

11

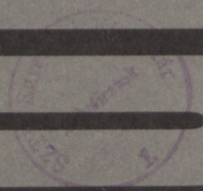
ISKOLAVALTÁS

XII. évfolyam, 2002. november

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

2002 NOV

758
56655



Bókay Antal
egyetemi tanár,
PTE, BTK, Angol Nyelvű
Irodalmak és Kultúrák
Tanszék, Pécs

Dupesik Csaba
szociológus,
MTA, Szociológiai Kutató
Intézet, Budapest

Fóris Ágota,
ügyvezető igazgató,
Kozág Kutató-Fejlesztő
KFT, Pécs

Kiriesi Zoltán,
egyetemi hallgató,
ELTE, BTK, Budapest

Kocsis Mihály
tudományos munkatárs,
PTE, Tanárképző Intézet,
Pécs

Laczkó Sándor
filozófiatörténész,
SZTE, Szeged,
vezető,
Társadalomelméleti
Gyűjtemény, Szeged

Lafferton Judit
szociológus, Budapest

Mendi Rózsa
pszichológus,
Budapest

Nóvik Attila
tanársegéd, SZTE,
Neveléstudományi
Tanszék, Szeged

Pléh Csaba
egyetemi tanár,
akadémikus, Műszaki
Egyetem, Budapest

Pozsvai Györgyi
tudományos főmunkatárs,
ELTE, BTK,
Irodalomtörténeti Intézet,
Budapest

Sz. Molnár Szilvia
irodalomtörténész,
finnugorista, ELTE,
Finnugor Tanszék,
Budapest

Szaunder Erik
főiskolai adjunktus,
ELTE, Bárczi Gusztáv
Gyógytárgyok Intézet,
Főiskolai Kar, Budapest

Szira Judit
közoktatási szakértő,
Fővárosi Önkormányzat
Oktatási Bizottság,
Budapest

Trencsényi László
egyetemi docens,
Miskolci Egyetem
Miskolc,
rovatvezető,
Iskolakultúra, Pécs

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczi János
e-mail: geczi_janos@axelero.hu

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály e-mail: H7942and@ella.hu
Csányi Erzsébet (Újvidék)
e-mail: csanyie@pt.yu
Kamarás István
e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanitz@freemail.hu
Gelencsér Gábor e-mail: gelen@filmvilag.hu

H. Nagy Péter e-mail: h.nagy@freemail.hu
Reményi József Tamás olvasószerkesztő
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu

Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás
Trencsényi László e-mail: trenyo@dpg.hu
Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
e-mail: vega2000@freemail.hu
Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**
e-mail: somogyiteri@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: iskolakultura@freemail.hu,
geczi_janos@axelero.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és
Logisztikai Központ, 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 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.,
Andrássy u. 45.) is.
HU ISSN 1215 5233

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

Kocsis Mihály

A tanárképzés rekrutációs háttere, 1986–2000 3

Lafferthón Judit – Mendi Rózsa – Szira Judit

Mentor-program roma diákoknak 24

Pléh Csaba

Az olvasás és a megismerési architektúra 39

Sz. Molnár Szilvia

A képvers-értés története: a történeti avantgárd 46

Kiricsi Zoltán

„Szülőhazám téglái...” 61

Pozsvai Györgyi

A Petelei-novellisztika szövegközi metszetben 70

Bókay Antal

Posztkultúra és irodalomtanítás 79

Trencsényi László

Vágyakozás kritikai szocializmuskritikára 87

Szauder Erik

Esélyegyenlőség és törvénykezés 97

Fóris Ágota

Szótár és oktatás 103

56655

iskolakultúra

02/11

56655

Laczkó Sándor

„Boldog a nép, melynek kertjében nyílnak e rózsák” 107

(Perecz László: *Szép rendbe foglalva*)

Dupcsik Csaba

Bevándorlók 111

(William Isaac Thomas – Fabian Znaniecki: *A lengyel paraszt Európában és Amerikában*)

Nóvik Attila

Kulcsok a nevelés történetéhez 115

(Kéri Katalin: *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*)

Satöbbi 118

Értesítjük tisztelt Előfizetőinket, hogy címükre elküldtük a jövő évi előfizetési számlákat. 2003-ben az Iskolakultúra előfizetési díja 3600 Ft lesz. Ha valaki nem kapta meg a számlát, kérjük érdeklődjék a Szerkesztőség címén, vagy akár telefonon, faxon, e-mail-ben.

A tanárképzés rekrutációs háttere, 1986–2000

Nemzetközi és hazai tendenciák

A tanárképzés – tágabban értelmezve a pedagógusképzés – közvetlen környezetét a felsőoktatási rendszer biztosítja, így minden vele kapcsolatos kérdésfeltevés egyben az egyetemi és főiskolai intézményhálózatra is irányul. A hazai felsőoktatást az elmúlt másfél évtizedben több, külön-külön is erős hatás érte. Közülük, vázlatosan, a legfontosabbakat mutatjuk be.

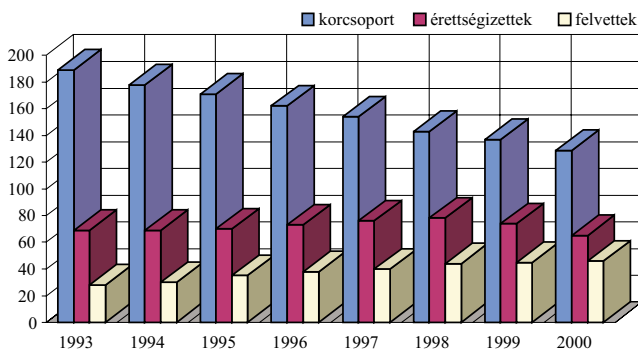
Az 1990-es évek elejétől a hazai oktatásügyben – az elmúlt három évtizedben immár másodsorban – expanziós folyamatok játszódtak le. Ez elsősorban a felsőoktatást érintette, a korábbiak az 1970-es években a középfokú oktatás terén zajlottak le (1–2), és hatásuk az 1980-as években a középiskoláztatásban folytatódott. (Imre – Györgyi, 1998) (3) Egy iskolafok expanziója az adott fokozat tömegessé vagy általános-sá válását jelenti (4), ami együtt jár az adott iskolafok nyújtotta végzettség fokozatos leértékelődésével, s egyben lehetőséget ad egy magasabb iskolafok tömegessé válására. A középiskolai expanzió abszolút és relatív értelmezését írta le Imre és Lannert, utalva arra, hogy közoktatási rendszerünkben mindkettő egyszerre lehet jelen. Az expanzió legfontosabb mutatóinak egyikeként az adott iskolafok végzettségét megszerzők arányát említették. (5)

Az 1980-as évek második felében a középiskolai oktatás (6) expanziója nyomán (7) fokozatosan növekedett egy-egy korosztályon belül a gimnáziumokban vagy szakközépiskolákban továbbtanulók aránya. (8) Az expanziót a növekvő társadalmi igények mellett a demográfiai folyamatok, a normatív finanszírozás bevezetésének hatásai serkentették, és az átalakuló helyzetben a tanulók megnyeréséért versenyre kényszerültek a középiskolák. (9–10) Az általános iskolát végzettek közül a középiskolákban továbbtanulók aránya 1986-ban meghaladta a 45 százalékot, 1992-ben az 50 százalékot, 1996-ban a 60 százalékot és 2000-ben a 70 százalékot. (11) Az expanziót segítették azok a szerkezeti változások is, amelyek a szakképzés területén játszódtak le. A szakmunkásképzés átalakítása következtében megnőtt a tanulók érdeklődése az érettségit adó szakközépiskolák iránt. A középiskolákba jelentkezők több mint egyharmada a gimnáziumokba, kétharmada a szakközépiskolákba jelentkezett. A szakközépiskolák vonzerejét fokozta a 13. és 14. osztályok indítása, azaz a pályaválasztás későbbre halasztásának lehetősége. A gimnáziumoknál a látványos növekedést a 6 és 8 osztályos gimnáziumok indítása is befolyásolta: ezek a felsőoktatási továbbtanulásra törekvők egy részét már korábban iskolaváltásra készítették. (12)

A növekvő középiskolai beiskolázási mutató együtt járt az érettségizettek aránynövekedésével, létszámuk abszolút értékben azonban csak 1998-ig növekedett, azóta fokozatosan csökkent. 1990-ben a 18 éves népesség 37 százaléka, 1996-ban 45 százaléka, 1998-tól pedig több, mint 50 százaléka szerzett érettségi bizonyítványt. A középiskolákból kilépők fokozatosan növekvő száma és az ezzel együtt jelentkező társadalmi igény keresletet indukált a felsőoktatási rendszerben, amire az egyetemek és főiskolák szinte

minden képzési területen szakmai és létszámbeli kínálatbővítéssel reagáltak. A felsőoktatásban 1991-től elkezdődött képzési expanzió viszont újabb lehetőségeket nyitott a középiskolák számára, erősítve az azokban tanulók feljebb lépési esélyeit. Ezzel olyan öngerjesztő folyamat indult be, amely egyelőre extenzív fejlődési tartalékokkal is rendelkezik, bár a „kifulladás” jelei már érzékelhetőek. (13) A középiskolák expanziója lehetővé tette a felsőoktatási felvételi keretszámok fokozatos növekedését, a felsőoktatás tömegessé válását. (14)

A felsőoktatást – a közoktatási rendszerhez hasonlóan – folyamatosan befolyásolták az aktuális demográfiai változások. A születések száma az elmúlt két és fél évtizedben évről évre csökkent. Az 1999-ben születettek száma csupán a fele volt az 1975-ös korosztálynak. Az utolsó nagy létszámú – 180 000 főn felüli – kohorsz 1993-ban hagyta el a középiskolákat, ezzel az egyetemek és főiskolák „utánpótlási bázisának” extenzív fejlődési lehetőségei lezárultak, és csupán a rendszerszerű, immanens és intenzív megoldások ígérhetnek eredményt. Az „érettségiző” korosztályok fokozatos létszámcsökkenése ugyanakkor a felvételi keretszámok növekedése nem jelentette közvetlenül a felsőoktatási rendszer relatív expanzióját, mert az érettségizettek száma – a valóságos meritési bázis – a korosztályok létszámának csökkenése mellett is növekedett. Ezt a tendenciát 1998-ig tapasztalhattuk, az érettségizettek létszáma először 1999-ben csökkent, azonban a 18 éves korosztályhoz viszonyított arányuk továbbra is emelkedett. (1. ábra)



1. ábra. A 18 éves korosztály, a nappali tagozaton érettségizettek és a felsőoktatás nappali tagozatára felvettek arányainak változásai 1993-tól 2000-ig (ezer fő). Forrás: Halász – Lannert, 2000 (15)

Az elmúlt másfél évtizedben – a 18–22 éves korosztályhoz viszonyítva – a felsőoktatási rendszerben tanulók aránya fokozatosan növekedett, az 1990-es évek végére megközelítette a korosztály 20 százalékát. Ez ugyan elmaradt a fejlett országok hasonló adataitól, azonban a jelenlegi demográfiai tendenciák önmagukban is segítik a mainál magasabb statisztikai arányok elérését. Változatlan felvételi keretszámokat feltételezve az egyetemeken és főiskolákon, valamint az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben tanuló 18–22 évesek aránya 2005-ben – amikor a érintett korosztályok mindegyike nagyjából 120 000 főt számlál – várhatóan meghaladja majd a 30 százalékot.

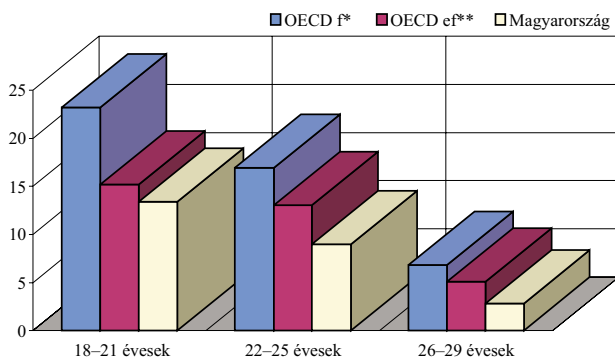
A felsőoktatás nemzetközi környezete

Hazai egyetemi és főiskolai intézményhálózatunk fejlődését befolyásolta az a nemzetközi felsőoktatási környezet, amellyel a magyarországi politikai rendszer átalakulását követően fokozatosan épültek ki a kutatási-fejlesztési, továbbképzési, oktatási és képzési, valamint oktató- és diákcsera-kapcsolatok. A fejlett országokban (vagy az OECD-országokban) tapasztalható hallgatólétszám-növekedés, az egy-egy korosztályhoz viszonyi-

tott felsőoktatási létszámarányok, valamint az Európai Unió intézményhálózatának a „Bolognai Nyilatkozat”-ban (16) megfogalmazott összehangolási szándékai referenciaként jelentek meg a hazai fejlesztés számára.

A hallgatói létszámok alakulása

A fejlett országokban az elmúlt két évtizedben – bár térben és időben eltérő intenzitással – általános jelenség volt, hogy a középiskola után, az első diploma megszerzéséért különböző szinteken folyamatosan továbbtanulók létszáma emelkedett. 1996-ban az OECD-országok átlagában a 18–21 éves korosztály több, mint 23 százaléka vett részt a felsőoktatás valamely szintű és tagozatú képzésében. Ha csak az egyetemi és főiskolai képzést vizsgáljuk, akkor ez az arány 15 százalék felett alakult. Hazánkban ugyanez az adat 13,4 százalék volt. (2. ábra) A felsőoktatásban résztvevők hazai és OECD-arányai között tapasztalható viszonylag nagy különbség az egyetemi és főiskolai képzés összehasonlítása esetében jelentősen csökkent. Ez azzal magyarázható, hogy a nemzetközi statisztikák a felsőoktatás területét általában szélesebben értelmezik, mint a hazai gyakorlat. (17) A posztsekunder oktatás, az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés hazánkban fokozatosan kiépülő rendszere az érettségi után egyetemen vagy főiskolán tovább nem tanulóknak nyújthat szakképzettséget vagy készíthet elő további felsőfokú tanulmányokra. (18) Az ilyen irányú képzésben – a lassan növekvő létszámú – résztvevők a felsőoktatási statisztikáinkban eddig nem szerepeltek, miközben az Európai Unióban vagy az OECD-országokban egy korábban kiépített és színes képzési kínálatot nyújtó rendszer hallgatóiként megjelentek a felsőoktatási nyilvántartásokban.

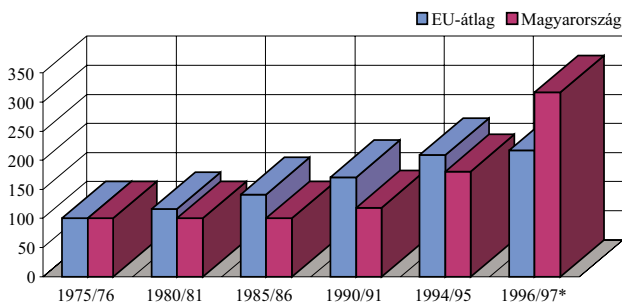


2. ábra. A felsőoktatásban az első diploma megszerzéséért tanulók aránya egyes korcsoportokban az OECD-országokban és Magyarországon 1996-ban (%). Forrás: Education at a Glance. 1998 (19).

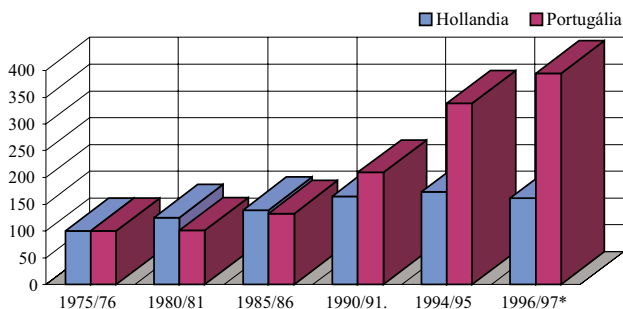
* Felsőfokú képzésben részt vevők aránya ** Egyetemi és főiskolai képzésben részt vevők aránya

Az Európai Unió tagállamaiban a felsőoktatásban tanulók száma az 1996/97-es tanévben meghaladta a 12 milliót, ez az iskolarendszerű oktatásban résztvevők 15 százalékát jelentette. (20) Ez az arány Görögországban, Spanyolországban és Svédországban elérte vagy meghaladta a 18 százalékot, Magyarországon 9 százalék körül alakult. Az EU tagállamaiban a legalacsonyabb adat a 13 százalék volt, a belépésre készülő államok között viszont Románia és Szlovákia értékei (mindkettő 8 százalék) alacsonyabbak voltak a magyar besorolásnál. A hallgatók létszáma az Európai Unióban 1975-től fokozatosan növekedett, az utolsó húsz évben megduplázódott. (3. ábra) Ezen a globális adatsoron belül az egyes tagállamok fejlődési tendenciái jelentős eltéréseket mutattak. Az eleve magasabb hallgatói arányokkal rendelkező államok növekedési görbéje laposabb, egyenletesebb volt, mint a felzárkózóké. Az 1975-ös adatokhoz viszonyított legkisebb, mintegy másfélszeres növekedést Németország és Hollandia mutatta, ugyanakkor Portugáliában négyszere-

resére emelkedett a felsőoktatásban tanulók aránya. (4. ábra) Görögország, Spanyolország és Írország felvételi keretei is közel háromszorosra bővültek. 1997-re a létszámnövekedés több tagállamban – Ausztriában, Belgiumban és Németországban – megállt, illetve Franciaországban és Hollandiában (4. ábra) csekély visszaesést regisztráltak. (21) A növekedés mérséklődését vagy stagnálását nemcsak a felsőoktatási kereslet kimerülésével, illetve a felvételi keretszámok korlátozott voltával, hanem a demográfiai folyamatokkal is magyarázták. (22)



3. ábra. A felsőoktatásban tanulók létszámának növekedési arányai 1975-höz viszonyítva az Európai Unióban és Magyarországon 1975/76 és 1996/97 között (%). Forrás: Key data '97; (23) * Key data 2000 (24)



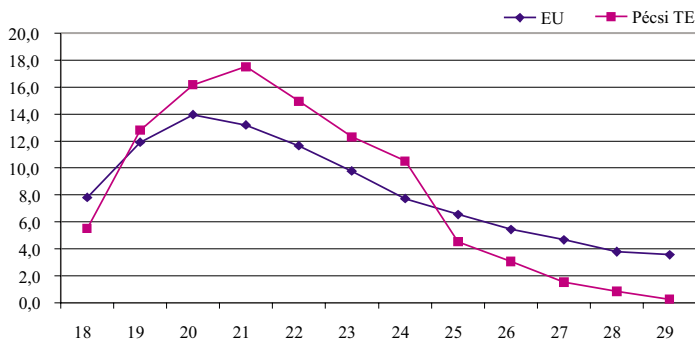
4. ábra. A felsőoktatásban tanulók létszámának növekedési arányai 1975-höz viszonyítva Hollandiában és Portugáliában 1975/76 és 1996/97 között (%). Forrás: Key data '97; (25) * Key data 2000 (26)

A fejlett országok felsőoktatási statisztikai létszámelőnyét növelte, hogy a hallgatók hosszabb tanulmányi időt tölthettek az egyetemeken, mint magyarországi társaik. Így egy adott időszakban a nyilvántartásban szereplők összesített létszáma lényegesen magasabb lehetett, mint a tanulmányokat valóban folytatók száma. További különbség, hogy a fejlett országokban a felvettek jelentős része csak elkezdte, de nem fejezte be tanulmányait. Az európai országok egy részében gyakran tapasztalható, hogy a fiatalok egyetemi tanulmányaikat megszakítva külföldi tanulmányutakat tesznek vagy a választott szakmájukban munkát is vállalnak, esetleg a felsőoktatásba lépésük előtt vállalkoznak ilyen tapasztalatszerzésre. (27) Ebből is adódik, hogy a tanulmányok időben széthúzódnak, illetve magasabb lesz a fejlett országok hallgatóinak életkori átlaga, mint magyarországi társaiké.

Életkori, nemek szerinti megoszlás, tanulmányi jellemzők

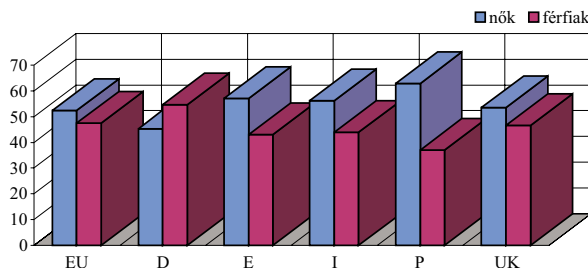
Az 1994/95-ös tanévben az Európai Unióban – a posztsekunder oktatásban részt vevőket figyelmen kívül hagyva – a hallgatók átlagos életkora 22,3 év volt. A Pécsi Tudományegyetem hasonló adata 21,6 év körül alakult. (5. ábra) Az egyes tagállamok az át-

lagtól jelentős eltéréseket mutattak. Nagy-Britanniában, Belgiumban, Görögországban és Franciaországban a hallgatók részvételi aránya a 19–20 éves korosztályban volt a legnagyobb, Németországban és különösen Dániában a 23–24 évesek képviselték a legnépesebb korosztályt.



5. ábra. Az Európai Unió és a Pécsi Tudományegyetem (29) első diplomát szerző hallgatóinak kor megoszlása az 1994/95-ös tanévben (%). Forrás: Key data '97. 169–170. alapján számított adatsor (28)

Az 1970-es évek közepén az Európai Unió tagállamaiban a nők a felsőoktatási képzésben nem érték el a férfiak részvételi arányát. Nagy-Britanniában 1962-ben a nők létszáma a hallgatók egynegyede körül alakult, ugyanakkor az összes felvettek nagyobb része nem jutott el a diplomáig. (30) Az 1990-es évek közepére viszont a nők számaránya elérte és meghaladta a férfiakét, és az összes hallgatók több mint háromnegyede sikeresen zárta tanulmányait. Hasonló folyamatok játszódtak le más országokban is, esetenként jelentős időbeni eltérésekkel. Franciaországban és Portugáliában 1980-tól voltak a nők többségben, és kis késéssel ez a változás játszódott le Svédországban, Norvégiában, Dániában, Spanyolországban, Olaszországban, Finnországban és Luxemburgban is. (6. ábra) Csupán Németországban, Hollandiában, Ausztriában és Görögországban vannak kisebbségben a nők a felsőoktatásban. (31) A fenti folyamatok a felsőoktatási stúdiumok sikeres lezárására is hatást gyakoroltak. 1995-ben az Európai Unióban a végzetek többsége a nők közül került ki (32), 1997-re ez a tendencia a legtöbb tagországban megerősödött. E különbség Portugáliában a legnagyobb, több mint 1,7-szeres. Ausztriában, Görögországban és Hollandiában a két nem aránya a végzetek között azonos, csak Németországban maradtak a férfiak többségben. (33) A hazai adatok (34) 1997-ben a végzett nők több mint 1,3-szeres többségét mutatták. (35) Mindez azt is jelentette, hogy az EU-tagállamokban a nők tanulmányaik lezárásában valamivel sikeresebbeknek bizonyultak, mint a férfiak.



6. ábra. Az első diploma megszerzéséért tanuló nők és férfiak arányai az Európai Unióban és néhány tagállamban 1997/98-ban (%). Forrás: Key data 1997; (36) Key data 2000 (37)

Az EU tagállamaiban a legnépszerűbb képzési irány (38) a társadalomtudományok területe volt, beleértve az üzleti menedzsmenttel, a tömegkommunikációval és a dokumentációval kapcsolatos stúdiumokat is. 1995-ben a végzettek csaknem egynegyede (39), 1997-ben pedig mintegy 30 százaléka választott ilyen tanulmányi irányt. Az említett általános tendencia lényegesen erősebben jelentkezett Franciaországban és Hollandiában, elérve a 40 százalékot. Kivételként említhető Németország, ahol a műszaki tudományok és az építészet (22 százalék), Finnország, ahol az orvostudomány (28 százalék), Svédország és Izland, ahol a neveléstudományok (22 , illetve 24 százalék) választása, illetve a diploma megszerzése a leggyakoribb. (40) Az egyes tanulmányi irányok választásában a nemek között viszonylag nagy különbségek mutatkoztak. A neveléstudomány (73 százaléka), a humán tudományok (71 százalék) és az orvostudomány (65 százalék) területén a végzettek között nagyobb arányban fordultak elő a nők, a műszaki tudományi végzettséggel rendelkezőknek viszont több, mint négyötöde volt férfi. Hasonló képet mutatott a matematika és informatika terén végzettek nemenkénti megoszlása is, a férfiak háromnegyedes arányával. Az itt vizsgált szempontból legkiegyenlítettebbnek a természettudományi képzés bizonyult. (41)

Végzettségi arányok

Az Európai Unióban 1997-ben a 30–34 éves korosztály 22 százaléka rendelkezett valamilyen felsőfokú végzettséggel. Ez az arány tagországonként jelentős eltéréseket mutatott, azonban általános tendencia a diplomások számának növekedése. A felsőoktatásból oklevéllel kikerültek legnagyobb arányban Belgiumban és Svédországban éltek, míg a ranglista végén Olaszország és Ausztria szerepelt. (42) A hazai adatok ezen a téren elmaradtak az EU átlagától, azonban a magyar felsőoktatásban jelenleg tapasztalható létszámbeli növekedés üteme (43) jelentősen meghaladja a fejlett nyugat-európai országokét. Az egyes korosztályok felsőoktatási életútja az Európai Unióban szoros összefüggést mutatott a szülők iskolai végzettségével: minél magasabb a szülők képzettsége, gyermekeik annál nagyobb arányban vesznek részt egyetemi vagy főiskolai tanulmányokban. (44) Ebből a szempontból a legjellegzetesebbnek Görögország és Ausztria tekinthetőek.

A fejlett országok felsőoktatásának említett tendenciái egyrészt megfigyelhetővé váltak hazánkban is, másrészt hatással voltak a hazai fejlesztési elképzelésekre és a lejártszódó folyamatokra, illetve a kiépülő együttműködési rendszerek a lassú egységesülés irányába orientálták a jelentős nemzeti különbségekkel rendelkező egyetemi és főiskolai intézményhálózatot. Magyarország Európai Unióhoz való közelítését segítette maga az a statisztikai adatszolgáltató rendszer is, amely az egyes iskolafokokozatok definiálásával, az iskolaszervezetek összehasonlíthatóságával, a diplomák kölcsönös elismerésével, a tanulmányok beszámíthatóságával hozzájárult az egységesülés előnyeinek felismeréséhez. Ebben a kontextusban a Bolognai Nyilatkozat (45) már a deklaráció szintjére emelte a felsőoktatási rendszerek szerkezetének és tartalmának fejlesztési irányait.

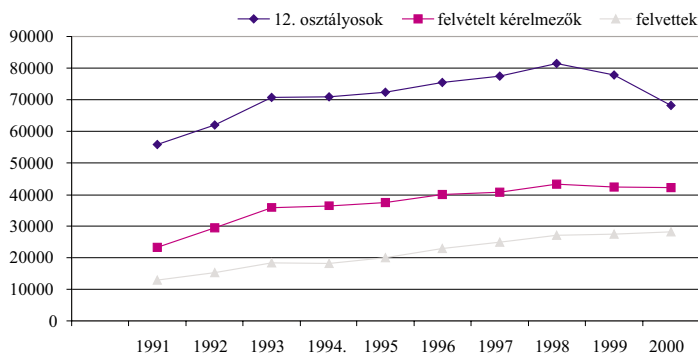
A felsőoktatás hazai rekrutációs bázisának alakulása

A felsőoktatási intézményekbe jelentkezés feltétele a sikeres érettségi vizsga. Ez teljesíthető a jelentkezés évében, de sokan vannak olyanok, akik jogosultságukat a korábbi években szerezték meg. A két csoportba tartozók aránya a vizsgált időszakban évről évre változott, azonban általános tendenciaként megfigyelhető volt a frissen érettségizettek fokozatos térnyerése: arányuk 1997-től meghaladta a felvételre jelentkezők felét.

A jelentkezés évében érettségizők adatainak alakulása

A középiskolák és a felsőoktatás expanziójának egyik látványos, közös megnyilvánulása volt a kilencvenes években a felsőoktatási intézményekbe az érettségi vizsga évében

jelentkezők arányának gyors növekedése. 1990-ben a középiskolák 12. osztályosainak 40 százaléka, 2000-ben pedig több, mint 60 százaléka szándékozott egyetemen vagy főiskolán továbbtanulni. Az itt említett tíz év alatt a közülük felvettek száma 2,1-szeresére növekedett, arányuk pedig meghaladta a jelentkezők kétharmadát. (7. ábra)



7. ábra. A 12. osztályosok, a felvételiüket kérők és a felvettek számának alakulása 1991-től 2000-ig.
Forrás: Neuwirth, 2001 (46)

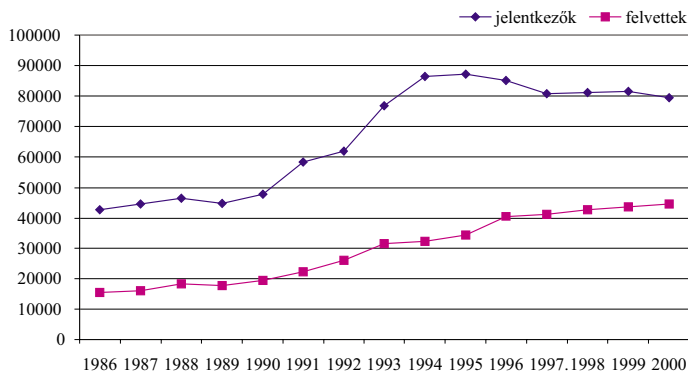
A középiskolák eredményességének egyik megítélési szempontja az a felvételi mutató, amely az osztályok létszámához viszonyítja a felvettek arányát. Az iskolák e mutató alapján készült rangsora rendszeresen publikussá vált. (47–52) A középiskolák felvételi aránya 1990-ben 23 százalék volt, 2000-re 41 százalékra növekedett. Ez a tény arra is utalhat, hogy a vizsgált időszakban javult a középiskolai oktatás minősége. A felvételi arányokkal párhuzamosan azonban növekedtek a felsőoktatási felvételi keretszámok is. Miközben az érettségi évében felvettek létszáma 2,1-szeresére növekedett, addig a felsőoktatás keretszámai 2,3-szeresére bővültek. Ugyanakkor a felvettek között javult a frissen érettségizettek aránya, tehát a középiskolák nappali tagozatán végzettek esélyei nőttek. Mindezek alapján állítható, hogy a középiskolák felvételi arányainak növekedése nem kizárólag és még csak nem is döntő mértékben az oktatás minőségének fejlődéséből következett.

A középiskolák felvételi mutatóinak részletes elemzéséből és más mutatók segítségével megállapítható, hogy a felsőoktatás rekrutációs bázisaként az iskoláknak egy viszonylag szűk rétege vehető figyelembe. Az 1990-es években a középiskolák kevesebb, mint egyharmada érettségiztette a felvettek több mint kétharmadát. (53) Ezek a középiskolák szinte tradicionálisan adják a felvettek többségét. (54–55) Általában ide tartoznak a budapesti „elit-iskolák” és a nagyvárosok középiskolái, valamint a megyeszékhelyek iskolái. Ugyanakkor ezek az iskolák vetélkednek egymással folyamatosan az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken. Az itt szerzett pontszámok a középiskolák rangsorának kialakításában szintén szerepet játszottak. A középiskoláztatás expanziójának lényeges adatsora az is, hogy a középiskolák több, mint kétharmada a felsőoktatásba felvettek kevesebb, mint egyharmadát készíti fel. (56) Az azonban eredményként értékelhető, hogy a közép- és felsőoktatás expanziója a munkába való átmenet meghosszabbodásával hozzájárult a fiatal korcsoportok munkanélküliségi rátájának alacsonyabb szinten tartásához. (57)

A jelentkezők és felvettek létszámának alakulása

Az 1980-as évek második felében a jelentkezők száma kis mértékben növekedett, a felvettek számának emelkedése is mérsékelt volt. A változás nagyobb lendületet 1991-ben kapott, s 2000-re megduplázódott a felvett hallgatók létszáma. A jelentkezők létszáma vi-

szint 1986 és 1994 között növekedett a kétszeresére és maximumát 1995-ben érte el, azóta fokozatosan csökken. 1986-ban a jelentkezők több, mint egyharmada jutott be a felsőoktatási intézményekbe, ez az arány 1997-re meghaladta a kérelmezők felét. (8. ábra) A vizsgált időszakban – nem látványosan, de – fokozatosan romlott azoknak a pályázóknak az esélye, akik nem az érettségi megszerzésének évében jelentkeztek a felsőoktatási tanulmányokra vagy korábban sikertelen felvételi vizsgákat tettek. 1995-től nemcsak az arányuk, hanem felvételi létszámuk is csökkent. Az 1980-as évek végén a felvetteknek valamivel több, mint fele, 2000-ben pedig már a kétharmada az adott évben érettségizett.



8. ábra. A felsőoktatási intézmények nappali tagozatára jelentkezők és felvettek létszámának alakulása 1986-tól 2000-ig. Forrás: Neuwirth, 1998 (58) és 2001 (59)

1996-tól a felvételi eljárásban új szabályok jelentek meg, amelyek értelmében minden jelentkező annyi helyre adhatta be felvételi kérelmét, amennyit megjelölni kívánt, azonban a feltüntetett helyek „rangsorát” előre el kellett döntenie. A felvételi eljárásban elért pontszáma alapján – gyakorlatilag mechanikus eljárással, a teljes adminisztráció számítógépes feldolgozásával – abba az intézménybe vették fel, amelyben először „belefért” a meghatározott ponthatárok közé. 1996-ban a jelentkezők átlagosan két helyet jelöltek meg. Ez az adat 2000-re több mint két és félszeresére növekedett. (1. táblázat) Az itt említett eljárás nem érintette a felvételi keretszámokat, csupán a felvételi procedúrát egyszerűsítette. A rendszer bevezetésének időpontjában az egyes intézmények tartalmilag belátásuk szerint szervezheték felvételi vizsgáikat, viszonylag szabadon adhattak elismerhető teljesítményekért pluszpontokat, azonban az egységesített nyilvántartási rendszer a teljes felvételi eljárás egységesítésének irányába hatott.

A felsőoktatási rendszer finanszírozásának átalakulása kapcsán 1997-től az egyetemekre és főiskolákra való bejutás új lehetősége nyílt meg a költségtérítéses képzés bevezetésével. Ebben a finanszírozási formában a felvételi ponthatárok általában elmaradtak az államilag támogatott helyek ponthatáraitól. A költségtérítéses képzés bevezetésének évében, 1997-ben az összes férőhelyeknek csupán 2,9 százaléka volt ilyen módon betölthető. Ez 2000-re 8 százalék körül alakult. A második és a következő helyeken megjelölt felvételi kérelmek száma évről évre növekedett, 1996-ban kétszeresen, 2000-ben pedig 2,6-szeresen múlta felül a jelentkezők számát. A költségtérítéses férőhelyek száma nem érintette a felsőoktatási keretszámokat, csupán azok belső megoszlásában játszott szerepet.

A felsőoktatás valamely szintjére jelentkezők száma 1986-tól 1995-ig fokozatosan növekedett, 2000-ben viszont az 1995-ös csúcshoz csak 91 százalékát érte el. Az előző évi adatokhoz viszonyítva a legnagyobb létszámnövekedést 1993-ban (124 százalék), 1991-ben (122 százalék) és 1994-ben (113 százalék) tapasztalhattuk. A felvettek számának növekedése az 1989-es év (97 százalék) kivételével folyamatos volt, az előző évhez viszonyított legmagya-

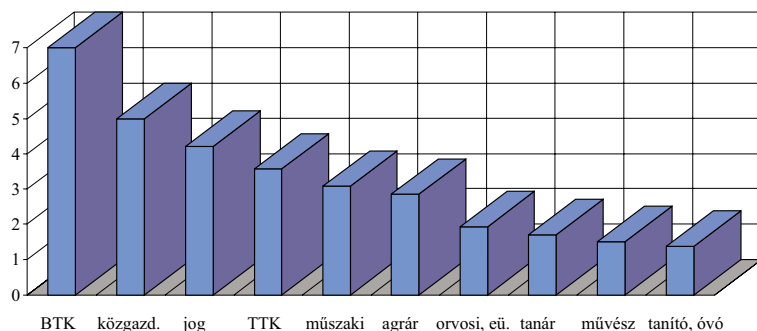
sabb arányt 1993-ban (121 százalék) érte el. Kiugróan magas (117 százalékos) emelkedést mutatott az 1996-os év is, amelyben a jelentkezők „létszám-vesztése” már tapasztalható volt.

évek	az 1. helyen helyen jelentkezők	az összes jelentkezések száma	államilag finanszírozott helyre felvettek	az összes felvettek %-ában	a költség- térítési helyre felvettek	az összes felvettek %-ában	az összes felvettek
1996	85184	166935	40497	100,00	–	–	40497
1997	80880	173739	39967	97,08	1202	2,92	41169
1998	81181	181630	40655	95,23	2036	4,77	42691
1999	81540	193370	40397	92,52	3266	7,48	43663
2000	79441	206461	41075	92,11	3517	7,89	44592

1. táblázat. A nappali tagozaton első helyre jelentkezők és az összes jelentkezések, valamint az államilag finanszírozott és a költség-térítési helyekre felvettek létszámának alakulása 1996-tól 2000-ig. Forrás: Neuwirth, 1998 (60) és 2001 (61)

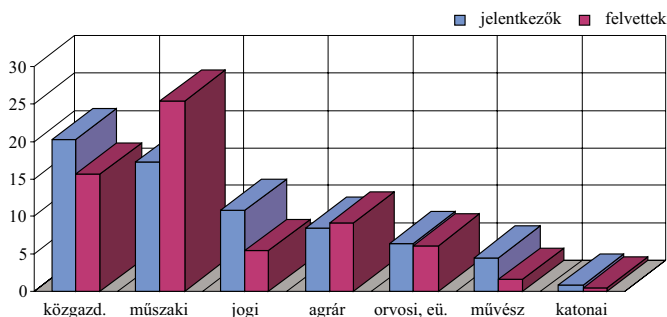
A vizsgált időszakban sem az egyes szakágakra jelentkezés, sem azok növekedési üteme nem volt egyenletes. A felvételi kérelmek száma a bölcsészettudományi karokon 1986-hoz viszonyítva 2000-ben több mint négy és félszeres volt. Magas volt a jogi (3,4-szeres) és a gazdasági (3,3-szeres) szakágak létszámemelkedése is. Az általános iskolai tanárképzés, valamint a tanító- és óvóképzés területére jelentkezők létszáma 1995-től azonban abszolút értékben fokozatosan csökkent. A felvételi kérelmet beadók körében jelentős mértékben – közel a kétszeresére – növekedett a jogi és a gazdasági tanulmányok népszerűsége, minimális mértékben javult a műszaki képzés kedveltsége, ugyanakkor csökkent az egészségügyi, az agrár és a művészeti területekre jelentkezők aránya.

A hallgatók felvételi keretszámainak az 1990-es években történő általános megduplázódása nem ugyanolyan mértékben érintette az egyes képzési szinteket és szakágakat, sőt az egyes szakágak létszámnövekedése sem volt egyenletes. A vizsgált időszakban a legnagyobb mértékű növekedést a bölcsészettudományi karok mutatták, 2000-re meghétszereztek a felvehető hallgatók létszámát. (9. ábra) A leggyorsabb fejlődést 1991-ben regisztrálhatták, amikor az év hallgatói „nyeresége” háromszoros volt. Gyorsan növekedett a közgazdasági egyetemek és a gazdasági főiskolák hallgatóinak száma is, 2000-ben csaknem ötször többen tanultak ezekben az intézményekben, mint 1986-ban. Hasonló változásokat mutatott a jogi képzés is, létszám-nyeresége meghaladta a 400 százalékot. Az itt említett szakágak fejlődési ütemétől jelentősen lemaradt az orvos és egészségügyi, a főiskolai tanári, a művész- és a tanító- és óvóképzés. (9. ábra) Az egyes szakágak jelentkezési és felvételi létszámait eltérően viszonyultak egymáshoz, illetve eltérő arányokat képviseltek az összes jelentkezések és az összes felvettek számához viszonyítva. A gazdasági, jogi és művészi területeken arányaiban „túljelentkezés”, a műszaki képzésben pedig „aluljelentkezés” volt tapasztalható. (10. ábra)

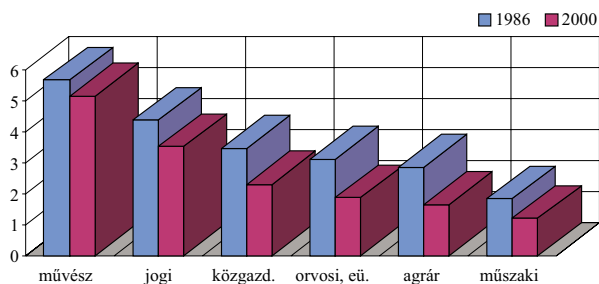


9. ábra. A felsőoktatás nappali tagozatos képzési létszámainak növekedési arányai 1986 és 2000 között szakágak szerinti bontásban. (1986 = 1) Forrás: Neuwirth, 1998 (62) és 2001 (63)

A felsőoktatási intézményekbe jelentkezők és a felvették számának hányadosa a felvételi arány, amely a felsőoktatási szakágakra bejutás esélyének jelzőszáma. A felvételi arányok az említett adatok változásával és az egyes szakágak társadalmi megítélésével párhuzamosan a vizsgált időszakban folyamatosan átalakultak. 1986-hoz viszonyítva 2000-re minden szakág területén csökkentek a felvételi arányok, ez azonban nem egyenletes folyamatként, hanem váltakozó előjelű szakaszokban játszódott le. A legkisebb változás a művészeti képzésben, a legnagyobb a tanárképző főiskolai, a tanító- és óvóképzési, az agrár és az egészségügyi szakágakban következett be. (11. ábra; a pedagógusképzéssel kapcsolatos adatok kivételével)



10. ábra. A nappali tagozatos szakági képzésre jelentkeztettek és felvették arányai az összes jelentkező és az összes felvett létszámához viszonyítva 2000-ben(%). Forrás: Neuwirth, 1998 (64) és 2001 (65)



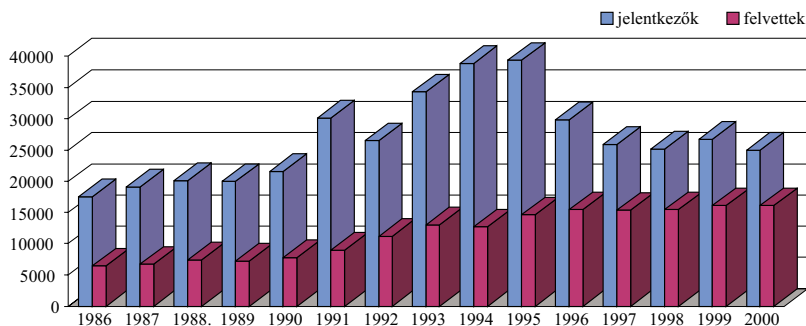
11. ábra. Nappali tagozatos felvételi arányok szakáganként 1986-ban és 2000-ben. Forrás: Neuwirth, 1998 (66) és 2001 (67)

A pedagógusképzés felvételi adatainak alakulása

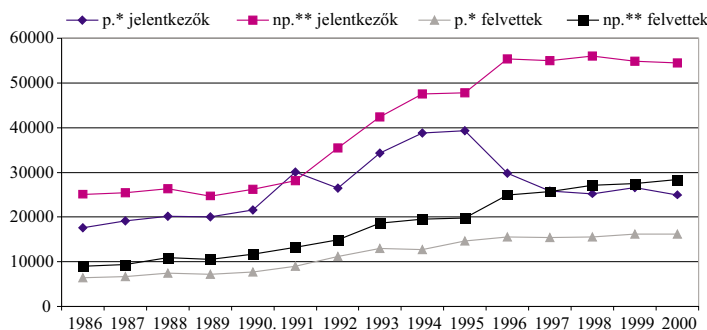
A felsőoktatás jelentkezési és felvételi adatsoraiban tapasztalt tendenciák általában érvényesnek mutatkoztak a pedagógusképzés területén is. A képzés valamely szintjére jelentkezők száma – az 1992-es visszaeséstől eltekintve – fokozatosan emelkedett, és 1995-ben érte el a legmagasabb szintet. Az 1996-ban elindult csökkenés azonban 2000-ig nagyobb arányú volt, mint ahogy azt a felsőoktatás egésze esetében tapasztalhattuk. 1995-höz viszonyítva 2000-re a pedagógusképzés „merítési bázisának” több, mint egyharmadát elvesztette, így aránya az összes jelentkezők körében 45 százalékról 31 százalékra esett vissza. A felvették esetében viszont két és félszeres volt a növekedés. (12. ábra) 1986-ban a pedagógusképzés valamely szintjére jelentkezők több, mint egyharmada, 2000-ben pedig kétharmada került be felsőoktatási intézményekbe.

A pedagógus és a nem pedagógus pályára jelentkeztettek létszám-növekedési arányai – az 1991-es év kivételével – 1995-ig párhuzamosan haladtak, 1996-ban pedig, amikor a több felvételi hely megjelölésének lehetősége megnyílt, ellenkező előjelűvé váltak. A pe-

dagógus szakma – mint első helyen megjelölt továbbtanulási szándék – csaknem tízezer felvételiző látóköréből tűnt el vagy csúszott második, harmadik és sokadik helyre, miközben a nem pedagógus szakágak területén csaknem nyolcezer fővel növekedett a jelentkezők száma. E folyamat eredményeként 1997-ben a nem pedagógus szakágak felvételi keretszáma elérte, 1998-tól pedig meghaladta a pedagógus pályára jelentkezők számát (13. ábra), majd ez a helyzet állandósult.



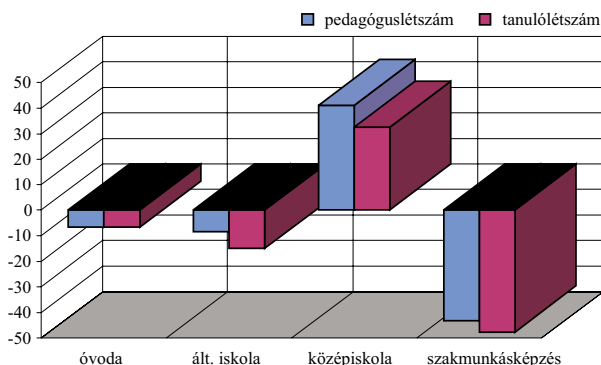
12. ábra. A pedagógus pályára jelentkezők és felvettek létszámainak alakulása nappali tagozaton 1986-tól 2000-ig. Forrás: Neuwirth, 1998 (68) és 2001 (69)



13. ábra. A pedagógus és a nem pedagógus pályákra jelentkezők és felvettek létszámainak alakulása nappali tagozaton 1986-tól 2000-ig. Forrás: Neuwirth, 1998 (70) és 2001 (71) * pedagógus pályára; ** nem pedagógus pályára.

A pedagógus pályára első helyen jelentkezők létszámcsökkenése több okkal magyarázható. Az egyik a felvételi jelentkezés átalakulása, amely lehetőséget adott több intézmény felsorolására, az egyéni elképzelések rangsorolásával. Ezzel élve a jelentkezők egy része a pedagógusképző intézmények megnevezését tartalékként kezelte, azaz első helyen más szakágakra esett a választásuk, azonban az első hely megjelölőinek létszáma is felülmúlta a felvételi keretek számát. A pedagógusképző intézményekbe jelentkezők létszámának alakulására valószínűleg hatással volt a pályával kapcsolatos közvélekedés, amely egyrészt a demográfiai folyamatokkal, másrészt a közalkalmazotti keretekkel és a várható előmeneteli rendszerrel, illetve a más szakmai területeken elérhető karrierlehetőségekkel számolva a tanári pályát a szakmák hierarchiájának végére helyezte. A demográfiai adatok – a gyermeklétszám csökkenéséhez hasonlóan – a pedagóguslétszámok csökkenését indokolnák. Az 1990–1991-es tanévhez viszonyítva az 1999–2000-es tanévig a közoktatási rendszerben tanulók létszáma 10 százalékkal, az itt tanító pedagógusoké viszont csak 3 százalékkal csökkent. (72) Ezen belül az óvodában, az általános

iskolában és a szakmunkásképzésben jelentősebb csökkenés, a középiskolákban jelentős létszámbővülés játszódott le. (14. ábra) Az 1990-es években az előbb említett változások nem egyenletesen következtek be (73), ugyanakkor a pedagógusok létszámcsökkenésének aránya sem esett egybe a tanulók számának csökkenésével. A pedagógus-munkanélküliség és a pályára jutás megnehezülésének potenciális veszélye szintén befolyásolhatta a felsőoktatásba jelentkezők választásait. Az 1990-es években a regisztrált munkanélküli pedagógusok aránya általában három százalék körül alakult, az évtized végére csökkenő tendenciát mutatott. Mindebből az következik, hogy a demográfiai apály ténye és a pedagógus-munkanélküliség veszélye inkább informálisan, mintsem valóságos következményeivel hathatott a felsőoktatás nappali tagozatára jelentkezők pályaválasztására.



14. ábra. A tanulók és a pedagógusok létszámának alakulása az 1999/2000-es tanévben az 1990/1991-es tanév %-ában. Forrás: Nagy M., 2000 (74)

A pályakezdő pedagógusok közalkalmazotti bértáblázatban meghatározott jövedelme fokozatosan elmaradt a versenyszférától. Ez az elmaradás 1999-ben az oktatási ágazat átlagában megközelítette az 50 százalékot, a közoktatási rendszerben dolgozók esetében pedig még magasabb volt. (75) A minimálberek emelésével a kezdő közalkalmazotti bérek alacsony és a családalapításhoz elégtelen volta egyre inkább nyilvánvalóvá és a mindennapi kommunikáció tárgyává vált. Ez a hatás valószínűleg megjelent a felvételre jelentkezők választásaiban. Alátámasztja ezt a vélekedést az a tény is, hogy a tanárképzésben tanuló pécsi egyetemi hallgatók, valamint a Pécsi Tudományegyetemen végzett és jelenleg még tanárként dolgozók egy része az egyébként választott pálya elhagyását tervezi. A pedagógusok bérének alacsony volta szembetűnőbbé válik, ha más országok kereseti lehetőségeivel vetjük össze. Az OECD-országok pedagógusbéreiből összehasonlításra az eltérő gazdasági fejlettséget leginkább kiküszöbölő egy főre eső GDP-arányt alkalmazták a statisztikai kiadványok. Ezek alapján a magyar pedagógusok kedvezőtlen helyzetben voltak, illetve vannak: az európai országokban a bérek általában meghaladták a GDP egy főre eső összegét, hazánkban – a végzettség szintjéhez igazodóan – annak kétharmada körül alakultak. (76)

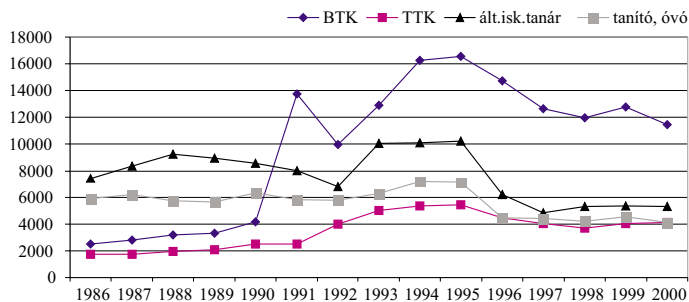
A pedagógus pályára jelentkezők létszáma a vizsgált időszakban az egyes képzési szinteken eltérően alakult. A legnagyobb növekedés a bölcsészettudományi karok iránt érdeklődők körében tapasztalható. 1986 és 1995 között közel hétszeresére növekedett a jelentkezők száma, ezen belül is kiemelkedett az 1991-es év több, mint háromszoros létszámemelkedéssel. (15. ábra) A természettudományi karokon visszafogott a fejlődés, a legnagyobb „ugrás” 1991 és 1992 között csupán másfélszeres növekedést hozott. 1996-tól kezdődően – a bölcsészettudományi karokhoz hasonlóan – itt is lassú csökkenést tapasztalhattunk. A tanárképző főiskolák, valamint a tanító- és óvóképző főiskolák eseté-

ben a vizsgált időszakban kezdetben lassú fellendülés, majd 1995-től viszonylag gyors „térvesztés” következett be. 2000-re az 1986-os jelentkezési létszámoknak már csak kevéssel több, mint kétharmada érdeklődött első helyen a pálya iránt. Mindez azt jelenti, hogy az elmúlt másfél évtizedben elsősorban a kevésbé konvertálható diplomát nyújtó képzés, az iskolás kor előtti nevelés, az elemi és az alsó középfokú oktatás szenvedte el a felvételre jelentkezők szemében a legnagyobb népszerűség-vesztést. Hasonló jelenséget más képzési szakágak esetében nem tapasztalhattunk.

A felvételi keretszámok a pedagógusképzés területén fokozatosan és kiegyenlítetten fejlődtek, csupán a bölcsészettudományi képzésben volt két erőteljesebb felívelő szakasz: 1990-től 1992-ig és 1994-től 1996-ig. Mindkettő mintegy kétszeresére emelte a felvett létszámát. (16. ábra) Az általános és középiskolai tanárképzésben, valamint a tanító- és óvóképzésben tanulók létszáma is növekedett a vizsgált időszakban, azonban e területeken a fejlődés – 1,7-szeres, illetve 1,3-szeres aránnyal – mérsékelt volt.

A költségtérítéses képzés a pedagógusképzés területén – más szakágakhoz hasonlóan – 1997-től jelent meg, kezdetben 1,3 százalékos körüli aránnyal. 2000-ben a nappali tagozaton nem érte el a felvett 8 százalékát. Képzési irányonként és szintenként azonban már jelentős eltéréseket találtunk: a „fizetős” képzésben részt vevők aránya a bölcsészettudományi karokon meghaladta a 10 százalékot, a tanító- és óvóképzésben pedig nem érte el a 4 százalékot.

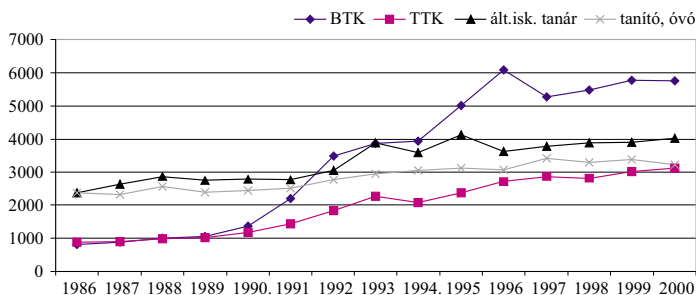
A felvételi arányok a vizsgált tizenöt évben a pedagógusképzés területén csökkenő tendenciát mutattak. 1986-ban a tanárképző főiskolák felvételi aránya volt a legmagasabb (3,14). 1991-ben – a jelentkezők számának ugrásszerű emelkedése következményeként – ezt a szintet a bölcsészettudományi karok közel kétszeresen (6,26) múlták felül. A természettudományi karok 1994-ben érték el a legmagasabb (2,57) felvételi arányt. Mindez arra utal, hogy a pedagógusképzés területén – a jelentkezők és a felvételi keretszámok függvényeként – a felvételi arányok folyamatosan változtak, azonban 2000-re mindegyik képzési irányban és szinten a kétszeres arány alá csökkentek. Ez a helyzet a tanító- és óvóképző főiskolák, a tanárképző főiskolák és a természettudományi karok esetében már 1996-ban kialakult, 2000-re pedig mindhárom esetben 1,4 alá esett. (17. ábra). Ennél alacsonyabb szintet kizárólag a műszaki képzésben tapasztalhattunk. Az alacsony felvételi arány a jelentkezők „könnyű” bejutásával járt együtt, ugyanakkor mindez utal a felvételi vizsgák lassú szerepvesztésére is. Az alacsony felvételi arányok mellett előfordultak kurrens tanári szakok és olyanok is, amelyek esetében a jelentkezők száma nem érte el a felvételi keretszámokat. A pedagógusképző intézmények 2000-ben átlagban a jelentkezők kétharmadát vették fel, a tanító- és óvóképzés területén ez az arány megközelítette a 80 százalékot.



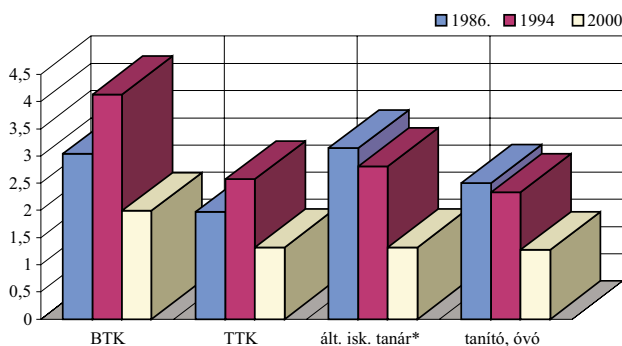
15. ábra. A pedagógusképzés nappali tagozatának különböző szintjeire jelentkezők létszámának alakulása 1986-tól 2000-ig. Forrás: Neuwirth, 1998 (77) és 2001 (78)

A felsőoktatási intézményekbe való könnyebb bejutás következményeként a képző intézmények nem érdekeltek a felvételi vizsgák szigorúságának megtartásában vagy a fel-

vételi ponthatárok magasabb szinten tartásában, mert hallgatókat „veszíthetnek”. Ebben a kontextusban a tanári pálya rekrutációja szempontjából fontosnak tartott alkalmassági vizsgák kidolgozása és bevezetése sem látszik időszerűnek. A felsőoktatás expanziójával, az alacsonyabb felvételi arányokkal együtt járó, gyengébbnek minősített hallgatói felkészültség kompenzálására hatékony megoldások egyelőre nem születtek, bár tervezték készültek. (79)



16. ábra. A pedagógusképzés valamely szintjére felvett létszámának alakulása nappali tagozaton 1986-tól 2000-ig. Forrás: Neuwirth, 1998 (80) és 2001 (81)



17. ábra. A felvételi arányok változása nappali tagozaton a pedagógusképzés intézményeiben. Forrás: Neuwirth, 1998 (82) és 2001 (83)

Összefoglalásként elmondható, hogy a felsőoktatásban tapasztalható létszámnövekedés a pedagógusképzés területén visszafogottabban jelentkezett, mint más szakágakban (13. ábra), azaz a felsőoktatás expanziója elsősorban nem a pedagógusképzés „túlfuttatásából” adódott. Az 1997-től megindult költségtérítéses képzés a vizsgált időszak végéig – bár folyamatosan növekvő jelentkezői kört érintett – alapvetően nem befolyásolta a felvételi keretszámokat. Így az államilag finanszírozott hallgatói létszámok a pedagógusképzésben 1995-től gyakorlatilag változatlanok maradtak: 15 000 fő körül alakultak. A felvételi keretszámok „merítési bázisa” 1995-től folyamatosan szűkült. 1995-től 2000-ig a felvételre jelentkezők halmazából több mint 14 000 fő potenciális hallgató „tűnt el”.

A középiskolából kilépő korosztályok létszámának csökkenésével együtt járt a pedagógusképzés valamely szintjére jelentkezők számának csökkenése is, azonban ez utóbbiban a létszámvesztés aránya messze meghaladta a korosztályét. 1995-től 1999-ig a felsőoktatási felvételre jelentkezők száma is visszaesett (közel 9 százaléknnyit), azonban az adatok összehasonlításából, illetve a változások tendenciáiból a pedagógus pályának mint pályaválasztási alternatívának a jelentős népszerűségvesztése következett. 1995-ben az érettségizetteknek még 45 százaléka szándékozott a pedagógusképzés valamely

területén továbbtanulni, 2000-re ez az arány 31 százalékra csökkent, miközben a gazdasági, a jogi és az egészségügyi szakirányok jelentkezőinek száma abszolút értékben is növekedett. (84) A meritési bázis csökkenéséből szükségszerűen következett a felvételi arányok csökkenő (85) tendenciája is. Ez a tény arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzés rendszerébe bekerülő hallgatók valószínűleg kevésbé felkészültek, mint a korábbi évfolyamok hallgatói. A kérdéskör azért érdemel figyelmet, mert a közoktatási rendszerben egyre felkészültebb pedagógusokra volna szükség, miközben a pedagógusképzés bemeneti mutatói ellenkező tendenciát jeleztek. (86)

A tanárképzésre felvettek 1985-től 2000-ig a Pécsi Tudományegyetemen

A vizsgált időszakban az 1982-ben megalakult egyetem több karán is folyt tanárképzés, elemzésünkbe azonban csak azokat a karokat vontuk be, amelyek a közoktatási rendszer számára képeztek pedagógusokat.

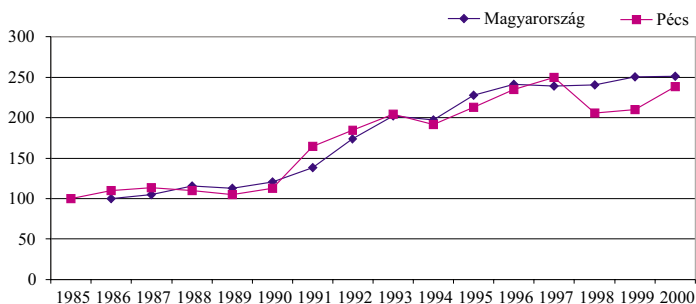
A felvettek létszámának alakulása a Pécsi Tudományegyetemen

A Pécsi Tudományegyetemen az 1985 és 2000 közötti években a nappali tagozatos tanárképzésre felvettek körében a pedagógusképzés országos létszámnövekedési tendenciáihoz hasonló folyamatok játszódtak le. 1985-ben az első évfolyamra mintegy négy-száz hallgató került be, 2000-re létszámuk közel két és félszeresére növekedett. Az 1985-ös évet alapul véve az országos és a pécsi növekedési pályák – két év kivételével – szinte párhuzamosan futottak. (18. ábra) A két adatsor korrelációs együtthatója (0,965) – $p < 0,001$ szignifikanciaszint mellett – nagyon erős összefüggést mutatott. Az azonban megjegyzendő, hogy a vizsgált időszakban a Pécsi Tudományegyetemen a pedagógusképzési palettán nem szerepelt a tanító- és óvóképzés, így az ezen a területen tapasztalt mérsékelt létszámnövekedés a pécsi adatokra nem hatott. Ez utóbbi tényezővel is számolva Pécssett a tanárképzés létszámbeli felfutásának mértéke elmaradt az országos fejlődési szinttől (87), amely meghaladta a háromszoros növekedést. Az említett elmaradás elsősorban 1998-ban keletkezett, akkor viszont az országos adatok – ha csekély mértékben is – emelkedtek. Ebből következően az egyes egyetemek hallgatói létszámkeretei – a differenciált fejlesztés elvét követve és az akkreditált szakok számához igazodóan – eltérő módon alakultak. A Pécsi Tudományegyetem esetében a bölcsészettudományi, a természettudományi és a tanárképző főiskolai képzési irányok adatainak szétválasztása a történeti előzmények miatt nem volt indokolt.

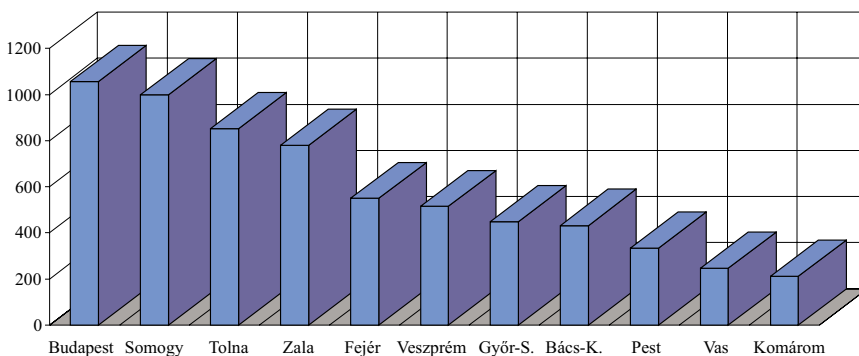
A Pécsi Tudományegyetem a vizsgált időszakban a dél-dunántúli régió egyetlen egyeteme volt, eltekintve a Pécssett működő Orvostudományi Egyetemtől, amely ma az integrált intézmény egyik kara. (A Kaposvári Egyetem a vizsgálati időszakon kívül jött létre.)

A vizsgált 16 év alatt a tanárképzésben érintett karokon mintegy tízezer hallgató szerzett oklevelet. A végzettek száma 2000-re az 1985-ös szint kétszeresére növekedett. A felvettek számához viszonyítva ez a növekedés visszafogottabb volt, azonban a fluktuáció és a felvételi arányok növekedéséhez viszonyítva „késleltetett” végzés természetesen hozzájárult az eredményhez. A nappali tagozaton végzettek aránya a 16 év átlagában meghaladta a kétharmadot. A levelező tagozatosok 1987-ben érték el a legmagasabb (52,2 százalék) részarányt, 1995-ben viszont alig volt végzett hallgatójuk (2,5 százalék). A végzettek között először 1990-ben kaptak diplomát olyan hallgatók, akik nem tanárképes tanrend szerint folytatták tanulmányaikat. A számításba vehető évek átlagában arányuk 5 százalék, 2000-ben pedig 12 százalék körül alakult.

1985-től 2000-ig az egyetem tanárképzésben érintett hallgatóinak több, mint fele a dél-dunántúli megyékből – Baranyából, Somogyból, Tolnából és Zalából – érkezett. Baranya megye a felvételi helyek egyharmadát kötötte le, nagyjából azonos hallgatói utánpótlást biztosító létszámmal, mint a rangsorban utána következő négy területi egység. Ezen belül a középiskolák többsége Pécssett található, tehát a baranyai hallgatók túlnyomó többsége is pécsi középiskolákból érkezett. A befogadó megyén kívül a legnagyobb küldő területi egység Budapest volt, a felvételi keretszámok egytizedét fővárosi hallgatók foglalták el. Ez arra utal, hogy Budapest egyetemi férőhelyigényének kielégítését a vidéki egyetemek is segítették. A dél-dunántúli megyékből és Budapestről származó hallgatók a teljes létszám több, mint kétharmadát jelentették. (19. ábra) A dél-dunántúli régió határán kialakult egy második zóna is, amely szintén jelentős hallgatói létszámokkal volt jelen az Egyetem életében. Ezek a rangsor szerint Fejér, Veszprém, Győr-Moson-Sopron, Pest, Vas és Komárom-Esztergom megyék, amelyek hallgatói aránya meghaladta a felvettek egyötödét. A dunántúli megyék közé egyetlen alföldiként Bács-Kiskun megye ékelődött be, hallgatóinak jelenléte a vizsgált években folyamatos volt. Ennek magyarázata a megye földrajzi fekvésében és déli területeinek Péccsel való jó közlekedési összeköttetésében keresendő. (Pest megyét a második zóna részének tekintettük.)



18. ábra. A pedagógusképzésre felvettek növekedési arányai 1985-höz viszonyítva Magyarországon és a Pécsi Tudományegyetemen (%). Forrás: Neuwirth, 1998 (89) 2001 (90), PTE statisztikai adatlapok (91)

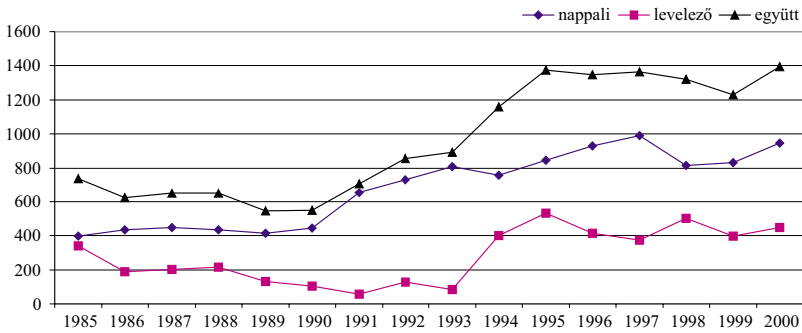


19. ábra. A PTE-re felvett I. évfolyamos hallgatók kumulált adatainak megyék szerinti megoszlása 1985-től 2000-ig, Baranya megye és az Alföld kivételével. Forrás: PTE statisztikai adatlapok (92)

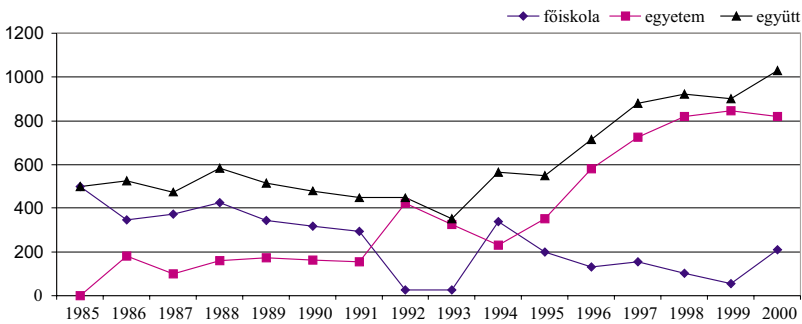
A vizsgált időszakban az alföldi megyék mindegyikéből voltak a Pécsi Tudományegyetemnek hallgatói. Az egyetemekkel rendelkező megyék esetében valószínűleg olyan szakokat választottak a Pécsre jelentkeztettek, amelyek a származási régió egyetemén

egyelőre nem működtek. Az alföldi megyékből – beleértve Pestet is – érkező hallgatók létszáma a tizenöt év alatt 13 százalék körül alakult. A nem magyar állampolgárságú hallgatók aránya minimális mértékben haladta meg a 2 százalékot. (88) Így a Pécsi Tudományegyetem elsősorban regionális feladatokat látott el.

A Pécsi Tudományegyetemen a tanárképes szakokra felvett I. évfolyamos hallgatók körében a levelező tagozatosok száma jelentősen elmaradt a nappali tagozatra járókétól. (20. ábra) Különösen az 1985-től 1993-ig tartó időszakban volt egyre csökkenő arányú a levelező képzés, a politikai rendszerváltozás kezdeti éveiben mintha elvesztette volna tájékozási pontjait. A diplomakiegészítő képzés nagyon alacsony létszámokkal volt jelen, a pedagógusok intenzív továbbképzése – a végzetteknek ígért anyagi megbecsülés elmaradása következményeként – a korábbi lendületét elvesztette, csupán az oroszstanárok idegennyelvi átképzése mozgatótt nagyobb csoportokat. 1994-től ismét fellendült a diplomakiegészítő képzés, illetve az alapképzési szakok levelező tagozaton történő megszerzése is. Ebben szerepet játszott a közoktatási (és a felsőoktatási) törvény elfogadása, a Nemzeti alaptanterv megjelenése, illetve a tanártovábbképzés rendszerének átalakulása. (93–94) Az 1994-es jelentős létszámemelkedés után a levelező képzés aránya évről évre az első évfolyamra beiratkozottak egyharmada körül mozgott.



20. ábra. Az I. évfolyamra felvett nappali és a levelező tagozatos hallgatók létszámainak alakulása a Pécsi Tudományegyetemen 1985-től 2000-ig. Forrás: PTE statisztikai adatlapok (95)



21. ábra. A Pécsi Tudományegyetem nappali és levelező tagozatán főiskolai és egyetemi szinten végzettek megoszlása 1985-től 2000-ig. Forrás: PTE statisztikai adatlapok (96)

1985-ben az első évfolyamra felvett összes hallgató egyharmada férfi volt, a legmagasabb arányukat (44 százalék) 1994-ben érték el. A vizsgált időszak kumulált adatai szerint a férfiak száma némileg meghaladta a hallgatók egyharmadát. A Pécsi Tanárképző

Főiskola jogutódaként 1982-ben létrejött egyetem kezdetben elsősorban főiskolai szintű képzést folytatott. 1985-ben az egyetemi szakokon tanult a hallgatók negyedrésze. Ez az arány fokozatosan növekedett, 2000-ben meghaladta a beiratkozottak 92 százalékát.

A végzett hallgatók adatai

A vizsgált 16 év alatt a tanárképzésben érintett karokon mintegy tizezer hallgató szerzett oklevelet. A végzettek száma 2000-re az 1985-ös szint kétszeresére növekedett. A felvettek számához viszonyítva ez a növekedés visszafogottabb volt, azonban a fluktuáció és a felvételi arányok növekedéséhez viszonyítva „késleltetett” végzés természetesen

A Pécsi Tudományegyetem tanárképzési statisztikai adatainak összefoglalásaként elmondható, hogy az országos tendenciáknál kissé visszafogottabb volt a felvételi keretszámok növekedése. A nők aránya a felvételi adatokban jelentősebben múlta felül a férfiakét, mint a végzettek esetében, ezért itt – szemben a nyugat-európai tendenciákkal – a férfiak tanulmányi munkája volt sikeresebb. A pécsi hallgatók átlagos életkora néhány hónappal elmaradt az EU-tagállamok átlagától, a stúdiumok kevésbé „elnyújtottak”, ritkább a tanulmányok megszakítása. Ez a hazai felsőoktatás-politikai, finanszírozási hatásokkal, a családok iskoláztatási szokásaival és a hallgatók beállítódásával magyarázható elsősorban. Péccsett a tanárképzésben érintett karok hallgatói körében egyelőre nem képvisel meghatározó arányt a költségtérítéssel képzés és a nem tanárképes szakok választása.

hozzájárult az eredményhez. A nappali tagozaton végzettek aránya a 16 év átlagában meghaladta a kétharmadot. A levelező tagozatosok 1987-ben érték el a legmagasabb (52,2 százalék) részarányt, 1995-ben viszont alig volt végzett hallgatójuk (2,5 százalék). A végzettek között először 1990-ben kaptak diplomát olyan hallgatók, akik nem tanárképes tanrend szerint folytatták tanulmányukat. A számításba vehető évek átlagában arányuk 5 százalék, 2000-ben pedig 12 százalék körül alakult.

A végzett diplomások körében az egyetemi tanulmányokat folytatók voltak túlsúlyban, noha 1991-ig arányuk általában egyharmad körül mozgott. 1996-tól kezdődően azonban jelentős volt az egyetemi szintű képzés számszerű fölénye, és a felvételi adatok alapján valószínűsíthető további térnyerése. (21. ábra) A végzettek körében a férfiak aránya meghaladta az egyharmadot. Ez az arány némileg magasabb volt a felvettek körében regisztráltnál, valószínűleg abból adódóan, hogy a lemorzsolódás a nők esetében nagyobb volt.

A Pécsi Tudományegyetem tanárképzési statisztikai adatainak összefoglalásaként elmondható, hogy az országos tendenciáknál kissé visszafogottabb volt a felvételi keretszámok növekedése. A nők aránya a felvételi adatokban jelentősebben múlta felül a férfiakét, mint a végzettek esetében, ezért itt – szemben a nyugat-európai tendenciákkal – a

férfiak tanulmányi munkája volt sikeresebb. A pécsi hallgatók átlagos életkora néhány hónappal elmaradt az EU-tagállamok átlagától, a stúdiumok kevésbé „elnyújtottak”, ritkább a tanulmányok megszakítása. Ez a hazai felsőoktatás-politikai, finanszírozási hatásokkal, a családok iskoláztatási szokásaival és a hallgatók beállítódásával magyarázható elsősorban. Péccsett a tanárképzésben érintett karok hallgatói körében egyelőre nem képvisel meghatározó arányt a költségtérítéssel képzés és a nem tanárképes szakok választása.

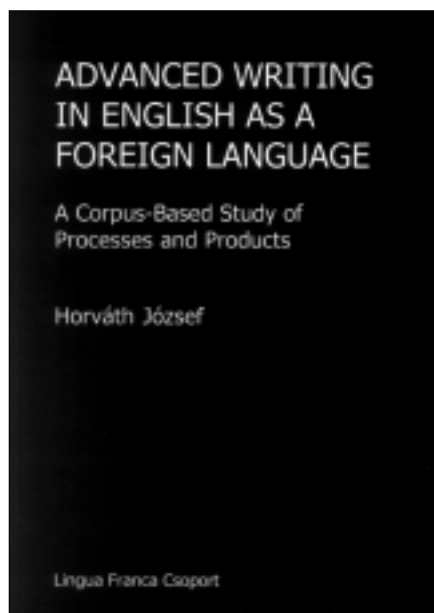
Jegyzet

- (1) Kozma Tamás (1998): Expanzió. *Educatio* (Mérlegen), 1. 5–18. Ebben a tanulmányban a szerző utal a problémakör előrejelzésére: Kozma Tamás (1983): *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- (2) Kozma Tamás (1998): Az oktatásügy globalizálódása. In: Kozma Tamás (szerk.): *Euroharmonizáció*. Educatio könyvek sorozat. Oktatókutató Intézet, Budapest. 155–163.
- (3) Imre Anna – Györgyi Zoltán (1998): Középiskola mindenkinek? *Educatio* (Mérlegen), 1. 19–32.
- (4) Lukács Péter: Európai iskolarendszerek. In: *Euroharmonizáció*. 19–29.
- (5) Imre Anna – Lannert Judit (2000): Az oktatási rendszer és a rendszerben való tanulói továbbhaladás. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 118.
- (6) A középiskolai oktatás alatt a középfokú oktatás azon intézményei értendőek, amelyek a tanulmányok végén az érettségi vizsga letételének lehetőségét biztosítják.
- (7) Imre Anna – Györgyi Zoltán: i.m. 19.
- (8) Furray R. Katalin – Kozma Tamás (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. Educatio füzetek sorozat. Oktatókutató Intézet, Budapest. 24–25.
- (9) Balázs Éva (2001): Expanzió a középiskolában – Egy vizsgálat tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 36–49.
- (10) Halász Gábor – Lannert Judit (1998, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 72.
- (11) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 418.
- (12) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 119.
- (13) Halász Gábor – Lannert Judit (1998, szerk.): i.m. 106.
- (14) Semjén András (2000, szerk.): *Emberi erőforrások 2000. Munkacsoport jelentés*. Technológiai Előretérítési Program. Oktatási Minisztérium Kutatási – Fejlesztési Helyettes Államtitkárság, Budapest. 31.
- (15) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. Függelék 103. táblázat. 432.
- (16) The European higher education area. Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999. (Az európai felsőoktatási térség. Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata. Bologna, 1999. június 19.) 4.
- (17) Nyitrai Ferencné (1996, szerk.): *A felsőoktatás helyzete, az ezredfordulóra tervezett változtatásai az OECD-országokban és Magyarországon*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. 30–31.
- (18) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. 145.
- (19) *Education at a Glance*. (1998) OECD, Paris.
- (20) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 103.
- (21) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. 104.
- (22) *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2000*. Eurydice – Europäische Kommission, Brussel. 104.
- (23) *Key data on education in the European Union '97*. Eurydice – European Commission, Luxembourg. 168.
- (24) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 103.
- (25) *Key data on education in the European Union '97*. Eurydice – European Commission, Luxembourg. 168.
- (26) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 103.
- (27) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. 142.
- (28) *Key data on education in the European Union '97*. Eurydice – European Commission, Luxembourg. 169–170.
- (29) A pécsi adatsor az 1985-től 2000-ig tartó tanévek átlagát tartalmazza.
- (30) Blackstone, Tessa (2001): Why Learn? Higher Education in a Learning Society. *Higher Education Quarterly*, April 175–176.
- (31) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 116.
- (32) *Key data on education in the European Union '97*. Eurydice – European Commission, Luxembourg. 101.
- (33) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 119.
- (34) Hrubos Ildikó (2001): A nők esélyei a felsőoktatásban II. *Magyar Felsőoktatás*, 9. 38.
- (35) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel 119. F16. ábra.
- (36) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 119.
- (37) *Key data on education in the European Union '97*. Eurydice – European Commission, Luxembourg. 174.
- (38) A képzési irányok kategorizálása az Európai Unió adatszolgáltatási rendszerében {Eurostat} eltér a hazánkban megszokottól, a meghatározott tudományterületekhez alkalmazkodik. Ezek a következők: 1. humán tudományok, a művészeti ágak és teológia; 2. társadalomtudományok; 3. jogtudomány; 4. természettudományok; 5. matematika és számítástechnika; 6. orvostudomány és ápolóképzés; 7. műszaki tudományok és építé-

szet; 8. egyéb: pedagógia, tanárképzés, mezőgazdaság, háztartástan, szolgáltatásokhoz kapcsolódó képzési területek.

- (39) *Key data on education in the European Union '97*. Eurydice – European Commission. 102.
- (40) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 119–120.
- (41) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 121. F18. ábra.
- (42) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 117.
- (43) Mellár Tamás (2002): A demográfiai változások hatása a felsőoktatási intézmények versenyhelyzetére II. *Magyar Felsőoktatás*, 3. 28–30.
- (44) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 117.
- (45) The European higher education area. Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999. 4
- (46) *A 12. osztályok létszáma, jelentkezők és felvettek. 1991–2000*. (2001) Teljes adatbázis. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Kézirat.
- (47) Halász Gábor – Lannert Judit (1998, szerk.): i.m. 512
- (48) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m.
- (49) Neuwirth Gábor (1997, szerk.): *A középiskolai munka néhány mutatója 1997*. Budapest.
- (50) Neuwirth Gábor (1999, szerk.): *A középiskolai munka néhány mutatója 1999*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- (51) Neuwirth Gábor (2000, szerk.): *A középiskolai munka néhány mutatója 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- (52) Neuwirth Gábor (2002, szerk.): *A középiskolai munka néhány mutatója 2001*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- (53) Neuwirth Gábor (2002, szerk.): i.m. 26.
- (54) Esélykülönbségek a magyar középiskolákban. (1998) *Új Pedagógiai Szemle*, 5.
- (55) Neuwirth Gábor (2002, szerk.): i.m. 174
- (56) Neuwirth Gábor (2002, szerk.): i.m. 26.
- (57) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. 38.
- (58) Neuwirth Gábor (1998): *A felsőoktatási felvételek adatai*. Nevelés- és művelődés-tudományi doktori program. Értékelési vizsgálatok c. tárgy, 1998/99. tanév, őszi félév taneszköze. Oktatókutatási Intézet, Budapest. 1., 2. és 3. táblázat.
- (59) Neuwirth Gábor (2001): *A 12. osztályok létszáma, jelentkezők és felvettek. 1991–2000*. Teljes adatbázis. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Kézirat.
- (60) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (61) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (62) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (63) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (64) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (65) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (66) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (67) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (68) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (69) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (70) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (71) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (72) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. Függelék, 213. táblázat.
- (73) Nagy Mária: Pedagógusok. In: Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. 276.
- (74) Nagy Mária: i.m.: 276.
- (75) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. Függelék, 231. táblázat.
- (76) Nagy Mária: Pedagógusok. In: Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. 289.
- (77) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (78) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (79) Szentirmai Attila (1996): Milyen pedagógust igényel a jövő iskolája? *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 42–55.
- (80) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (81) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (82) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (83) Neuwirth Gábor (2001): *A 12. osztályok létszáma, jelentkezők és felvettek. 1991–2000*. Teljes adatbázis. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Kézirat.
- (84) Kocsis Mihály (1999): A pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai az 1990-es években. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest. 272.

- (85) Ebben az esetben a felvételi arány a jelentkezők és a felvettek számának a hányadosa, ezért ha értéke csökken, a bejutás esélye nő.
- (86) Kocsis Mihály – Zsolnai József (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. III. rész. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 24–41.
- (87) *PTE statisztikai adatlapok 1985-től 2000-ig.*
- (88) *PTE statisztikai adatlapok 1985-től 2000-ig.*
- (89) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (90) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (91) *PTE statisztikai adatlapok 1985-től 2000-ig.*
- (92) *PTE statisztikai adatlapok 1985-től 2000-ig.*
- (93) Halász Gábor – Lannert Judit (1998, szerk.): i.m. 267–271.
- (94) Nagy Mária: Pedagógusok. In: Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. 297–301.
- (95) *PTE statisztikai adatlapok 1985-től 2000-ig.*
- (96) *PTE statisztikai adatlapok 1985-től 2000-ig.*



Mentor-program roma diákoknak

A tanulmányunkban ismertetendő program tanár résztvevői szerint jellemzi a roma gyerekeket jellemző érzelmi különbözőség, érzelmgazdagság sokszor a racionalitás hiányában nyilvánul meg. Az iskola számukra kevésbé fontos, mint a barátság, a család. Ezt egy tanár megvalósított szabadságnak nevezte, s szerinte nagy kár, hogy a többségi, nem cigány társadalom már nem képes erre. Többen úgy fogalmazták meg a roma kultúra lényegét, hogy szeretet-, nem pedig teljesítményközpontú, sokat foglalkozik a saját belső világával. Ezért nehéz az iskola követelményeit rájuk kényszeríteni, mondták. Abban azonban mindannyian egyetértettek, hogy sikeres pedagógia nem képzelhető el kölcsönös megbecsülés és alkalmazkodás nélkül.

A mai magyar oktatásügy egyik legnagyobb problémája a roma tanulók nehéz helyzete. A tapasztalatok szerint a magyar iskolák nagy része nem felkészült a roma gyerekek befogadására. Az okok természetesen nemcsak az iskolarendszerben keresendők. Az előítéletek, az iskolai elkülönítés, a szociális hátrányok, a nyelvi különbségek, az iskola zártsága, a magyar oktatásügy általánosan rossz állapota együtt és egyenként is elegendő okot adna a rossz mutatókra. A roma gyerekek esetében azonban a hátrányos helyzet halmozottan jelentkezik, így kezelése különleges erőfeszítéseket kíván.

A roma gyerekek iskolai sikerességéről, illetve nehézségeiről ma nem lehetnek pontos információink, mert a személyes adatok védelméről szóló törvény 1993. évi elfogadása óta nem lehet ilyen adatokat gyűjteni. A kilencvenes évek elejéről származó kutatások azonban azt bizonyítják, hogy nőtt a szakadék a nem roma és roma tanulók középiskolai iskolázottsága között. *Kertesi Gábor* a Művelődési Minisztérium makroszintű oktatási statisztikáinak cigány és nem cigány gyerekekre vonatkozó adataira támaszkodva követi nyomon a cigány gyerekek iskolai pályafutásának alakulását több mint két évtizeden keresztül (1970–1993). Kutatásaiból tudjuk, hogy egy cigány gyereknek körülbelül ötvenszer kisebb esélye van arra, hogy befejezze a középiskolát (s így felsőoktatási intézménybe is felvételizhessen), mint nem cigány társának. Ezt az óriási esélyegyenlőtlenséget indikátorként jelzi az általános iskola 8. osztálya utáni középiskolai továbblépés. „A cigány gyerekek csaknem tizenhatszor kisebb eséllyel tanulnak tovább középiskolában az általános elvégzése után. A középiskolában továbbtanuló cigány gyerekek lemorzsolódása azonban már nem különbözik olyan lényegesen a nem cigány gyerekek lemorzsolódásától: az esélyegyenlőtlenségek mértéke itt másfélszeresnél kisebb. Intuitíve is világos: a cigány gyerekek iskoláztatását elősegítő állami programnak a középiskolai felvételekre kell az erőit összpontosítania.” (1)

A kisebbségi ombudsman (2) 1998. évi jelentésében található adatok szerint a roma tanulóknak 3 százaléka kerül középiskolába, a felsőoktatásban tanulók aránya mindössze 0,22 százalék. Ezek a számok és arányok olyan világot tükröznek, amellyel a jövőbeni kereseti és foglalkoztatási esélyeket tekintve tragikusak a roma fiatalok számára.

Az 1971. évi, *Kemény István* vezette kutatás szerint az akkor 20–24 éves, illetve 25–29 éves romáknak mindössze 26–27 százaléka végezte el az általános iskola nyolc osztályát. Az ismételt adatfelvétel során 1993–94-ben ez az arány jelentős, pozitív változást mutat, a 25–29 éves roma fiataloknak ekkorra már 75 százaléka végezte el a nyolc osztályt. Az érettségit megszerző személyek aránya viszont alig nőtt 1971-hez viszonyítva, 22 év elteltével 0,5 százalékról 1,5 százalékra. Ebből a kutatási adatból is megállapítható, hogy a továbbtanulni kívánó roma fiatalok pályáján az első súlyos törés az általános iskola 8. osztályának befejezése után következik be.

A fentiek alapján döntött úgy a Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány kuratóriuma, hogy a közoktatás széles skálájából éppen a 7. és 8. osztályos roma származású fiatalok középiskolába kerülését támogatja. A pályázó tanárok azt vállalják, hogy minél több fiatalt juttatnak be érettségit adó középiskolába. (3)

A Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány kuratóriuma lehetőségeihez mérten már harmadik éve próbál érdekes és újszerű megoldást találni a romákat érintő, a fővárosban is meglévő oktatási problémák egy részének orvoslására.

A Közalapítvány 1997-ben létesült a fővárosi intézményfenntartók fejlesztési terveiben jóváhagyott közoktatási feladatok segítésére, a főváros közoktatási információs rendszerének kialakítására és működtetésének támogatására, a pedagógushelyettesítési rendszer, pedagógiai-szakmai fejlesztések támogatására. Törvényben rögzített feladatai egyebek között pályázatok kiírása a minimál-feltételek biztosítására, a könyvtárfejlesztésre, a kollégiumok támogatására. (4) A közalapítvány munkáját tizenkét fős kuratórium irányítja. Költségvetése az állami költségvetésben jelenik meg: míg ez 2001-ben 840 millió forint volt, 2002-re a kormányzat 600 millióra csökkentette.

A Roma program indításáról 1999-ben döntött a kuratórium. A munka a pályázat meghirdetése és elbírálása után 2000 februárjától, a tanév második félévétől indult. Tanárok pályáztak az iskolaigazgató jóváhagyásával arra, hogy legfeljebb öt gyerekkel külön foglalkoznak a tanítás után. A program indításakor ezt a munkát patronálásnak neveztük, később kapta a mentor elnevezést. A pályázati adatlapon a szülők is jelezték aláírásukkal, beleegyeznek, hogy gyerekeik esetenként délután az iskolában maradjon és foglalkozáson vegyen részt. A munkáért a tanárok diákonként havi ötezer forint ösztöndíjat kaptak. A közalapítvány költségei a tanárok ösztöndíja, az évi két tréning, illetve csekély adminisztratív kiadás volt, az első féléves periódusra összesen 5,4 millió forint. A második, immár teljes tanévre változott a finanszírozás, mert a tanárokkal és a gyerekekkel találkozási világgossá vált, hogy az együttműködést nagyban segítenék az iskolán kívüli közös programok. Ezért a közalapítvány évi ötezer forintot biztosított minden gyerek különprogramjára, ezt az összeget a tanárok megkötés nélkül használhatták fel. A 2001–02-es tanév összköltsége így 13,4 millió forint volt.

„A cigány gyerekek csaknem tizenhatszor kisebb eséllyel tanulnak tovább középiskolában az általános elvégzése után. A középiskolában továbbtanuló cigány gyerekek lemorzsolódása azonban már nem különbözik olyan lényegesen a nem cigány gyerekek lemorzsolódásától: az esélyegyenlőtlenségek mértéke itt másfélszeresnél kisebb. Intuitíve is világos: a cigány gyerekek iskoláztatását elősegítő állami programnak a középiskolai felvételekre kell az erőt összpontosítania.”

A mentorprogram tartalma

Ismerve a roma tanulók iskolai nehézségeinek komplex okait, olyan oktatási modellt kerestünk, amely hatékonyan képes támogatni a diákok tanulmányi előmenetelében, személyiségfejlődésében, személyes értékeinek tudatosításában, képességeinek fejlesztésében,

egyéb, az iskolán kívüli, de az iskolai eredményességet befolyásoló személyes problémák megoldásában.

Ez a modell a mentortanári rendszer, amelynek lényege, hogy a pedagógus és a diák személyes és koncentrált, közös munkában vesz részt, mindig „az itt és most”-ra összpontosítva, az aktuális feladatokat és problémákat ugyanakkor alapvetően jövőorientáltan kezelve, hiszen a modell a maximumot kívánja kihozni a diákból.

A mentor egy személyben tanár, forrásszemély, tanácsadó, olykor pszichológus, szerepmódel és szükség esetén a diák ügyvédje is. Együttműködik a gyerekekkel, igyekszik javítani és nyomon követni a gyerek iskolai helyzetét – tanulmányi, magatartási és szocializációs szempontból; a konkrét és reális célokat vele egyetértésben tűzi ki, segítséget nyújt a felmerülő problémák megoldásában; fejlesztő egyéni foglalkozást tervez. Együttműködik a szülőkkel, igyekszik mielőbb megismerni az iskolával és a tanúlással kapcsolatos szülői attitűdöt, és egymás szempontjainak kölcsönös figyelembevételével közösen nyújtanak segítséget a gyerekeknek. Együttműködik a kollégákkal, a gyerek fejlődését, iskolai helyzetét és eredményeit folyamatosan nyomon követi és értékeli; folyamatosan konzultál a kollégákkal.

A fentiekből látható, hogy mentorként rendkívül nehéz, összetett és folyamatos elkötelezettséget igénylő feladatra vállalkoztak azok a tanárok, akik részt vettek a továbbtanulás előtt álló roma tanulók pedagógiai támogatásában.

A 2000–01-es tanév pályázata

Az első pályázatot a tanév második félévére, mintegy próba-programként hirdette meg a közalapítvány. A kiírásra hatvanhat tanár jelentkezett, közülük végül hatvanötten dolgoztak folyamatosan. A munka a gyerekek folyamatos és rendszeres segítségét jelentette, beszélgetést, tehetség gondozást, közös tanulást, vagyis a tanár nem csupán korrepetálásra szorítkozott. A tanárok összesen kétszáztizennégy gyerekekkel foglalkoztak, tehát egy tanárra átlagosan 3,3 gyerek jutott. A megoszlás szerint sokan vállaltak öt diákot, kevesebben csak egyet. Ötvenhárom gyerek járt 8. évfolyamba a 2000–01-es tanévben. Az ő eredményeiket elsősorban a beiskolázási adatok alapján értékeltük. A többiek 7. osztályosok voltak, náluk a bizonyítvány változását néztük.

Az ötvenhárom 8. osztályos gyerekből negyvenhétnek kaptuk meg a beiskolázási adatait (a többiek vidékre, illetve Kanadába költöztek). Ebből kiderült, hogy tizennyolcan tanultak tovább gimnáziumban vagy szakközépiskolában (négyen kéttannyelvű osztályban), ez a gyerekek 38 százaléka; huszonötön szakiskolában, ez 53 százalék. Négyen tanfolyamokon szándékoztak továbbtanulni. Ez az adat azonban még nem tekinthető a program eredményének, hiszen diák és tanár alig néhány hétig dolgozott együtt a beiskolázás, illetve a felvételi előtt. Az adat azért sem egyértelmű, mert sok esetben a gyerekek iskolájuk 9. évfolyamán a szakiskolai osztályban tanulnak tovább, nem ritkán olyan tanulók is, akiknek bizonyítványa 4-es átlag fölött volt. Arra a kérdésre, hogy az ilyen tanulókat miért nem iskolázták be, az iskola azt válaszolta, hogy szívesen marad a diák megszokott környezetében, ahol ismerik és szeretik, még akkor is, ha lehetősége lenne középiskolába bekerülni. Az iskola szívesen tartja az intézményben a gyerekeket az ismert demográfiai problémák és a fejkvótarendszerű finanszírozás miatt. Ez természetesen nagyon hátrányos a diákok előrehaladása szempontjából, mert nehezebb a szakiskola elvégzése után középiskolába bekerülni, mint az általános iskolát követően.

A 7. osztályosoknál a tanulmányi eredmények változását vizsgáltuk: a félévi és az évi végi bizonyítvány átlagát hasonlítottuk össze. Ezek az eredmények már jobban mutatják a közös munka hatásait, hiszen az egész féléves munka eredményét tükrözik. A 83 beiskolázottból az derül ki, hogy ötvenhárom gyerek bizonyítványa javult, ez 63 százalékot jelent. A gyerekek közül tizennyolcnak romlott a bizonyítványa, ez 21 százalék. Három

iskolában a romlást új tanár (kémia, fizika, földrajz) érkezésével indokolták, „az újonnan érkezett tanárok még nem tanítottak roma gyerekeket, nem találták meg a hangot velük”. A fennmaradó 16 százaléknál nem történt változás.

A közalapítvány két tréninget szervezett a tanárok számára, ahol egyebek mellett romológiai ismereteket szereztek, a mentorszerep pedagógiájáról hallgattak előadást, illetve kicserélhették tapasztalataikat. A képzések rendszeresen visszatérő témája volt a továbbtanulás, s ezeken az alkalmakon nyomatékosítottuk a pályázat célját: a gyerek továbbjuttatását érettségig adó középiskolába. A második képzésen több tanár azt javasolta, hogy nevezzük át a programot, és ne patronálóknak hívjuk őket, hanem inkább tutoroknak vagy mentoroknak. Úgy éreztük, ez a finom megkülönböztetés túlmutat az elnevezés pusztá megváltoztatásán: a tanárok a paternalista felzárkóztatással szemben a közös munkára akarták helyezni a hangsúlyt. Ez a tény is arra utal, hogy a program hatására a tanárok attitűdje is változik, ezért is egyetértettünk a javaslatlattal.

A 2001–02-es tanév pályázata

A közalapítvány a 2001–02-es tanévben is meghirdette a pályázatot. Ez már egy teljes tanévre vonatkozott, és sok olyan diák-tanár páros vett benne részt, akik mögött féléves munka állt. 43 tanár vállalta újra a mentori feladatot. Ők már tapasztalt segítőként foglalkoztak a gyerekekkel. Összesen 63 tanár és 226 diák kezdte meg a közös munkát, tehát 3,9-re nőtt az egy tanár által vállalt diákok átlagos száma.

Az iskolák, amelyekből a tanárok pályáztak, mind a pesti oldalon találhatóak. Területi megoszlásuk kerületek szerint:

VI. kerület	1 iskola
VII. kerület	3 iskola
VIII. kerület	7 iskola
IX. kerület	1 iskola
X. kerület	6 iskola
XIII. kerület	3 iskola
XIV. kerület	2 iskola
XX. kerület	1 iskola
XXI. kerület	3 iskola

A patronált diákok között 110 lány és 116 fiú volt. Óvodába járt 4 évig 42; 3 évig 140; 2 évig 25; 1 évig 14 gyerek. Nyolcan nem jártak óvodába (5), hárman nem válaszoltak a kérdésre.

A diákok többsége az iskola közelében lakik, bár 8 gyerek Pest környékéről jár be. 7 gyerek él nevelőotthonban. 1 gyerek lakik Budán, a II. kerületben.

Az idei beiskolázási eredmények szerint a 104 nyolcadikos gyerekből 68-an jutottak be érettségig adó középiskolába, ez a gyerekek 65 százaléka. 36 fő megy szakmunkásképzőbe vagy szakképző iskolába. Ez az eredmény jelentős mértékben fölülmúlja a roma gyerekeknél ismert beiskolázási arányokat.

Kutatásmódszertan

A közalapítvány kuratóriuma úgy gondolta, hogy a második évben érdemes megnézni, mit gondolnak a résztvevők a program hasznáról, illetve érdemes megvizsgálni, milyen eredményeket mutat a közös munka. A program kidolgozása és a képzések vezetése mellett a vizsgálatban is részt vettünk.

Jelen tanulmányunkat a közalapítványhoz benyújtott pályázatok, beszámolók, bizonyítványmásolatok felhasználásával készítettük, kiegészítve egy kérdőíves (6) és interjú vizsgálatlattal. Szerettük volna a gyerekek tanulmányi előmenetelén kívül a mentortanárok

szerepét, esetleges attitűdváltozásait is megmutatni, illetve tanácsokat kapni arra vonatkozóan, kell-e és ha igen, milyen módon kell változtatni a közalapítvány romaprogramján.

A kutatás során levélben kiküldött kérdőíveken kérdeztük meg a mentorprogramban részt vevő pedagógusokat és diákokat. A diákok kérdőíveit iskolájuk igazgatójának küldtük el, őt kértük meg a kézbesítésre, s arra, hogy amennyire lehet, a mentor és a patronált által szolgáltatott adatok függetlenek legyenek egymástól. Ennek ellenére néhányszor úgy tapasztaltuk, hogy a diákok és a tanárok együtt töltötték ki a kérdőíveket.

A pedagógusokat kérdőívben kérdeztük minden általuk patronált diákról. Tetszőlegesen dönthették el, kit tekintenek első, második stb. diájuknak, tehát a válaszaik alapján nem azonosítható a diák, akiről beszélnek. Mind a pedagógus-, mind a diákkérdőívek névtelenek, a kódszámok és a személyek kizárólag a kutató adatbázisában feleltethetők meg egymásnak. Ezt a megfeleltetést a kutatás során titkosan kezeltük, és annak végeztével megsemmisítjük.

A tanárok 84, a diákok 89 százaléka küldte vissza a kérdőíveket. A kérdőíves megkezdést diák- és tanárinterjúkkal egészítettük ki. A tanárok három csoportjából válogatunk. Voltak interjúalanyaink, akik a kérdőív tanúsága szerint korábban nem foglalkoztak a romák életkörülményeivel, életmódjával, kultúrájával és pedagógiai gyakorlatuk a program hatására sem változott. A második csoportba azok kerültek, akik korábban már foglalkoztak roma kultúrával, életvitellel, ám nem változtattak pedagógiai gyakorlatukon, annak ellenére, hogy részt vettek a programban. Végül harmadikként azok véleményére voltunk kíváncsiak, akiknek voltak ismereteik a romák kultúrájáról, és a program hatására megváltoztatták pedagógiai gyakorlatukat. Azokat a diákokat kérdeztük, akik az interjúalanyul választott tanárok diákjai voltak, hogy így alkothassunk átfogóbb képet egy-egy mentori viszonyról. Szerettük volna a kérdőív tapasztalatait árnyalni, és a hiányokat kiegészíteni az interjúkkal.

A diákok szociális és családi háttere

Az iskolai sikerességet és előmenetelt köztudottan befolyásolják és alakítják a családi körülmények, az a háttér, amelyből a diák érkezik. Amennyiben a család az iskola által is preferált kulturális tőkével, értékekkel és ennek megfelelő gazdasági háttérrel rendelkezik, úgy valószínűsíthető, hogy a gyerek is eredményes lesz az iskolában.

A szociális hátrányokkal induló, hátrányos helyzetű diákok esélykiegyenlítését, de akár csak a méltányos oktatást is az iskola a gyakorlatban nem képes megvalósítani, jól-lehet deklarált céljaiban ez a szándék mindig jelen van, és hangsúlyt kap. Hosszú évekre visszavezethető tapasztalat bizonyítja, hogy ezek a tanulók sérülékennyé válnak az iskolarendszeren belül, és hátrányaik ahelyett, hogy mérséklődnének, egyre inkább növekszenek az iskolai évek folyamán. Ez a hátrány sokféle tünetben jelentkezik, például egyre csökkenő tanulási motivációban, bukásban, magatartászavarokban, hosszú évekre prognosztizálható tanulási kudarcokban.

Mіндеzen összefüggések ismeretében fontosnak tartottuk, hogy tudakozódjunk a mentorált diákok családi és szociális körülményeiről is.

A pályázati csomag részét alkotta a diákok szociális helyzetét feltérképező kérdőív is, amelynek kitöltését nem tettük kötelezővé, illetve a pályázat elfogadásának ez nem volt kritériuma. Ezért a diákok 55 százalékánál van erre vonatkozó adatunk, de néhány, a csoportra jellemző ismérv ezekből is megállapítható. A kérdőív a következő adatokra kérdez:

- teljes vagy csonka családban él-e a tanuló;
- testvérek száma;
- van-e munkanélküli a családban;
- mennyi az egy főre jutó havi nettó jövedelem a családban;
- lakás nagysága.

Rendkívül magas a gyermeküket egyedül nevelő szülők aránya. A válaszadók 52 százalékánál az anya egyedül neveli gyermekét, illetve gyermekeit. Ez már önmagában számos gazdasági és pszichés problémához vezet, hiszen az egyedülálló szülők legjobb akaratuk ellenére sem képesek a teljes családot sem érzelmileg, sem anyagiakban pótolni.

1 testvére van a válaszadók 37 százalékának, 2 testvére 32 százalékuknak, 3 testvére 18 százalékuknak és ennél több testvére a válaszadók mintegy 4 százalékának. Egyke a gyerekek 18 százaléka.

Az egzisztenciális sérülékenységet bizonyító adat, hogy a válaszadók családtagjainak 38 százaléka munkanélküli. Tehát a szociális problémák és a létbizonytalanság hozzátartoznak a mentorált diákok családjainak mindennapjaihoz.

Az egy főre jutó havi nettó jövedelem nagysága szerinti eloszlás a következő:

2–5000 Ft között	21 százalék
5–10 000 Ft között	37 százalék
10–15 000 Ft között	11 százalék
15–20000 Ft között	8 százalék
20 000 Ft felett	6 százalék
nem válaszolt a kérdőívet kitöltők	17 százaléka.

Az adatok szerint tehát a válaszadók majdnem felénél az egy főre jutó jövedelem tízezer Ft alatt van.

A fenti adatok egyértelműen bizonyítják, hogy a diákok többsége rendkívül szegény, anyagiilag hátrányos helyzetű családokból érkezik az iskolába.

A tanárok és a diákok kapcsolattartása

A diákok és a tanárok egyaránt válaszoltak arra a kérdésre, hogy milyen gyakran találkoztak vagy dolgoztak együtt, illetve mivel foglalkoztak az együttlétek alkalmával.

A pályázatban a találkozások minimális gyakoriságát heti 3 órában határoztuk meg. Az együttes munka intenzitását, de legalábbis komolyan vételét jelenti, hogy a kapcsolattartás tanár és diák között ennél sokkal gyakoribb volt. A diákok válaszaiból kiderült, hogy 56 százalékuk naponta, 34 százalékuk hetente többször is találkozott mentorával. Az előírt minimális óraszámhoz mindössze 8 százalék ragaszkodott. A tanárok válasza szerint 92 százalékuk találkozott hetente többször, illetve naponta a gyerekekkel. Mindössze az érintettek 7 százaléka, azaz 15 fő csak a foglalkozásokon találkozott tanárával. A diákok válaszaiban tehát ugyanazok az adatok szerepelnek, ha úgy tetszik, a diákok nem hazudtolják meg mentoraikat és fordítva.

A találkozások tartalmáról és fókuszáról a diákok beszámolója alapján a következőket lehet megállapítani: leggyakrabban (84 százalék) tanulmányi kérdések megbeszélésével foglalkoztak, ami elsősorban tantárgyi fejlesztést, korrepetálást jelentett. Ezt követte (75 százalék) a pályaválasztással és továbbtanulással kapcsolatos problémák és feladatok megbeszélése. A diákok 56 százaléka említi, hogy a találkozások során saját, személyes problémáinak megoldásában is segítséget kapott, és mindössze 36 százalékuk számított mentorára családi problémák megbeszélésében.

A tanárok válasza szerint ugyancsak leggyakrabban tanulmányi kérdésekkel, illetve a pályaválasztás problémáival foglalkoztak. Nagyon sokan említik a személyes problémák, kevesebben a családi kérdések megbeszélését. A készségfejlesztésre a diákok 66 százalékánál került sor.

Sokan a felsoroltakon kívüli egyéb közös programokról is beszámoltak. Ebben nyilván segített a közalapítvány által biztosított ötezer forint az iskolán kívüli időtöltésre. A leggyakrabban említett programok a múzeum-, illetve kiállítás-látogatás. Ezután következik a mozi vagy színház, sok tanár tartotta fontosnak, hogy elvigye a gyerekeket a Ze-

neakadémiára. Voltak olyanok, akik horgászni mentek és a fogásból közösen halászlevet készítettek, mások a budai hegyekbe mentek kirándulni. Sok tanár érezte fontosnak a városi közlekedés tanulmányozását.

A személyes beszélgetésekkor többször mindkét fél beszámolójából kiderült, hogy érzelmeiben gazdag személyes kapcsolat alakult ki a kis csoport diák és mentoruk között. Közös születésnapokat tartottak a tanár lakásán, a McDonald's-ban, Mikuláskor kihúzták egymás nevét és ajándékot készítettek egymásnak.

A program a diákok válaszainak tükrében

A diákoknak feltett kérdések

- a tanulmányi eredményességben bekövetkezett változásokra;
- az egyes tantárgyakhoz fűződő viszony alakulására;
- a roma és nem roma diáktársakhoz fűződő viszonyra;
- a személyiségváltozásokra (önbizalom, motiváltság, jövőkép);
- pályaelképzelésekre vonatkozóan.

A pályázatban a találkozások minimális gyakoriságát heti 3 órában határoztuk meg. Az együttes munka intenzitását, de legalábbis komolyan vételet jelentő, hogy a kapcsolattartás tanár és diák között ennél sokkal gyakoribb volt. A diákok válaszaiból kiderült, hogy 56 százalékuk naponta, 34 százalékuk hetente többször is találkozott mentorával. Az előírt minimális óraszámhoz mindössze 8 százalék ragaszkodott.

A válaszok számarányaiból kitűnik, hogy a klasszikus mentorszerep még kissé idegen volt a tanárok számára, de a hiteles, személyes, bizalmas tanácsadó szerepe a kapcsolatok felénél kialakult. Az iskola és a család közötti távolság kifejeződéseként értékelhető, hogy a tanár és diák interakciók 64 százalékában egyáltalán nem beszéltek meg a családi problémákat. Vannak azonban diákok, akik olyan gondjukat is megbeszélték a tanárral, amelyet szüleikkel nem akartak megosztani.

A diákok szükségleteire, érdeklődésére figyelő pedagógusattitűd jelzője, hogy a diákok 44 százaléka említi: a találkozások alatt az őt érdeklő tantárgyról és témáról is többet tudhatott meg.

A tanárral való együttműködés minősítése

A mentorral való együttműködést nagyon jónak minősíti a diákok 61 százaléka, jónak 36 százalékuk, közepesnek 2 százalékuk és rossznak mindössze 0,5 százalékuk.

A mentor és diák kapcsolatának minőségére világít rá az is, hogy a diákok 80 százaléka biztosan ismét ugyanazt a tanárt választaná mentorául, akivel eddig együtt dolgozott, és 19 százalékuk valószínűleg újra azt választaná, aki jelenleg is a mentora. Vagyis a diákok meghatározó többsége elégedett a kapcsolat minőségével. Leginkább itt érhető tetten, hogy valóban személyes kötődésről van szó, és bizonyos mértékű háláról, amelyet a külön törődésért éreznek a diákok.

A tanulmányi eredményességben bekövetkezett változások

A program eredményességének jó fokmérője, hogy a programban részt vevő diákok 73 százalékának javult a tanulmányi átlageredménye, 65 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy más tantárgy iránt is nőtt az érdeklődése, elsősorban a magyar, a matematika, az informatika és a történelem iránt. A diákoknak több mint egyharmada állítja, hogy a program hatására több tantárgy tanulásával kapcsolatosan is pozitívan változott tanulási kedve, motivációja.

„A tanárnő sokszor elmagyarázta a feladatokat, sokat gyakoroltunk, az órán aztán egyre jobban ment” – mondták a megkérdezett gyerekek.

Az iskolán belüli kapcsolatokra gyakorolt hatás

A gyerekek kapcsolatát a roma és nem roma diáktársakkal nem befolyásolta részvételük a programban. Mintegy 74 százalékuk állítja, hogy nem változott a kapcsolata roma diáktársaival, 77 százalékban a nem roma diáktársakkal való kapcsolatban sem következett be változás. 23 százalék válaszolt úgy, hogy a program hatására javult a kapcsolat nem roma diáktársaival. A szóban megkérdezett diákok mintha nem értették volna ezt a kérdést. Ismételt kérdésre azt válaszolták, mintegy mentegetőzve, hogy nem volt nekik kellemetlen, hogy velük külön is foglalkozott a tanár, a többiek nem irigyelték vagy csúfolták őket ezért.

Biztató jel, hogy 38 százalékuk úgy érzi, javult a viszonya a tanárokkal, ami azt jelezheti, hogy ezeknél a diákoknál nő az iskolai integráció és a siker esélye.

A diák személyiségére gyakorolt hatás

Szintén a program eredményeit bizonyítja, hogy jelentős mértékben javultak a személyes sikerességet alapvetően befolyásoló személyiségdimenziók. A diákoknak több mint a fele (56 százalék) állítja, hogy a program hatására nőtt az önbizalma. 62 százalékuk szerint kifejezetten motiváltabbak, ambiciózusabbak lettek, ami azt is jelenti, hogy teljesítményigényük, önmaguk iránti igényességük emelkedett. Ezt bizonyítja, hogy a válaszok alapján 67 százalékuk pozitívabb, határozottabb jövőképpel rendelkezik. (1. táblázat)

a program hatására mennyire jellemző rád, hogy	teljes mértékben jellemző	nem jellemző	nem befolyásolta
	<i>(a válaszolók százalékában)</i>		
aktívabb, törekvőbb lettél	62	4	34
nagyobb lett az önbizalmad	56	4	40
határozottabb elképzelésed lett a jövődet illetően	67	3	30

1. táblázat. A diákok véleménye a program rájuk gyakorolt hatásáról

Pályakép-elképzelések

A pozitív jövőképek megfelelően a diákok 13 százaléka értelmiségi pályát képzel el magának, amelynek spektruma elég széles. A művészi, közgazdasági, jogi, pedagógiai és műszaki pályát egyaránt említették.

A diákok 41 százaléka érettségihez kötött szakmára készül. Vonzónak találják például a kereskedelmi, vendéglátóipari, egészségügyi, informatikai, rendőri és katonai pályát.

Az interjúkból azt látjuk, hogy azoknál a diákoknál, akik számára az eredményességet és a személyes változokat illetően a program nem jelentett pozitív változást, a pályaelképzelések is „földhözragadtak” maradnak. Ők azok, akik biztos megélhetésre vágnak, ipari szakmunkások akarnak lenni (32 százalék).

A tanárok romákhoz fűződő viszonya, előzmények

A mentorprogramban részt vevők között jóval több a nő (50), miközben mindössze 13 a férfi tanár. Életkorukat tekintve a legtöbben középkorúak. Ez a 79–21 százalékos arány az alsó középfokra általában jellemzőtől valamelyest eltér, hiszen országos átlagban kisebb, 16 százalék a férfi tanárok aránya. (7)

Egyetemet végzett 8 mentor, gyógypedagógus 5, pszichológus 1. A többiek főiskolai végzettségű általános iskolai tanárok. Szakirányuk szerint román tárgyat tanít 31, reál 22, informatikus tanár 2. Mindannyian tanítottak már roma gyerekeket, többségük, a válaszadók 94 százaléka osztályfőnöke is volt roma gyerekeknek. A megkérdezettek 59

százaléka foglalkozott a romák életmódjával, kultúrájával, a legtöbbjüket művészetük, hagyományaik érdekelték, de sokan életmódjukat, életkörülményeiket tanulmányozták, ami azt mutatja, hogy amennyiben a mentortanárt társadalmi szinten érdekli a romaprobléma, akkor elolvassa az erről szóló újságcikkeket, meghallgatja, illetve megnézi a médiában a témáról szóló műsorokat, híradásokat. Romológiát intézményes keretek között 17 százalékuk tanult. Bár a fiatalabbak közül többen tanultak már romológiát, az idősebbek tapasztaltabbak a romák oktatásában. Szakirodalmat a válaszolók mintegy fele olvasott. Az olvasottak minősége meglehetősen vegyes. Szakirodalmon a pedagógusok egy része kutatási jelentéseket, mások oktatás-módszertani anyagokat értenek. Van, aki a Magyar Néprajzi Lexikon aktuális címszavait említi olvasott szakirodalomként, mások a napi sajtó romákról szóló jelentéseit. Többen olvasták a *Forray R. Katalin* szerkesztette „Romanológia – Ciganológia” című könyvet, és sokan *Choli Daróczy József* munkáit. Olyan is van, aki az internetről gyűjti az őt érdeklő olvasnivalót.

A mentorprogram a tanárok válaszaiban tükrében

A tanároknak a következő kérdéseket tettük föl:

- a gyerekek családjainak jellemzői;
- mi alapján választotta ki a diákokat;
- az együttműködés megítélése;
- a sikertelenség okai;
- a diák változása;
- a diák kapcsolatai;
- a tanár kapcsolatai;
- a tanár változása.

A gyerekek családjának jellemzői a mentortanár szerint

A gyerekek családi hátterének jellemzésekor a válaszolók 50 százaléka a család nehéz anyagi körülményeit említi, 18 százalékuk tanulatlan, de együttműködő szülőket, mindössze 16 százalék jellemzi a patronált diákok családi hátterét rendezettként. (2. táblázat)

a család jellemzője	a válaszolók százalékában
nehéz anyagi körülmények, munkanélküliek esetleg lumpenek	50
tanulatlan szülők, nem tudnak segíteni, de törekvők, együttműködők	18
rendezett családi háttér, nyitott, együttműködő szülők	16
gyerekek jövője nem érdekli őket, nehezen megközelíthetők	10
nagyon különbözőek, nem jellemezhetőek általában	4
engedékeny, nem követelő szülők	2
egyéb	0
összesen	100

2. táblázat. A családi háttér jellemzői a mentorok szerint

A családok mindössze 10 százalékát jellemezték úgy a tanárok, mint amelyeket gyerekek jövője nem érdekli. 34 százalékukat kifejezetten segítőkésznek, törekvőnek és együttműködőnek ítélték. A fennmaradó 66 százalék esetében a gyerekek továbbtanuláshoz való szülői viszonyról nincs adatunk.

A gyerekek kiválasztásának szempontjai

Mivel a program célja az általános iskolás roma gyerekeket jó színvonalú középfokú intézményekbe juttatni, érdekes megtudni, milyen szempontok alapján választották ki a tanárok azokat a gyerekeket, akikről úgy gondolták, hogy a közös munka során teljesíte-

ni tudják a közalapítvány elvárásait. A legtöbb tanár már régóta ismeri a kiválasztott diákokat. A kiválasztás alapja leggyakrabban a rokonszenv (89 százalék), sokszor számít, hogy a pedagógus már tanította patronáltját (88 százalék), hogy a diák segítségre szorul (85 százalék), illetve hogy korábban már fordult hozzá tanácsért (57 százalék). A pedagógusok 50 százaléka választotta diákját többek között azért, mert törekvő, vagy mert van esélye, hogy leérettségizen (52 százalék). A válaszolók mindössze 33 százaléka választotta a mentorált diákokat azért, mert úgy gondolta, hogy tehetséges. A tanárok a kiválasztáskor nem nézték a gyerekek osztályzatait, inkább a szorgalmukat, a siker zálogának a közöttük már meglévő vagy a jövőben kialakítható jó kapcsolatot tekintették.

Sajátosan sokan, a válaszolók 85 százaléka ítéli meg úgy, hogy a diák segítségre szorul. A válaszokból az derül ki, hogy a pedagógusok szívesen segítenek, és sok esetben immár intézményes keretek között csinálják azt, amit eddig ösztöndíj és szakmai segítség nélkül tettek. Általában az osztályfőnök mentortanárok azok, akiket a segítségnyújtás lehetősége motivált elsősorban a gyerekek kiválasztásakor. Inkább a szaktanárok választását irányították a szakmai okok.

Az együttműködés megítélése

A tanárok 37 százaléka nagyon jónak, illetve 48 százaléuk jónak ítéli meg az együttműködést a diákokkal, tehát a tanárok 85 százaléka elégedett. Ez az arány a diákoknál 97 százalék volt, tehát a kapcsolat az ő szemükben még pozitívabb, mint a tanárokéban. Közepesnek a tanárok 15 százaléka, míg rossznak 2 százalék mondta a kapcsolatot; nagyon rossznak senki nem minősítette. A negatív vélekedés a gyerekeknél jóval alacsonyabb volt, mint a tanároknál, ez arra utalhat, hogy a gyerekeknek jobb tapasztalatai voltak, mint a tanároknak, vagy nagyobb arányban tartózkodtak a kritikai észrevételektől.

A sikertelenség okai a mentorok szerint

Annak ellenére, hogy a tanárok általában jónak ítélik meg együttműködésüket a patronált diákkal, felsorolják a nehézségeket, amelyek miatt esetleg nem tudtak megfelelő eredményt elérni. A kudarc érzése nem mutat összefüggést sem a találkozások gyakoriságával, sem az együttműködés megítélésével. Itt a tanárok valószínűleg a közalapítvány elvárásaihoz viszonyították az eredményességet, tehát a gyerekek középiskolába juttatását tekintették célnak.

A kérdőíven lehetséges válaszként külön feltüntetettük a tanár, illetve a diák felelősségét a sikertelenségben, mert arra akartuk ösztönözni a válaszadókat, hogy mindkét lehetőséget mérlegetjék. Konkrét okokat azonban nem nevezünk meg, így a tanárok által felsorolt kifejezéseket ismertetjük.

Annak ellenére, hogy a tanárok együttműködésüket diákjaikkal általában jónak ítélték, mindössze tizenöten voltak teljes mértékben elégedettek az elért eredményekkel, tehát bár az együttműködés jó volt, az nem volt feltétlenül eredményes. A többiek (75 százalék) legalább egy diákjuk esetében említenek olyan okot, amelyre a program viszonylagos sikertelensége visszavezethető.

Mindössze 13 diákkal, az összes patronált 6 százalékaival kapcsolatban gondolták úgy a mentorok, hogy az eredménytelenség oka saját hibás pedagógiai gyakorlatuk, bizonyos esetekben személyiségük összeférhetlensége a gyerekével. A többi esetben a diákok tartották a kudarc okának. Leggyakrabban úgy gondolták – a sikertelenséget megtapasztaló pedagógusok 26 százaléka –, hogy a siker gátja a diák tanulási nehézsége, néhányan ezt tehetségtelenségnek nevezték. Ugyanilyen arányban tartották a kudarc okának a szülői háttér rendezetlenségét, ami már a diák iskolai teljesítményét is negatívan befolyásolja. A pedagógusok 20–20 százaléka szerint az általa elvárt eredmény elérésének akadályja a diák érdektelensége, hanyagsága, illetve a túl sok hiányzás, akár azért, mert beteg volt, akár azért, mert „lógott”.

A diák változása a program hatására

Senki nem válaszolta azt, hogy a program ne gyakorolt volna hatást a gyerekekre. A diákok fejlődéséről a tréningeken sokat beszélgettünk. Az itt elhangzott kifejezésekre kérdezett rá a kérdőív, de nyitott válaszlehetőséget is adtunk. A válaszolók szerint a diákok a program hatására leginkább motiváltak lettek, nőtt az önbizalmuk és határozottabbá váltak. (3. táblázat)

a változás	a diákok százalékában
motiváltabb lett	56
önbizalma nőtt	54
határozottabb lett	52
magatartása változott	42
önértékelése erősödött	35
életségméllete változott	29
egyéb	5

3. táblázat. A pedagógusok véleménye a program diákokra gyakorolt hatásáról

A diákok kapcsolatainak változása

A válaszadó tanárok úgy vélik, hogy a diákok viszonya leginkább osztályfőnökükkel és tanáraikkal kapcsolatban változott. A mentorok úgy ítélték meg, hogy a gyerekek 55–56 százalékának változott a viszonya más, az iskolában tanító tanárokkal, illetve osztályfőnökükkel. Ezt nagyon fontos eredménynek tartjuk, mert az osztályfőnök az iskolai élet, a gyerekek önértékelése, önbizalma, a továbbtanulás szempontjából talán a legfontosabb személy az iskolában, tőle függ a diákok biztonságérzete, a velük való jó kapcsolatot nagyon sokat jelent. Ezért külön öröm számunkra, hogy ennek a viszonyoknak a javulását a mentorok is érzékelik.

A tanárok szerint osztálytársaikkal nemigen változott a patronált gyerekek kapcsolata, ezt a diákok maguk is így gondolták. A mentorok a diákok 31 százalékánál tapasztalták, hogy viszonyuk megváltozott más roma gyerekekkel. Interjúban a tanárok beszámoltak arról, hogy az osztályteremben a programban részt vevő diákok társaikat figyelemre, csendre intették, így segítve a mentortanárt a tanításban.

A tanárok iskolai kapcsolatai

A program hatására a tanárok legtöbbször változott a romákhoz való viszonya. Ez nemcsak a kérdőívek tanúsága szerint van így, de ezt tapasztaltuk a tréningeken, a személyes beszélgetéseken is. Elsősorban a roma gyerekekkel változott a kapcsolatuk, amit a program egyik legnagyobb eredményének tekintünk. A kérdésre adott válaszok alapján a tanárok 56 százalékának javult a kapcsolata más, nem a foglalkozásokon megismert roma gyerekekkel is. Másrészt viszonyul a romákhoz általában a tanárok harmada, amióta részt vesz a programban. A tanárok negyede több szakirodalmat olvas a romákról, amióta mentorként tevékenykedik. Ez nem elég magas szám, így azt gondoljuk, fontos lenne a tréningeken nemcsak említeni és idézni az irodalmat, hanem a tanárok túlterheltségét figyelembe véve fénymásolatban a kezükbe is adni az olvasnivalót.

Meglepő eredménye a programnak, hogy a tanárok 35 százalékának a tantestületével is változott a kapcsolata, illetve javult a viszonya kollégáival. Az interjúban említették, hogy kapcsolatuk a kollégákkal azért változott, mert amikor „hivatalos mentortanárként” fordulnak hozzájuk, könnyebb segítséget kérni a gyerek érdekében, mint amikor még nem állt mögöttük „intézmény” (a közalapítványra gondoltak). Ez jelzi azt is, hogy részvételük a programban emeli presztízsüket az iskolában. Többen beszámoltak arról, hogy könnyebben és eredményesebben oldják meg a gyerekekkel és a családokkal kialakult konfliktusokat, illetve jobban, eredményesebben tudnak közvetíteni a családok és a kollégák között.

Az iskolavezetéssel 18 százalékuk került más kapcsolatba; itt nem tudjuk, pontosan minek a hatására és hogyan. Az interjúfelvételnél két iskolában az igazgató ragaszkodott ahhoz, hogy vele is beszéljünk, s jegyezzük meg a tanulmányban, hogy ő mint iskolavezető milyen fontosnak tartja a programot. Egyikük elmondta azt is, hogy másokat is próbált rábeszélni a pályázatra, de a többség nem hajlandó a különmunkára.

A tanárok 45 százaléka válaszolta, hogy a program hatására javult a kapcsolata a gyerekek szüleivel, ugyanakkor többen úgy érzik, hogy még inkább be kell őket vonni a munkába. A szóbeli beszámolókból tudjuk, hogy ez elsősorban a kölcsönös bizalom növekedése érdekében szükséges. Ez azt mutatja: jó megoldás volt, hogy a képzésekre mindig hívtunk érdekes és szakmailag kompetens roma előadót, így a tanárok megismertek több olyan roma értelmiségit, akikkel meg tudták osztani tapasztalataikat a gyerekekről és a családokról. Ezek az ismeretsegek és beszélgetések eredményesek voltak. A családokkal ápolt jobb kapcsolatnak azonban elsősorban az az oka, hogy a gyerekeket jobban megismerve és megszeretve sok előítélet leomlott a tanároknál. Több időt együtt töltve kiderült számukra, hogy nem lehetetlen feladat a családdal együttműködve jobb tanulmányi eredményt elérni egy addig nem túl jó bizonyítványt felmutató roma gyerekekkel. A képzéseken igen sokat beszélgettünk erről.

Nem áltathatjuk azonban magunkat azzal, hogy minden tanár pozitív irányban változott a gyerekek jobb megismerése, illetve a tréningek hatására. Nagyon sokan már eleve toleránsak voltak, nyitottak a romák különbözőségére és kritikusak önmagukkal. Szomorú végletként azért még mindig akadnak olyan tanárok a résztvevők között – és ezt a beszélgetéseken el is mondták –, akik reménytelennek és irreálisnak tartják a gyerekek középiskolába juttatását és lehetetlennek a szülőkkel való eredményes együttműködést. Itt természetesen nem azt akarjuk mondani, hogy nincs olyan család, amellyel nehéz vagy lehetetlen együttműködni, vagy nincs gyerek, akit valóban nem lehet eljuttatni a középiskolába, de a tanár tévedésének gondoljuk, ha tanítványai közül éppen ilyen gyereket választott, amikor a pályázat világosan megfogalmazta a közalapítvány célját.

A kiválasztás alapja leggyakrabban a rokonszenv (89 százalék), sokszor számít, hogy a pedagógus már tanította patronáltját (88 százalék), hogy a diák segítségére szorul (85 százalék), illetve hogy korábban már fordult hozzá tanácsért (57 százalék). A pedagógusok 50 százaléka választotta diákját többek között azért, mert törekvő, vagy mert van esélye, hogy leérettsgizzen (52 százalék). A válaszolók mindössze 33 százaléka választotta a mentorált diákot azért, mert úgy gondolta, hogy tehetséges.

A mentortanárok pedagógiai tudása, gyakorlata

A mentortanárok pedagógiai szemlélete is megváltozott, hiszen 82 százalékuk úgy érzi, fontos tapasztalatokat szerzett a roma gyerekek oktatásában és nevelésében. 58 százalékuk válaszolta, hogy a program hozzájárult szakmai és pedagógiai fejlődéséhez. Itt újra megismételjük meggyőződésünket, miszerint a tanárok a legtöbbit a gyerekektől „tanultak”, abból a lehetőségből, hogy nyugodtan, hosszabb időt tölthettek tanítványaik megismerésével. Bizonyítottunk látjuk a közalapítvány által szervezett tréningek hasznosságát, illetve semmiképpen nem elhanyagolható a tréningeken minden alkalommal biztosított tapasztalatszerzés eredménye, tehát amikor a tanárok egymással cseréltek információt, módszereket, és elbeszélgethettek tapasztalataikról.

A program hatására a válaszolók 60 százalékának változott a pedagógiai gyakorlata. Ezen azonban mást és mást értettek: volt, aki személyiségjegyek változásáról beszélt, volt, aki tényleges pedagógiai tudásról. Az előbbire példa, hogy a tanárok 25 százaléka

jobban odafigyel a roma diákokra, 12 százalékuk türelmesebb lett, és 10 százalékuk érzi úgy, hogy empátiája nőtt. Többen, amikor pedagógiai gyakorlatuknak esetleges változásáról kérdeztük őket, úgy válaszoltak: „érdeklődöm a diák személye, családja felől, így próbálok közel kerülni a gyerekekhez”. Interjúban egy fiatal tanárnő elismerte, hogy sokszor volt agresszív a gyerekekkel. Most jóval megértőbb és türelmesebb, mondta. Ide tartoznak azok a vélemények is, melyek szerint az élőbb, közvetlenebb kapcsolat miatt megy jobban a tanulás.

A módszertani kultúra, a konkrét pedagógiai tudás változását is tapasztaltuk. Az „összes módszert előveszem a gyerekekkel, hogy megértsék az anyagot”, mondják többen. Konkrét kérdésre a magyarázatot, megbeszélést, szemléltetést, példák bemutatását említették. Sokan gyakoroltatásról beszélnek, itt elsősorban a helyesírás és matematikapéldák szokásos ismétlése, sulykoló tanításáról van szó. A gyerekek említették a kiselőadások közös előkészítését s az ehhez szükséges közös könyvtári munkát.

Úgy tapasztaltuk, hogy a legtöbb tanár kiscsoportban találkozott a gyerekekkel, és ebben a pedagógiai helyzetben a megszokottnál sokkal empatikusabban, gyermekközeli módon tudott foglalkozni velük, mint az osztályteremben. Beszámoltak vitáról, beszélgetésről, ami jelzi, ilyen keretek között mennyivel könnyebb a gyerekekhez közelebb álló módon tanítani. Játék, szerepjáték, drámapedagógia csak egyetlen megkérdezett mentor eszköztárában jelenik meg.

Többen, főleg fiatal tanárok említették, hogy délelőtti munkájukat délután, a négy-szemközti foglalkozásokon mintegy ellenőrzik. „Azóta másképp tanítok délelőtt, amióta láttam, milyen kevés ragadt meg a gyerekekben az órán elhangzottakból.” Itt az önellenőrzés képessége alakult ki a mentorprogram hatására.

A mentorpedagógia páros, legfeljebb kiscsoportos munka, maga is egyfajta tanítási módszer. A gyerekekkel való foglalkozás azonban lehet felfedező, kérdező, gyerekközponti, szemléltető, a gyerekek tapasztalataira építő vagy tanárközponti, az ismeretátadásra koncentrálnak. Úgy gondoljuk, továbbra is fontos a találkozókon a módszertani képzés, a tanárok meggyőzése arról, hogy érdemes különböző pedagógiai eszközök alkalmazásával növelni a tanítás hatékonyságát.

A mentorok és a diákok javaslatai a program változtatására

A kutatás során kíváncsiak voltunk arra, a tanárok szerint mit tehetnének még azért, hogy a roma fiatalok továbbtanulási esélyei javuljanak. A kérdésre érdemben 37 százalékuk válaszolt. Néhányan fontosnak tartották e kérdés kapcsán megjegyezni, hogy ők mindent megtesznek a roma gyerekek iskolai sikereiért, és a problémát nem a pedagógus szintjén látják megoldhatónak. A fent említett 37 százalék az ő válaszaikat is tartalmazza.

A legtöbb válaszoló azt említi, hogy a szülői közreműködést szeretnék erősíteni. A szülői bevonás problémája a kérdőív más kérdése kapcsán is felmerült már. Mivel a megkérdezett pedagógusok közül sokan együttműködő szülői háttérrel ismertek meg patronált diákjaik esetében, ez lehet a program egyik új hangsúlya. A tréningek feladata lehet, hogy segítséget nyújtsanak a szülői bevonáshoz. A magyar pedagógusképzés ezt a feladatot általában nem értékén kezeli. A tanárjelöltek tanulmányaik során erre nem kapnak semmilyen útmutatót, s olyan akkreditált tanártovábbképzés sem létezik, ahol ezzel foglalkoznának. Így a tanárok csak a józan eszükre vagy tapasztalataikra támaszkodhatnak a szülőkkel való kapcsolatépítésben.

Több tanár javasolta, hogy korábban kellene kezdeni a különfoglalkozást a tehetséges gyerekekkel. „Az ötödikesek még jobban formálhatók, könnyebben beilleszkednének az osztályba, ha már akkor segítené őket a mentor.”

Az iskolafenntartó önkormányzatok felelősségét sokan említették. Ők a romák oktatási problémáinak megoldását a kis létszámú osztályokban látják, ahol sokkal jobb ered-

ményt tudnának elérni. Több kerületben az önkormányzat nem biztosít lehetőséget délutáni foglalkozásra, tanulószobára, ez is hátráltatja a roma gyerekek tanulását.

A kérdőív válaszainak elemzése kapcsán már az előzőekben kiderült, hogy a mentor-tanárok a program egyik nagy eredményének a diákok önbizalmának, önállóságának növekedését tartják. Néhány pedagógus úgy látja, hogy ez lehet az a terület, ahol még többet tehet, esetleg azért, hogy iskolai sikerekhez segíti patronáltját, illetve örömteli, vágyott tevékenységgé teszi számára a tanulást.

A diákok nem voltak aktívak a javaslatételben, minden megkérdezett gyerek azt válaszolta, jó így a program, nem kell változtatni rajta.

Összegzés

A roma családokkal kapcsolatos előítéletek egy 1999-ben végzett vizsgálat szerint igen mélyen gyökereznek a magyar pedagógustársadalomban. *Szabó Ildikó* kutatása azt mutatja, hogy bár a kisebbségi iskolákban tanító tanárok 67 százaléka úgy véli, hogy megfelelő pedagógiai módszerekkel a roma gyerekek jó eredményt érhetnek el az iskolában, 52 százaléku egyetért azzal a kijelentéssel, hogy a cigányok iskolázatlanságáért elsősorban maguk a cigányok felelősek, s csak a megkérdezett tanárok 19 százaléka véli úgy, hogy a roma szülők ugyanolyan fontosságot tulajdonítanak az iskolának, mint a nem romák. (8) Mi elemzésünkben nem térünk ki hasonló előítéletesség-vizsgálatra, mert elsősorban a mentorprogram eredményeit szerettük volna látni. Továbbá abból indultunk ki, és a tréningek tapasztalata is arról győzött meg minket, hogy a programban részt vevők jóval kevesebb előítélettel rendelkeznek; mutatja ezt nemcsak aktív részvételük, hanem saját önértékelésük is. A romák kulturális különbözőségét azonban fontosnak tartották megemlíteni, mert úgy érzik, az iskola nehézsége mellett ez az oka a gyerekek iskolai sikertelenségének.

Nagyon érdekes volt a tanárok véleménye a roma kultúra sajátosságairól. Minden megkérdezett tanár elsősorban a roma fiúk különbözőségét említette. A fiút a családban már a kisgyermekkor végétől férfiszámba veszik, megkérdézik a család dolgairól, szerepe megváltozik a családi hierarchiában. A tanárok úgy érzik, nehéz az osztályban ezzel együtt élniük, hiszen a gyerekeket az általános iskolában gyerekként kezelik. A lányokkal kapcsolatban azt említették, hogy mert féltik, nehezen engedik el iskolán kívüli programokra őket.

A tanárok úgy érzik, a roma családokban más jelentősége van az időnek, a sürgős feladatok kevésbé „izgatják” a gyerekeket és a szülőket, mint nem roma társaikat, így nehezebb „behajtani” rajtuk a házi feladatot.

Bár a kérdőíven csak a tanárok 2 százaléka említette, hogy a roma szülők engedékenyek volnának, az interjúk során majdnem mindegyikük fontosnak tartotta megjegyezni, hogy a roma gyerekeket „elkényeztetik a családban, túlzottan dédelgetik, minden kérésüket azonnal teljesítik”.

A program másfél évének vizsgálata után megállapíthatjuk, hogy a tanárok sok esetben nem a közalapítvány célkitűzéseinek megfelelően választották ki a gyerekeket, de a kiválasztás fontosságát időközben sikerült tudatosítani bennük.

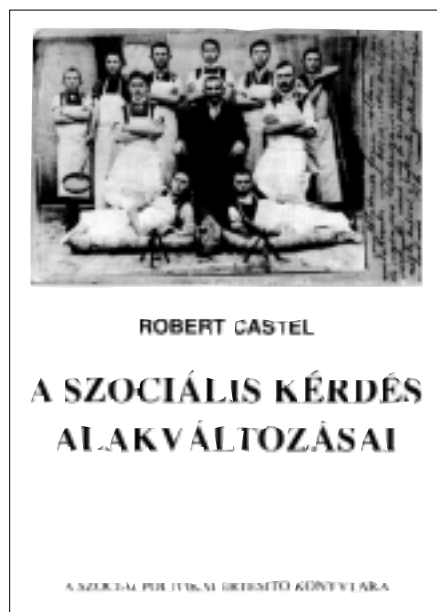
Tisztában vannak azzal, hogy a szülői együttműködésnek a mentorprogram fontos elemévé kell válnia.

A közalapítvány számára elengedhetetlen a tréningeken a személyiségközpontú pedagógiai módszerek további megismertetése, megszerettetése, és a módszertani változatoság hatékonyságának elfogadtatása a tanárokkal. Megbizonyosodtunk arról, hogy az eredményességnek több feltétele van: a folyamatos tanárképzés hozhat jó eredményt, a program másfél éve alatt négy teljes körű találkozó és több iskolalátogatás is volt, és az érintetteknek is tevékenyen részt kell venniük a program alakításában.

A közalapítvány elégedett lehet az eredményekkel, hiszen az országos átlaghoz viszonyítva magas arány, a gyerekek 65 százaléka jutott be érettségit adó középiskolába. (9) Pozitív fejlemény a tanárok változása, ami garancia arra, hogy a közeljövőben értőbben foglalkoznak a többi diákkal is. Számunkra külön öröm volt ez a tapasztalat. Volt olyan tanár, aki elismerte, hogy a pályázatra az ösztöndíj miatt jelentkezett, de a diákokkal folytatott közös munka során ő maga is nagyon sokat változott. Megismerte ezeket a gyerekeket, s azóta mást gondol a romákról, másként viszonyul a többi, a programban részt nem vevő roma diákjához is.

Jegyzet

- (1) Kertesi Gábor (1995): *Közgazdasági Szemle*, XLII. évf. 1. 3065.
- (2) Kaltenbach Jenő (1998): *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. Budapest, Országgyűlési Biztosok Hivatala.
- (3) Ez a program a Soros Alapítvány (SA) Közoktatás-fejlesztési programjának tapasztalatait figyelembevéve indult. A SA programjában középiskolás diákok választottak patronáló tanárt maguknak, és mindkét érintett ösztöndíjban részesült. Ebben a programban nem kapcsolódott tanártovábbképzés az ösztöndíjhoz, azonban mi, a program adaptálói, ragaszkodtunk a továbbképzéshez.
- (4) *Közoktatási törvény*, 1996-os módosítás.
- (5) 1993. évi LXXIX. törv. 24. §.
- (6) A SA a Szonda Ipsost kérte fel roma programjainak hatásvizsgálatára, ami 2000 októberében készült el. Mivel korábbról már ismertük az ő vizsgálatukat, engedélyüket kértük egyes kérdéseik felhasználására.
- (7) *Jelentés a magyar közoktatásról*. (2000) 489. 224. táblázat. 10.
- (8) Radó Péter (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról*. 337.
- (9) Liskó Ilona 2000. évi kutatása szerint az 1998–99-ben általános iskolát végzett cigány tanulók 19%-a tanult tovább érettségit adó középfokú intézményben. Oktatókutató Intézet, *Kutatás közben*, No. 234. 10.



Az olvasás és a megismerési architektúra

A mai megismerés-kutatás egyik kulcsfogalma a kognitív architektúra. Ezen az emberi megismerés olyan, viszonylag állandó kereteit értjük, amelyek mintegy állványzatát adják az egyes gondolatoknak és képzeteknek. Az architektúra feltételezése azon a meglehetősen köznapi felismerésen alapszik, hogy gondolkodásunkban nem csupán egyedi képzetek vannak, hanem ezek valamilyen rendszert is alkotnak. (1)

Szokásaink befolyásolják viselkedésünket, élményeinkre emlékszünk s így tovább, ám az ezeket megvalósító rendszer nem azonos magukkal a szokásokkal és az egyedi emlékekkel. Ha megváltoztatom szokásaimat, maga a szokások rendszere mint rendszer továbbra is megmarad, ha elfelejtem egy emlékezetet, attól az emlékezet mint rendszer még megmarad. Másként fogalmazva azt is mondhatjuk, hogy az architektúra mint rendezőelv korlát-rendszereket jelent a megismerésben. A pszichológusokat igencsak megosztja általánosságban az, hogy

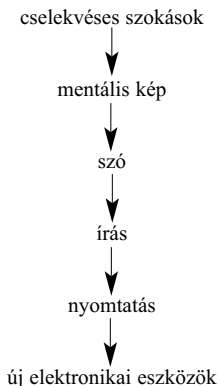
- mennyire gazdagnak képzelik el az architektúrákat;
- mennyire képzelik általánosnak, illetve tartalmakra specifikusnak.

Mindenképpen tartózkodnak ma már attól, hogy ezt a keretrendszert tartályoknak tekintsék, olyan információs dobozoknak, amelyek mintegy tartalmazzák a különböző reprezentációkat, leképezéseket, ahogy klasszikusan Broadbent (1958, magyarul erre a közelítésre lásd Foss, 1972) elképzelte. Ehelyett magát az architektúrát nem mint tartályt, hanem mint sajátos szerveződési módot képzeljük el.

Ebből a szempontból az architektúrák úgy kapnak biológiai és kvázi biológiai értelmezést, hogy eredetüket vizsgáljuk, illetve azt, hogy milyen módon befolyásolják az információfelvétel idő-kereteit, illetve a felvétel szociális szerveződését.

A legtöbb mai pszichológiai elmélet feltételezi, hogy architektúráink eredetüket tekintve kétfélék. Hosszabb távú architektúráink a biológiai evolúcióban formálódtak, míg a kulturális fejlődés újabb és újabb, a természeti kötöttségektől mintegy 'megszabadító' architektúrákat kreál.

A betű világa ebben az értelemben sajátos közbülső helyet foglal el a nyelv és a kép világához képest a közvetlen inger-meghatározottság kontinuumát tekintve. (1. ábra) A reflexekhez és a szokásokhoz képest a mentális képzetek lehetővé teszik, hogy az emlézők viselkedését a közvetlen ingerhelyzettől mind topológiailag, mind időben távolodó tényezők határozzák meg. A szó – amint ez a gyermeki fejlődés elemzésében is világosan megjelenik – a legkorábbi itt és most kötöttség után fokozatosan leválik a helyzetről, Piaget (1978) értelmezésében ekkortól válik valódi reprezentációvá. Az írás és a nyomtatás, mint a magyar irodalomban Nyíri Kristóf (1994, Nyíri és Szécsi, 1998) elemezte sok összefüggésben, ennek a leválásnak is új szintjét teremti meg, akárcsak a mai új közlési eszközök, melyek révén sok ezer kilométerre levő információs események határozzák meg viselkedésünket.



1. ábra A közvetlenségről leválás kontinuumja

Az olvasás helye az architektúrák rendszerében

Az olvasás nemcsak az ingerhelyzetről való leválás tekintetében jelent új mozzanatot az architektúrák szerveződésében. Több olyan koncepció fogalmazódott meg az utóbbi évtizedben, amelyek azt feszegetik, hogy mennyire van gondolkodás-átalakító szerepük a nagy kulturális kódrendszereknek. Tágabban véve ez azt a kérdést is érinti, hogy vajon mennyire konzervatív az emberi gondolkodás, mennyire biológiailag meghatározott – amelyre a kultúra csupán ráépült rendszer lenne -, vagy pedig éppen ellenkezőleg, magát a belső rendszert a külső kommunikációs rendszer alakítja centrifugálisan (a dilemmáról lásd Pléh, 2001b).

Az egyik különösen figyelemreméltó koncepció Donaldé (1997, 2001a, b) aki a kulturális rendszereket logikájukat tekintve egyneműen kezeli az emberré válás során bekövetkezett változásokkal. Donald felfogásában ugyanis az emberré válás során a biológiai fejlődésben a testi és életmódbeli változások egyben az információkezelés új dimenzióit is képviselik. (1. táblázat)

kultúra típusa	korszak	tudásszerveződés-közlés	átadási mód
epizodikus	főemlősök, 5 m év	események	nincsen
mimetikus	h. erectus 1,5 m	tesztel reprezentál, gesztussal közöl	lejátszás, utánzás
mitikus	h. sap. sap 50 e	nyelvi reprezentáció	történetek és kategóriák
teoretikus	modern ember 10 e	belső és külső memória megosztás	írás-olvasás, rögzített táruk
Gutenberg	nyomtatás	tömeges gondolatok	személytelen autoritás
hálózati	utolsó 10 év	megosztott tudásképviselet	gyors elektronikus háló

1. táblázat. A nagy kulturális változások mint kognitív architektúrák átalakulásai

Az epizodikus kultúra a főemlősök önmagukba zárt élményvilágát jelenti, ahol ugyan a képzetek révén már megjelenik a leválás az éppen adott ingerhelyzetről, de az alanyoknak mindent maguknak kell megtapasztalniuk. A gesztusokkal (mimetikus kultúra), majd a természetes nyelvvel megjelenő szociális szemantika azt eredményezi, hogy mások tapasztalataiból is tanulunk. Az írással együtt azonban egy további átszerveződés zajlik. Az átadás közvetett és személyteleníthető lesz, s ugyanakkor egy új emlékezeti ökonómiát is megjelenít. Az írás, majd a nyomtatás természetesen kialakít egy új episztemológiát, melyben a nem tapasztalt dolgoknak egyre nagyobb jelentőségük lesz tudásunk alakulásában. (Sok mindent tudunk Argentínáról, de sosem voltunk ott.) Ez az emlékezet újraszervezését is jelenti. Donald felfogásában az írás-olvasás architektúra-

alakító szerepében a döntő mozzanat a belső, biológiai emlékezeti rendszereket kiegészítő külső emlékezeti táruk megjelenítése. Saját mentális életünk szervezésében ettől fogva – kezdetben csak a közösség egésze, de később az egyének is – számítunk a külső tárukra. Onnan tudjuk frissíteni korlátozott kapacitású rendszerünket.

A 2. táblázat mutatja Donald nyomán a kétféle emlékezeti rendszer viszonyát, s azt, hogy az olvasás során milyen átlépések vannak a külső és a belső rendszer között.

belső emlékezet	külső emlékezet	külső – belső
korlátozott kapacitású megszabott formátum gyors halványulás rögzített hozzáférés hordozható	korlátlan kapacitású változékony formátum nincsen elhalványulás változékony hozzáférés rögzített	szemantikai gondok: DOLGOKra a jelből artikulációs áttétel olvasásnál bekapcsolás a meglévő tudástárakba írott szavak dolgokká válnak frissítési készség

2. táblázat A kétféle tárolási rendszer néhány eltérése az olvasás szempontjából

Mindez az emberi megismerési architektúrák átalakulása szempontjából azt jelenti, hogy az olvasás mintegy emulálja, utánozza a biológiailag kialakult architektúrákat (Donald, 2001a), miközben maga korántsem biológiai architektúra: kulturálisan sok ezer éves fejlődés, az egyén életében pedig igen masszív tanulás és gyakorlás eredményezi ezt a kvázi architekturális hatást. Ezt a „kvázi architekturális” jelleget mindannyian ismerjük: gyorsan olvasunk, s úgy, hogy az ehhez szükséges döntéseket nem tudatosítjuk. Néhány példa erre az automatikus és igen gyors architektúrára. (Ezeket a hatásokat szemléletesen mutatja be *Eysenck és Keane* tankönyve, 1996)

– Olvasott szavak felismerése nagyságrendben azonos a tárgyfelismerési idővel (néhány száz millisekundum).

– Az olvasás elkerülhetetlen és automatikus eljárás. Ez a Stroop hatás alapja: ha zöld festékkel van leírva, hogy piros, s a személy feladata a szín megnevezése, lelassul a megnevezési idő, mert az illető nem tudja kikerülni, hogy elolvassa a szót.

– Az olvasás közbeni szemmozgásokat és fixációs időket – egy nagyon alapvetőnek tűnő motoros mozzanatot – adaptív módon határozza meg a jelentés feldolgozása. Többértelmű vagy szerkezetileg fontos szavakra például tovább összpontosítunk, mint egyértelműekre vagy strukturálisan bejósolhatóakra.

Az olvasás többféleképpen is él mint sajátos emberi architektúra. (3. táblázat) Ez persze érinti a kutatás rendszerét is: az első sávval a művelődéstörténet és a filozófia, a másodikkal az olvasáspedagógia és -pszichológia, míg a harmadikkal a pszichológia és a neurobiológia foglalkozik, hogy azután a negyedikben újra a művelődéskutatás, a filozófia és a kommunikációkutatás jelenjen meg.

Olyan építmény ez, mely lassan alakult ki s lassan tanulódik, s mind történeti, mind egyéni kialakulásában megosztott, társas architektúra, hogy azután túlgyakorolva a magára hagyott ember legfőbb tudásközvetítő eszköze és a biológiát imitáló beépült architektúrája legyen.

Tudás és készség viszonya az olvasásban

Az olvasási architektúra különleges típusú építmény abból a szempontból is, hogy benne igen világosan látszik az explicit tudásrendszerek és az implicit készségalapú rendszerek egymást feltételező s állandóan egymásra támaszkodó szerepe az emberi teljesítményekben.

A mai kognitív pszichológiában, de még a neurobiológiában is, központi szerepe van az észlelési-fogalmi-kategorizációs, illetve a holisztikusabb, ugyanakkor cselekvés-ori-

entált megismerésmódok szembeállításának. A kategoriális és a pragmatikus tudás azonban együtt valósítja meg az adaptációt, állandóan egymásra támaszkodva. (*Pacherie, 1997*) A 4. táblázat a kétféle megismerésmódot a felmerült fenomenológiai jellemzők szerint állítja szembe egymással.

működési sáv	kialakulás/működésidő	architektúra szerepe	művelési rendszer
olvasás kulturális kialakulása	évezredek	társas megosztott architektúra alakul	tanulásában és használatában szociális
olvasás elsajátítása	évek	architektúra belsővé válik	készség tanulás, művelés, tudásillesztés
olvasás/felismerés folyamata	10 ⁻² -1 sec	architektúrát használ	neuron-hálózatok
olvasás hatása életünkre	napok, évek	emberi architektúra alakul	tudáshálózatok, értékek

3. táblázat. Az olvasás helye az emberi cselekvés architektúráis rendjében

tudás	készség
explicit tudatos kijelentés szerű egyedített erőfeszítéses keresés	implicit nem tudatos mozgás szerű függvény szerű automatizált

4. táblázat. A mai pszichológiában felmerülő kétféle megismerési mód jelenségtana

Az olvasás különlegessége, kitüntetett volta abban is megragadható, hogy itt olyan folyamatról van szó, melyben folyamatosan egyszerre jelenik meg a kétféle működésmód. Az olvasás mint készség számos dologban megmutatkozik

– Struktúrájában: a kialakult olvasás mindenre alkalmazható eljárás, nyitott készségrendszer, olyan, mint a grammatika.

– Elsajátításában: az igényelt túlgyakorlás, a fokozatos lecsiszolódás a készségekre jellemző elsajátítást mutat.

– Észrevétlen, automatikus használatában: például a már említett Stroop jelenség vagy a számos nem tudatos előfeszítési hatás mind erre a készség-szerveződésre utal.

– Rekonstrukciós hatásaiban is készségszerű, ez eredményezi a torzításokkal szembeni nagyfokú ellenállását. Észrevétlenül „helyesen”, a gyakoriságnak és a nyelvi elvárásoknak megfelelően olvasunk, amit minden gond nélkül (!) meg tud magyarázni a készség elmélet.

Több tekintetben azonban az olvasás az explicit tudások rendszerébe illeszkedik. Íme néhány érv arra, hogy a kognitív munkamegosztásban az olvasás az explicit tudásrendszerek világához kapcsolódik.

– Hordoz egyedi információkat. Individuál s expliciten visszakereshető tudásokat képvisel az olvasott szöveg, legyen szó akár a holnapi időjárásról, akár a kén vegyjeléről.

– A hordozott tudás másodlagos az érzékihez képest. Az olvasás a másodlagos tudásforma legjellegzetesebb példája, amelyet *Bertrand Russell* (1976) „leírás révén való tudás”-nak nevezett el. Ebben van egy belső tanulási paradoxon: az olvasás révén vizuális jelekből szavakhoz jutunk, s reményünk az, hogy a szavakból jogosan a dolgokra következtetünk.

– Kijelentés-alapú világképet hordoz, mondhatjuk azt is, hogy a magunkról mint kijelentések hordozóiról, mint logikai automatákról való gondolkodás kiindulópontja az írás-olvasás világa.

– Ennek megfelelően alakul ki a tudás írás- és olvasás-metaforákon alapuló modellje, amelynek kapcsán majd az elsődleges ismeretszerzésről is mint a természet könyvében való olvasásról beszélünk (lásd *Nyíri*, 1994, és a *Nyíri és Szécsi*, 1998 szerkesztette kötetet).

Míndez tehát az olvasást jellegzetesen hibrid rendszernek mutatja, amely elegyíti az explicit és implicit rendszerek sajátosságait. Az olvasás azonban hibrid rendszer abban a tekintetben is, hogy a már kialakult készség milyen átadási kontextusokban működik.

Olvasás és átadás

A mai kognitív szemléletben meg szoktunk különböztetni vertikális és horizontális átadási, tanítási eljárásokat. A vertikális átadás azt a helyzetet jelenti, ahol a magasabb tekintélyű és korú generációtól áramlik az információ a fiatalabbak felé. Ennek uralma és praktikus hatékonysága jellemző azokban a helyzetekben, ahol lassú változás van a releváns tudásokban s viszonylag stabilak a közösségek. Jellegzetesen ilyenek a hagyományos paraszti közösségek. Ezzel szemben a horizontális átadásnál az információ elsősorban kortársak vagy más értelemben egyenrangúak között áramlik. Ez a mintázat akkor jelenik meg, amikor gyors változások jellemzők a tudásbázisban, és a közösség állandóan változó, illetve nem áttekinthető. Jellegzetesen ilyené válik a modern ipari társadalom számos szerveződése, a személytelen piac világa, s még inkább ilyen a mai világ, ahol a permanens tanulás jelszávaiban önkifejezést is kap ez a váltás. Természetesen a mai világban is megmarad a vertikális átadás, ugyanúgy, ahogyan megmaradnak az etológiailag előprogramozott személyes kapcsolati csatornák is. Azt is mondhatjuk, hogy a kétféle átadásnak megvan a saját ökológiája: bizonyos dolgokra és szocializációs helyzetekre a vertikális, másokra a horizontális átadás specializálódik. (Pléh, 2000)

Az olvasás, mármint a pedagógiai célzatú olvasás ebben a tekintetben is hibrid rendszer, ami a személyességet illeti. Az 5. táblázat mutatja ezt, elhelyezve az olvasást a hagyományos és a hálózati tudásszerzés világa között. Az olvasásban, éppen annak révén, hogy újabb elszakadási lépést jelent a perceptuálisan adott világtól, sajátos átadási kettősség alakul ki. A közvetítőt tekintve személyes átadásról van szó (a tanár, a vonatkoztatási csoport mondja meg' mit is kell olvasni. Ez azonban csak orientáció, a figyelem irányítója. Az igazi forrás távoli és többnyire ismeretlen. Vagyis itt a tényleges információra nézve szimbolikus vertikális átadásról van szó, míg a hagyományos szocializációban a minta a jelenlétben, közvetlen tekintélyen alapuló átadást irányítja.

kultúrák	átadás	ismerősség	interakció
hagyományos olvasási	vertikális	magas	intenzív
hálózati	horizontális	tanár: magas, szerző: alacsony minta: magas, forrás: alacsony	tanár: magas, szerző: alacsony minta: magas, forrás: virtuális

5. táblázat: Az olvasáson keresztül tanulás kettős helyzete a vertikális-horizontális átadás tekintetében

Ez a sajátos szociális közeg és többszörös szerveződés az átadást illetően, a személyes és a személytelen dinamikája adja meg az olvasás különleges érzelmi és ezzel átfonódó megismerési helyzetét. Bizonyos olvasmányoknál a betű virtuálisan személyes ismerősünké tesz valakit, másutt meg az olvasmány révén óriások vállán állunk, legyen az olvasmány akár a Biblia, akár egy tudományos cikk.

Tudásrendszerek és az olvasás kapcsolata: a készség alkalmazásának befolyásolói

Az olvasás mint készség működésének a kísérleti pszichológus számára alapvető kérdése, hogy mennyire nyitott is a rendszer, illetve mennyire saját belső paraméterei határozzák meg működését. Vagyis

– mennyire határozza meg a már tudott dolog azt, hogy mit is veszünk fel;
– mennyire képes az olvasás megváltoztatni a nem olvasottakra vonatkozó rejtett tudásainkat.

A kísérleti pszichológust itt nem az érdekli, hogy például hogyan változik olvasás hatására tudatos véleményünk és fordítva, hanem a kapcsolatra figyel a rejtett, gyors, nem tudatos kölcsönhatások háttérrendszere és az olvasási bemenet között. Ennek csak egy mozzanatát illusztrálom: a nyelvtani szerveződés és olvasás kapcsolatát. A pszicholingvisztika általános vitáinak (Pléh, 1998) megfelelően az olvasásra is értelmeződik az alábbi három felfogás nyelvtan és háttértudás viszonyáról;

– a nyelvtan s a tudás elválasztott, elkülönült tényezők a megértésben;
– a tudás vezető tényező a megértésben, a már meglévő tudás determinálja, hogy mit olvasunk;
– kölcsönhatás van, mely maga is ésszerű, adaptív, mindig a gyors megoldás-találás igényei szabályozzák.

Az első nézet a szigorú moduláris felfogás. Az olvasásra nézve főleg negatív konklúziók vannak, melyek lényege, hogy a megértés két ciklusú folyamat:

– a gyors, korai szakaszokra az alulinformáltság a jellemző, a szűk kontextus használata, néhány szó alapján végbemenő döntések, és a háttértudás nem lép közbe;
– a lassú, kései szakaszokra tágabb lokális kontextus-használat jellemző, és a háttértudás alkalmazása.

Bizonyos értelemben ezt a negatív programot is használja a mai komplex olvasáskutatás. Ugyanakkor gyakorlati olvasáskutatás és kísérleti pszichológia kapcsolatában sokkal fontosabb az a tényező, amelyet a második, tudásalapú modell hangsúlyoz. Ennek lényege, hogy az olvasás folyamatában az ismereti és a kontextuális elvárások nagymértékben elébe mennek az ingernek.

Számos dologgal lehet illusztrálni ezt, a legegyszerűbben talán az olvasás közben érvényesített plauzibilis következtetésekkel. Példáink mutatják, hogy ezek a kontextus-építések alapulhatnak asszociáción, logikai hierarchián, nyelvtanon és tényszerű ismereteken. (Clark, 1997, Pléh, 1998b) Tényleges megjelenésük az olvasásban eredményezhet lassulást (amikor a mozgósítandó kapcsolat miatt integrációs időre van szükség), de gyorsulást is, amikor teljesen automatikus ez a mobilizáció. (A félkövér betűkkel szedett kifejezések között van automatikus aktiváció.)

(1) Kovácséknak van egy **pulijuk**.

A **kutya** minden reggel ...

lexikai hierarchia

(2) Feri nem tudta **kinyitni** az ajtót.

Beragadt a **kules**.

grammatikai szerep

(3) Vera belépett a **szobába**.

Az **ablak** nyitva volt.

világmodell

(4) A doktor belépett az **éterembe**.

A **pincér** hozta a menüt.

forгатókönyv

A 6. táblázat a „forma” és „háttértudás” kérdéseire vonatkozó kutatásoknak olyan összegzését kísérli meg, mely a készségszerű olvasás gyors, valamint a tudásmozgósító olvasás lassú folyamatait veti össze a kísérletező szempontjából.

Mindez valahogy úgy összegezzhető az olvasással foglalkozó klasszikus humán szemlélet szóhasználatában, hogy a szoros olvasat és a sorok közötti olvasás egyaránt érvényesül, de eltérő időzítéssel s némi paradoxonokkal.

folyamat	sebesség	időzítés	kontextualitás	okosság
lexikai aktiváció	gyors, 200 ms	korai	érzékeny: asszociatív	buta automatikus
mondatelemzés	gyors, 500 ms	korai	érzéketlen: moduláris	buta
értelmi koherencia	lassú, 1–2 s	kései	érzékeny: koherencia	okos

6. táblázat. A lassú és gyors folyamatok lehetséges integrációja az olvasásban

Az olvasásnak a szoros olvasattal jellemezhető szakaszai korai feldolgozási fázisok. Kezdetben a szűk feldolgozási ablak, a limitált kontextus-használat jellemző, ami megfelel a szoros olvasatnak. Ugyanakkor a későbbi szakaszokra a nagyobb kontextus-mozgósítás, a gazdag interpretáció és ezzel a sorok közti olvasás lenne a jellemző. A paradoxon abból fakad, hogy a „szoros olvasat” szakaszában – éppen a kis léptékű kontextus-használat miatt – ugyanakkor sok irreleváns tudás mozgósítása jellemző. A kontextus ugyanis nemcsak gazdagít, hanem meg is szűr. Vagyis a sorok közti olvasás, a kései szakaszok csak bizonyos értelemben gazdagítanak, más tekintetben éppenséggel szűkítenek.

Jegyzet

(1) A dolgozat két előadáson alapszik. Az egyiket a fentihez hasonló címmel tartottam a Mít ér az ember, ha olvasó? szakmai konferencián, Kaposvárott, 2001. április 6-án, a másikat Képek, betűk és az emberi gondolkodás architektúrája címmel a Magyartanárok Egyesületének konferenciáján, 2002. március 9-én Budapesten. Kutatásaim során az OTKA T 029514 számon támogatott.

Irodalom

- Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Európa, Budapest.
- Broadbent, D. (1958): *Perception and communication*. Pergamon, London.
- Clark, H. (1997): Áthidalás. In: Pléh Csaba – Siklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. Osiris, Budapest. 389–400.
- Donald, M. (1997): The mind considered from a historical perspective. In: Johnson, D. M. – Erneling, C. E. (szerk.): *The future of the cognitive revolution*. Oxford University Press, New York. 355–365.
- Donald, M. (2001a): *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris, Budapest.
- Donald, M. (2001b): *A mind so rare*. Norton, New York.
- Eysenck, M. – Keane, M. (1996): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Foss, B. (1972, szerk.): *Új távlatok a pszichológiában*. Gondolat, Budapest.
- Nyíri Kristóf (1994): *A hagyomány filozófiája*. T-Twins, Budapest.
- Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (1998, szerk.): *Szóbeliség és írásbeliség*. Áron, Budapest.
- Pacherie, E. (1997): Motor-images, self-consciousness, and autism. In: James, Russell (ed.): *Autism as an executive disorder*. U. Press, Oxford. 215–255.
- Piaget, J. (1978): *A szimbólumképzés gyermekkorban*. Gondolat, Budapest.
- Pléh Csaba (1998a): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex, Budapest.
- Pléh Csaba (1998b): *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris, Budapest.
- Pléh Csaba (2000): A gondolatok terjedési mechanizmusai: Mémek vagy fertőzések. *Replika*, 40. 165–185
- Pléh Csaba (2001a): Tudástípusok és a bölcsészettudományok helyzete: a tudáslétrehozás és a tudásfenntartás problémája. *Világosság*, 7–9., 11–30.; 3. 11.
- Pléh Csaba (2001b) Új kommunikáció – új gondolkodás? *Iskolakultúra*, 3. 65–68.
- Pléh Csaba (2001c): A megismerés pszichológiája és tudománya, avagy a kognitív pszichológiától a kognitív tudományig. In: Csapó B. – Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 67–87.
- Pléh Csaba (1996, szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris, Budapest.
- Pléh Csaba – Győri Miklós (1998, szerk.): *A kognitív szemlélet a nyelv kutatásában*. Pólya, Budapest.
- Russell, B. (1976): *Miszticizmus és logika*. Magyar Helikon, Budapest.

A képvers-értés története: a történeti avantgárd

A történeti avantgárd irányzatainak irodalmában nem találunk képvers-poétikákat (sem a szó eredeti, előíró szándékú, sem utólagos, leíró szándékú kézikönyv értelmében). Az avantgárd képverssel kapcsolatos nyelv- és képfelfogásáról jobb híján azokhoz a képzőművészeti és irodalmi kérdéseket feszegető írásokhoz kell fordulnunk, amelyek a magyarországi és emigráns avantgárd újságokban, illetve a Nyugatban láttak napvilágot, és amelyek műfajukat tekintve többnyire manifesztumok, esszék, vitacikkek, azaz témájukhoz személyes indulatoktól fűtötten viszonyulnak. Ezzel együtt az egyetlen lehetőséget nyújtják a korszak művészetszemléletének megismeréséhez. (1)

Az avantgárd manifesztumai, programszerű megfogalmazásai korántsem tekinthetők egyértelműen a korszak teoretikus műveinek. A manifesztumok irodalmon és művészetén kívüli célokat tűznek ki maguk elé, beszédük kifejezetten agitprop jellegű (militarista tropológiával rendelkező) és szociális igényű, így az irányzatok poétikája tekintetében majdnem üresnek mondható kordokumentumok. Magának az avantgárd fogalmának története is implikálja a programok művészetfelfogásának hiányosságait, hiszen az 1910/20-as évek mozgalmi, melyeket avantgárd névvel illetnek, jövőorientált gondolkodásukban nem számoltak az őket feltételező hagyomány következményeivel, felfedezetlen területnek vélték a művészetekben újabb (akusztikai, vizuális, szintetikus) dimenziókat nyitó alkotásmódot, és a konvencionális formák tagadásán túl nem vettek tudomást saját múltjukról sem. (2) Az újként definiált művészeti elveket úgy hirdették a manifesztumok, hogy azok alapjában véve még csupán ideális elképzelések voltak, nem pedig műalkotásokban megvalósult és ennek tapasztalatában megszólalt intenciók. Az ilyen értelemben kitűzött poétikai célok többnyire nem is valósultak meg, a legtöbb törekvés kudarcba fulladt. Nem véletlen az sem, hogy a tehetségesebb, avantgárd irányzatok követőjeként indult költők a harmincas évektől a hagyományos lírai formákhoz tértek vissza.

A manifesztumok visszás jelenségére kortárs szemtanúként már *Balázs Béla* is felfigyelt, amikor 1912-ben így írt a futuristákról: „»Művészetük« átmenet nélkül, teljes fegyverzetben lépett ki teoretikus homlokukból. (Mely különös jele vajon az időknak, hogy e sorrend mostanában így megfordult, hogy az elméletek megelőzik a művészeti irányokat?)” (3), és ugyanakkor azt is észrevehette, hogy az alkotások és az elméletek nem felelnek meg egymásnak. *Babits* ugyanígy vélekedik akkor, amikor a *Tett* esztétikájának, a *kassáki* programnak a „szabad alkotómunkára” irányuló (nem művészi tapasztalatokon alapuló) ideáját értelmezi: „Az első meggondolni való az, hogy ez a program – program. Bármennyire szabadságot hirdet is egy program: a művészetben, mihelyt a szabadságból programot csinálunk, az már nem szabadság többé, hanem megkötöttség és kényszerzubbony.” (4) *Babits* itt azt látja be, amit *Kassák* és köre még nem, és később, a húszas-harmincas években is csak kevés avantgardista ismer el, tudniillik a hagyományban való akaratlan benneállást, a nyelvi hagyomány megkerülhetlenségét: „Művészetben aligha nélkülözhetők a hagyományok: hisz a művészet lényege maga hagyomány-

szerű momentumokon alapul. A művészet bizonyos értelemben kifejezés, és olyan módon hat, mint ahogy a nyelv. A nyelv pedig régi konvenciók, azaz öröklött hagyománykincs segítségével érheti csak el a célját.” (5) Ez az irodalomértéskülönbség a Kassák-Babits vitában a szabadvers kapcsán a legszembetűnőbb: mindahányszor kitérnek rá írásukban, mindannyiszor megállapítják, hogy nem értik a másikat, ennek oka pedig az, hogy mindketten másban látják a szabadverselés lényegét, hiszen eleve nincsen kulturális konszenzus a vita előtt: eleve mást jelölnek ki irodalomnak.

Kassák művészetszemlélete a kortárs konstruktivista törekvésekben találta meg ideális irányzatát, ebben az egyik legkésőbbi avantgárd irányzatban, s bár a képzőművészetről szóló írásaira is érvényes a manifesztumirói magatartás, a képverserként avangárd alakzatainak szempontjából a képzőművészetre vonatkozó nézetei sokkal inkább megfontolásra érdemeket, mint az irodalomról mondottak. (Elsősorban azért is, mert képversként érthető alkotásainak jó részét a képzőművészet saját történeti képződményének tartja.) A konstruktivizmus művészetközpontú szemlélete a húszas évekre megszabadul az aktivizmus messianista ideájától, ellenben megtartja a művészi alkotómunka abszolút független voltának ideáját (ami később szintén a program kifulladásához vezetett). Ebben a programban ott rejlik a csapda, hogy a „kép csak kép lehet” folyamatos állításával még nem lesz esemény, a kép letisztulása pusztá tárgyiasággá, mert – hasonlóan a fenti Babits-Kassák vitához – itt is hiányzik annak belátása, hogy a kép megmutatásában továbbra is beleértett a látszat-képzet, és mindig is beleértett lesz, mert a kép felülethez kötött, tehát eleve „csak” valamiként, valahogyan befogadható. A konstruktivista szemlélet ennek a belátásnak a hiányában arra szorul, hogy transzcendensként hivatkozzon a „kép csak kép lehet” elvre, misztikussá nagyítsa és manifesztumokban hirdesse. Az avantgárd programok legtöbbször alapvető művészi elveknek (mint például a mimézis, az önreflexív nyelvhasználat, a megnyilatkozások mediális feltételezettsége stb.) mond el ezért nem képes megvalósulni elméletük. A konstruktivizmus szerint a modern, nem ábrázoló igényű festészet – az ábrázolóval szemben – az önálló és a természetben fellelhető alapvető formák látványát ragadja meg, és ez a megmutatás maga a tiszta vagy abszolút művészet, amely nem vonatkozik semmiféle rajta kívül eső dologra. Ahogyan maga Kassák fogalmaz a „Képarchitektúra”-ban: „A kép mint síkon élő teremtmény semmiféle idegen testre (tehát a képen jelen nem levő testre) nem emlékeztethet, és semmit elő nem adhat.” (6) Később „Az izmusok történeté”-ben a kubizmust már azzal a belátással értéke-

Mint „jellegzetesen avantgárd” képvers-alkazat erősen a barokk (és rajta keresztül a görög-római) képvers hagyományában gyökerezik, a kalligramban kép és nyelv egymásnak alárendelt viszonyban áll, az olvasást a kép látványa vezeti, miközben a látványt a szöveg olvasása megerősíti, akárcsak a barokk figurális versek esetében – mintha az emblémaversek képi és nyelvi része egymásba csúszott volna. Foucault értelmezésében a kalligram így mintegy csapdába ejti a nyelvet is, a képet is.

li, hogy a festészetben, akárcsak a lírai megnyilatkozásban, lehetetlen a műalkotást mint tiszta nyelvet és formát elzárni az őt megelőző és feltételező jelektől mint konvencióktól. Ahogyan a lírából nem sikerült száműzni a nyelv közvetítő képességének megszólalását, úgy a festészetből sem a mintaként szolgáló előkép valamilyen felmutatását: „Hányszor vitatkoztunk Picasso és én a tárgyanyag elhagyásán. De hamar rájöttünk, hogy a téma iránti teljes közömbösség nem vezethet el minket a teljes művészethez. Túlságosan szeretjük a festészetet, semhogy lemondjunk teljes birtokbavételéről.” (7) – idézi Kassák Braque-ot, aki az absztrakt művészet ellen beszél, és amiből láthatóvá válik, hogy a minta tárgyi mivoltában való beemelése a műalkotásba korántsem valószínűsítette meg a tiszta művészet ideáját, mely művészet és valóság közé egyenlőséget tesz.

Az irodalomhoz való avantgárd viszony hasonlóképpen alakul, mint a képzőművészet esetében. A nyelvhez mint jelhez viszonyulás azon alapul, hogy az alkotók igyekeznek a nyelvet – hasonlóan más művészi jelekhez – az életvalóság egy szeletéként megragadni és önnön valóságában, tehát mindenféle közvetített értelemről mentesen bemutatni. A nyelvi jelentéseket tehát – szemiotikai értelemben véve – a denotatív jelentésre akarják korlátozni. A kísérlet sikertelenségének oka ismét a nyelviség tapasztalatának, reflektált használatának teljes hiányában keresendő, amelyre már a Babitscsal való vita kapcsán is utaltunk. A nyelvnek kiszolgáltatott emberi gondolkodás tapasztalata még nem lett általános belátássá a modernség ezen korszakában, és főleg az avantgárd művészek figyelmé terelődött egészen más irányba. Bár az egyik irányzat mintha nagyon is tudatában lett volna saját nyelvi korlátainak, a jelenségek kiszolgáltatottságának, a jelek értelmezhetetlenségének: a dadaisták reflexív nyelvhasználata az avantgárd nyelvfelfogás paródiájaként is olvasható, értelmezhetetlen, sokszor egyenesen olvashatatlan, éppenhogy csak van. Léte semmi másban nem érhető tetten, mint magában az akcióban, amelynek során létrejött, tehát a dada vers a maga jelentéstelenségében egyedül a nyelv performatív aspektusára utal. (8) Ez a nyelvi teljesítmény utólagosan ugyan értékelhető az önreflexió megmutatkozásaként, ám a jelölő folyamat elszabadulásának szélsőséges megnyilvánulásai egyben azt is mutatják, hogy a dadaisták azért nem tudták a jelölést kézben tartani, mert alkotói tudatuk termékének látták, s nem saját nyelvük ironikus teljesítményének.

Jóllehet a konstruktivizmus a történeti avantgárd irodalmi alakzatait nem tette termékenyebbé, hatása mégsem maradt el. *Theo von Doesburg* 1925-ös kiáltványa („Die neue Gestaltung”) a konkretizmus általános alapelveit fektette le, majd 5 év múlva Doesburg megalapította az *Art concrete* folyóiratot, melyben az abszolút festészetet a konkrét ábrázolás egyedüli lehetőségeként említi. A konstruktivizmus a későbbiekben az építészet felé fordult, míg a festészet a konkretizmus elveit hirdetve a lírát sem hagyta érintetlenül. A konkrét költészetet a konkrét festészetet vallotta egyik előzményének (*Stéphane Mallarmé* híres verse mellett). A festészetten keresztül mentődött át tehát az az igény és az a hagyomány, amely a huszadik század közepén újra felfedezi magának a lírai megszólalás lehetőségeként a képverset.

Avantgárd képvers-alakzatok

A kalligram

Annak ellenére, hogy a képvers „virágzásáról” az avantgárd korszak kapcsán lehet a legtöbbet hallani, és markáns jelenléte valóban kétségtelen, mégsem alakult ki róla beszéd a kortárs irodalmi metadiszkurzusban. Sem vita, sem elmélet. A manifesztumok még csak nem is említik. Még „Az izmusok történeté”-ben (ebben az utólagos kordokumentumban) is csak pár elejtett megjegyzés olvasható „kép és szó századunkban megújított bensőséges kapcsolatáról”. (9)

Avantgárd vizuális alkotások folyóiratokban és többnyire illusztrációként, borítóként, illetve plakátokon jelennek meg elsősorban alkalmazott művészetként, ritkábban publikált műalkotásként. „Az izmusok történeté”-ben Kassák a műfaj kiemelkedő példájaként *Guillaume Apollinaire* kötetére („Calligrammes”) hivatkozik, amelynek jelentőségét a fentebb említett eseményben látja, vagyis szó és kép megújított bensőséges kapcsolatában, amely mintegy reprezentálja az avantgárd irányzatok törekvését a szintetikus művészetekre.

Nem véletlen, hogy a kubista művész, Apollinaire keze alól kerültek ki az első kalligrammok, hiszen a korábbi avantgárd irányzatok közül a kubizmust érdekelte leginkább a képlátvány szerveződése és a kép szerkezete, a kollázs- és montázstechnikák. A kubista festészet ugyanis magát olyan művészetként értette, mely „nem utánzó művészet, hanem felfogó művészet, amely oda irányul, hogy alkotó művészeté emelkedjék” (10)

(ilyen értelemben a konstruktivista képfelfogás előfutára, a kassáki képarchitektúra-elmélet is éppen a kubizmus kritikájából indul ki). A kalligramot azonban új műfajként még Kassák is klasszicizálónak tartja, ahol a „versek külső alakja mutatja a vers témáját”, és amelyek „különös feltűnést keltettek, és rendkívüli ellenkezést váltottak ki, holott csak egy igen régi tradíciót elevenítettek fel – *Theokritos*znak és társainak a »képverseit«, az úgynevezett technopaigniákat”. (11) *Marinetti* képverseivel szemben Kassák jóval rendezettebbnek találja Apollinaire alkotásait „klasszicizmusra törekvő” mivoltukban, ami egyébként teljességgel ellentmond mindenféle kassáki elvnek, azonban ne felejtjük el, „Az izmusok története” utólagos értelmezése ezeknek az avantgárd jelenségeknek.

A kalligram nem problematizálja radikálisan nyelv és kép kapcsolatát. (12) Mint „jellegzetesen avantgárd” képvers-alakzat erősen a barokk (és rajta keresztül a görög-római) képvers hagyományában gyökerezik, a kalligramban kép és nyelv egymásnak alárendelt viszonyban áll, az olvasást a kép látványa vezeti, miközben a látványt a szöveg olvasása megerősíti, akárcsak a barokk figurális versek esetében – mintha az emblémaversek képi és nyelvi része egymásba csúszott volna. *Foucault* értelmezésében a kalligram így mintegy csapdába ejti a nyelvet is, a képet is. (13) Egyszerre használja ki a betűnek grafémabeli (vizuális) és hangbeli (akusztikus) artikulációját, és azért, hogy az írásképp láthatóvá teszi – mintegy „előcsalogtja” – a dolgot, egyben ki is veti rá a „jelentések hálóját”, s eképp rabul ejtve, a beszédben rögzíti az alakot. A kalligramok a figurális versekhez hasonlóan zárt alkotások, és mindaddig ebben a szemantikai csapdában maradnak, amíg hasonlóság alapján jönnek létre és szerveződnek: a kép hasonlít a jelentett tartalomhoz. Semmi nem oldja fel a hasonlóság uralmát a kalligramokban, mert a képpel együtt mindig a szemünk előtt lebeg a mintakép is, amely önmagához viszonyítja a látott másolatot, és így a kalligram nem tud menekülni az értelmezésnek ebből a hasonló csapdjából.

A kalligramok a képversek legismertebb és legkedveltebb alakzataként a modernség minden korszakában fel-felbukkannak, ellentmondásos módon éppen a történeti avantgárd nem bővelkedik kalligramokban. Egyrészt azért, mert igazából nem válik benne kérdésessé nyelv és kép egymáshoz való viszonya, hiszen megőrzi az ekphraszisz tradícióját, másrészt mert ez az alakzat – diszkurzív hagyományait tekintve – jóval klasszikusabb annál, mint hogy a modernizmus legradikálisabban megújulni és a hagyományokkal szakítani akaró irányzata a sajátjának érezhesse. Persze meg sem tagadhatja, hiszen az avantgárd vezérek egyikének tollából származik a névadó kötet, a kalligram Apollinaire nevével levédve vonult be az irodalom történetébe avantgárd műfajként. Holott Apollinaire életművén belül a „Calligrammes” intermezzo, nem véletlen, hogy azok az írások tulajdonítanak neki kitüntetett jelentőséget az avantgárd történetében, amelyek (legtöbbször képvers-írók és képvers-értők tollából származóan) a vizuális költészetet tüntetik ki figyelmükkel. Apollinaire költészete szimbolista hagyományban indult, és bár ezt az önmagában is több hangon megszólalni képes lírát az avantgárd formabontó hatások is megérintették, összességében az mondható el róla, hogy megmaradt a szimbolista hagyományban. (14) *Stierle* az „Alcools” és a „Zone” kötetek kapcsán utal arra, hogy a dolgok szimultán észlelése eleve Apollinaire költészetének a sajátja (mint ahogyan magáé a költészet is egyben), és a szimultaneitás maga nem az avantgárd felfedezése, csak az az életszerű konnotáció, amelyet az avantgárd művészek kiáltványaikban annyira hangsúlyozni igyekeznek, az a mozzanat értékelhető újként a fogalom használatában. Maga Apollinaire is ezt hangsúlyozza a kötethez adott magyarázatában, amikor az érzékelés szimultán eseményéről beszél:

„Így próbáltam meg az értelmet ahhoz szoktatni, hogy egy költeményt szimultán fogjon fel mint a mindennapi élet egy jelenetét. Blaise Cendrars és Sonia Delaunay-Terck vállalkoztak először írott szimultánításra, ahol a szemet ahhoz szoktatták, hogy az egész költeményt egyetlen pillantással olvassa, mint ahogy a karmester egyidejűleg látja a partitúra különböző hangjegyeit, ahogy a plakát képét és szövegét egységében ragadjuk meg.” (15)

Bohn arra is rámutat, hogy Apollinaire tudatában volt a műfaj hagyományának, *Fagus* támadására adott válaszában az ideogramma mint az írás fundamentális alapjára hivatkozik és arra, hogy szemben *Rabelais* és *Panard* alkotásaival az övéinek kifejezőereje mind a kép, mind a nyelv tekintetében erősebb. Ha az antik és barokk alkotások mellett vesszük szemügyre ezeket a kalligramokat, egyrészt az tűnik fel, hogy a figurális látvány plasztikusabbá, képlekenyebbé vált, miáltal a képiség kitörni látszik a nyelv uralma alól (ellentétben a korábbiak statikusságával, melyekben egyértelműen a vers olvasása/olvashatósága uralta az egész képverset); másrészt az is feltűnő, hogy míg a korábbi korok figurális versei szent szimbólumokat jelenítettek meg (oltár, tojás, kereszt stb.), addig Apollinaire kalligramjaiba visszatért a líraiság – annak profán és trubadúr-hagyományú értelmében: a szerelem és a nő toposzában. A futuristák képverseinek témája például kimerül a háború, a város és a technika csillogásának tematizálásában. A figura plasztikusabbá válása Apollinaire keze nyomán

A kalligramok a képversek legismertebb és legkedveltebb alakzataként a modernség minden korszakában fel-felbukkannak, ellentmondásos módon éppen a történeti avantgárd nem bővelkedik kalligramokban. Egyrészt azért, mert igazából nem válik benne kérdésessé nyelv és kép egymáshoz való viszonya, hiszen megőrzi az ekphraszisz tradícióját, másrészt mert ez az alakzat – diszkurzív hagyományait tekintve – jóval klasszikusabb annál, mint hogy a modernizmus legradikálisabban megújulni és a hagyományokkal szakítani akaró irányzata a sajátjának érezhesse. Persze meg sem tagadhatja, hiszen az avantgárd vezérek egyikének tollából származik a névadó kötet.

főleg a kéziratokon mérhető, de még nyomtatott formában is szembetűnő: ezek a kalligramok nem engedik a könnyű olvasást, folyton akadályokba ütköztetik az olvasójukat – nem úgy, ahogy a korábbi figurális versek tették, amelyek szinte kézen fogva vezették végig olvasójukat a szöveg figurális vonalán. A gördülékeny olvasás a verset tartja szem előtt, annak könnyű kibontakozását engedi, ám Apollinaire kalligramjai próbára teszik olvasójukat, megkövetelik a munkát, az együttműködést. „Ezek a képversek tünhetnek olyan ártatlanul dekoratívaknak, mint a 17. század emblémái, azonban ténylegesen aláaknázták a konvenciót.” (16) A hagyományhoz való tudatos kapcsolódást, illetve a képek és nyelvnek egyértelmű kapcsolatát provokáló művek sokkal inkább illeszkednek a századforduló modernség horizontjában született alkotásokhoz (s nem a „polgárpukkasztó”, a saját hagyományait is figyelmen kívül hagyó avantgárdhoz), mert számítanak olvasójukra az együttalkotásban.

A kalligram nevet Apollinaire később adta műveinek, először „lírikus ideogram-mákként” jelölte képverseit, ahol a lírikusság

hangsúlyozása és az ideogramma szemantikai tartalma semmiképpen sem utalhat az avantgárd metaforaellenesség igenlésére, és ahol a kalligráfia mint szépírás konnotációja bevallott intenció. (17) Magának a műfaj-elnevezésnek a története is arra utal, hogy a kalligram inkább a modernség felől érthető meg, nem véletlen tehát az sem, hogy a kötet visszhangtalan maradt a magyarországi avantgárd recepcióban. Az Apollinaire-féle kalligram ugyanis, mint hangsúlyoztuk, nem vetette föl oly élesen kép és nyelv viszonyát, ahogy például *Magritte* képei tették (lásd például az „Ez nem pipa” című képet, amelyről a fenti Foucault-idézet beszél).

A kalligram-alakzat megkapaszkodása a modernség művészetében nem mondható egyértelműen sikeresnek, mert kevesen tudták megújítani benne kép és nyelv dialógusát s kiaknázni az alakzatban rejlő lehetőségeket. A figurális vers hagyománya (az egyházi iskolák nyomán) az egy-értelmű (szakrális) szimbolikus konvención alapul, ez később a

modern alkotásokban a hasonlóság (szintén egy-értelmű) szemantikai csapdájába kerül, és onnan csak nagyon nehezen szabadul (erre néhány példát majd *Tandori Dezső* és *Géczi János* munkáiban találhatunk).

Ezek fényében tehát az is érthetővé válik, miért történt, hogy a magyar irodalom történetében többnyire olyan költők tollából maradtak ránk kalligramok, akik egyébként – életműüket tekintve – nem avantgárd költők, például *Nagy László* (‘Önarckép’), *Juhász Ferenc* (‘Tulipán-vers’, ‘Spirális vers-szív’, ‘Vers Juhász Balzsamnak’, ‘Kati-vers’), *Képes Géza* (‘Gyümölcstől gyökérig’, ‘A híd’) és *Radnóti Miklós* (‘Virág’); vagy esetleg hosszabb-rövidebb ideig alkottak egy-egy avantgárd irányzat bűvkörében, mint például *Illyés Gyula*.

Ezek az alkotások a figura vonalán olvastatják a verset, míg a kalligram egy másik formájában a szöveg a sortördelések határa mentén rajzolja ki a figurát, s bár mindkettő a fentebb leírt olvasatlehetőséget példázza, ez utóbbi mégsem töri meg úgy az olvasás linearitását, mint az előbbi, mert megtartja a jobbról balra és a fentről lefelé haladó irányt. Ezt a műfajt a német szakirodalom *Umrißgedicht*nek nevezi, vagyis tördelt versnek. Ilyen tördelt kalligram például *Radnóti Miklós* ‘Virág’, *Illyés Gyula* ‘Repülő’, ‘Újévi ablak’, *Weöres Sándor* ‘Tapéta és árnyék’, ‘Kereszt-árnykép’, *Nagy László* ‘Seb a cédruson’, ‘Kereszt az első szerelemre’, ‘Húsvét’, ‘Cégér’, ‘Az oszlopos’, ‘Hordószonok I.’ című verse.

Apollinaire kalligramjainak plasztikus imaginációját azonban egyik alkotás sem közelíti meg, a felsorolt képversek a maguk megalkotottságában statikus költemények, különösebb feladat elé nem állítják olvasóikat, úgy mint Apollinaire képversei, melyek ráadásul a kétféle figurális vershagyományt ötvözve provokálják a befogadót. (Nem egy képvers az említettek közül viszont már a konkrét költészet hagyományában is olvasható, mint például *Nagy László* ‘Hordószonok’-a és ‘Cégér’-e, illetve *Weöres Sándor* ‘Tapéta és árnyék’-a.)

A tipografikus vers

A képversek másik jellegzetesen avantgárd – és a kalligrammal szemben a korszakban is reflektált – alakzata a tipografikus vers, amelynek hagyományát *Ernst* az *Umrißgedicht*, tehát a tördelt kalligram antik megjelenéséig vezeti vissza, tizennyolca-dik századi megjelenését pedig *Laurence Sterne* ‘Tristram Shandy’ című regényéhez és *Lewis Carroll* egérfarok-verséhez (‘Alice Csodaországban’) köti. (18) A modern líra történetében a tipográfia hagyományformáló erejének felismerése Mallarmé ‘Un coup de dés jamais n’abolira le Hasard’ című verséhez utal minket, amely először 1897-ben jelent meg a *Cosmopolis*-ban. A szerző ekkor kompromisszumra kényszerült a tipográfiai megjelenés tekintetében, és a mű eredeti tipográfiával csak 1914-ben, a szerző halála után látott napvilágot. A képvers megtartja a sorok linearitását, szövege azonban olyan szisztéma szerint olvasható, amelyet először majd a konkretisták tesznek alkotási (jóllehet sokkal inkább olvasói) elvé. A konstelláció a csillagkép értelmében a vers szemantikai konnotációk és asszociációk tereként nyílik meg azáltal, hogy vizuálisan, a tipográfia disszeminatív erejével a vers belső szerkezetét teszi láthatóvá: a gondolkodást, a szavak külön-külön és együttállásban való értelmezhetőségét: a partitúraszerű olvasásmódot. Mallarmé egy *Gide*-hez írott levelében maga hasonlítja versét csillagképhez, melynek olvashatóságához szorosan hozzátartozik a tér is, amelyben a vers megjelenik: „A költészet nyomtatott, most, ahogyan odavettem, és ahogyan az oldalon megformáltam, amiben az egész hatás benne van”. (19) Mallarmé recepciója nem a történeti avantgárdé, értelmezése és hatása sokkal inkább a konkrét költészet hagyományában áll, a konkretisták elméleti írásaikban saját tradíciójuk korai megnyilvánulásaként tekintenek Mallarmé versére. A magyarországi történeti avantgárd nem fedezte fel az ‘Un coup de dés’-t, ahogyan Apollinaire kalligramjait sem tekintette a sajátjának. Mallarmé verse a modern líra történetének azon pillanatához kapcsolódik, amikor a költészet mindenféle realitáshoz való viszonyt megtagadott, hogy a nyelvi szépséget önmön formájában mutathassa meg, ebben a tiszta költészetben látta meg a versírás egyedüli lehetőségét. Ám a formának ez a nyelvi szépségbe vetett ontológiai

megalapozása szintén esendőnek bizonyult, így maradt a költészet jelenvalósága, ahogyan külső absztrakciójában és többértelműségében formát követel magának a tárgyaltalan térben. A tiszta, illetve az abszolút fogalmi függetlenednek időtől, helytől, tárgytól, és a semmivel lesznek azonos értékűek. Az 'Un coup de dés' azzal a tapasztalattal szembesít, hogy a véletlen, amely természetszerűleg nem lehetne az abszolút költészetnek sajátja, mégiscsak kikerülhetetlen, mert az emberi gondolkodás egyszerűen nem menekülhet a nyelv és az idő véletlen eseményeitől. (20) A vers kontrapunktos szerkesztése, mondatképzése a fentebb leírt olvasásmódot példázza, tema-tikusan pedig a véletlenszerű olvasás és gondolatáradás esélyét hangsúlyozza. A vers magyarországi fogadtatása először Párizsban történik meg: Nagy Pál a Magyar Műhely 1978-as decemberi számában képversként értelmezi az 'Un coup de dés'-t, vagyis saját tevékenységének előzményeként, így válik a Mallarmé-vers a magyarországi neoavantgárd recepcióban fontos képverssé. Mindeközben Friedrich például a modern líra alakulástörténetében úgy helyezi el a verset, hogy az a modernség nyelvhez és költészetéhez való viszonyát problematizálja. Ugyanitt találhatjuk Apollinaire kalligrammáit is, ami arra enged következtetni, hogy a képvers-alakzatoknak az irodalomtörténeti helye az adott korszak értelmezői közösségének döntéseitől függ. A befogadói mechanizmusok néha tehát sokkal többet elárulnak a műalkotás létéről, mint ami a szerzői intenció kutatásából kiderül(het).

A tipografikus képvers megjelenése a magyar irodalomban egyértelműen Kassák névéhez fűződik. Számozott versei közül a 8. és a 18. vers, valamint az ugyanazon időben keletkezett 'Képköltemény' (mindhárom a 'Világnyám' című kötetből) Aczél szerint a dadaizmus hatására születtek, míg a későbbi 'Képköltemény' (Romboljatok...) és a 'Tipográfia' a képarchitektúra-elmélettel egyidejűleg konstruktivista vonásokat mutat. (21) Ezek mellett azonban számolni lehet még számos más Kassák-művel is, például 'A ló meghal...' eredeti tipográfiai megjelenésével, illetve olyanokkal, melyek ugyan kép-költeményként nem publikáltak, de a MA borítóin és plakátjain mégis akként tűnnek fel.

A tipografikus verssel kapcsolatos első kérdésként az merül fel, hogy egyáltalán képvers-e az általunk megfogalmazott értelemben. (22) Bányai János szerint a tipográfiától nem vezet út a képvershez, csak amennyiben emlékeztet rá, annyiban jelent kapcsolódási pontot. (23) Ám ha egy vers tipográfiai szerkesztettsége olyan értelemlehetőséget nyit meg a vers számára, amely enélkül hozzáférhetetlen maradna, akkor a vers képversként érthető. Ennek a kitételnek azonban csak néhány fentebb említett mű képes megfelelni, mint például a 18. költemény és 'A ló meghal...' kezdetű vers.

A tipografikus vers megőrzi a lírai szövegalkotás intencióját, tehát elsősorban vers akar lenni (még akkor is, ha az avantgárd lírai beszédmódok feloldják a hagyományos versképzési formákat). Kép és nyelv dialogikus viszonya olyan értelemben alakul, hogy a kép (itt: a tipográfia) a nyelven kívüli kommunikációs hatásokat jeleníti meg a vers szövegén belül (kis- és nagybetűk, kurzív betűk stb. használatával) vagy a szövegbe lépve (különböző nem nyelvi jelek, rajzok alkalmazásával). A viszony alapja a nyelvi közlésbe vetett hit megrendülése, amely szerint az képes lenne a kommunikáció teljes valóságát leképezni. A nyelv nem bizonyul elégséges médiumnak ahhoz, hogy a beszéd valóságát megragadja. Az avantgárd költészetfelfogás egészére – irányzatoktól függetlenül – az új nyelv keresése jellemző, amely a modern líra történetére Baudelaire óta érvényes. (24) A képi és nyelvi elemek a szintetikusság értelmében játszanak össze, ahol a képi hivatott a deficites nyelvi világkép teljesebb megragadhatóságát lehetővé tenni, ahogyan Kassák prófétálja az új költészetet egyik programjában: „Az új költészet csak egy szempontot értékel: a világ szintetikus látását, s a költemények megcsinálásánál mindenekfeletti célja a világban ezer felé futó alakok, gondolatok és érzések összefogása, egy új és egységes életté formálása.” (25)

A tipográfia szerepe a lírai beszédben a központozás elhagyásával vette kezdetét, és tulajdonképpen Mallarmé óta vált „szokássá” a modern költészetben. Kassák 'Hirdető-

oszlappal’ című kötetében is találunk már verseket, melyeknek tipográfiai megoldásai utalhatnak egyrészlől az expresszionizmus hatására, másrészlől viszont olyan felismeréshez is vezethetnek, mely szerint a későbbi képversek intermedialis tapasztalatát előlegezik meg. Erre *Rübbert* hívja fel a figyelmünket a ‚Karmester esti világitásban’ című vers kapcsán:

„A vers vizualitása, melyre a cím mint »képcím« utal, magában a szövegben különböző komponenseken és eljárásokon keresztül ragadható meg és bontható ki. A szöveg nyitottsága, melyet a költemény első sorának gondolatjelei és a költőszavas felütés kisbetűs kezdete tipografikusan jelölnek, a szöveget képként, pillanatképként, film-, illetve zajszekvenciaként jelenítik meg, melyeket mintha egy mondatból, egy mozdulatból szakítottak volna ki. Ehhez társulnak még az akusztikusan, illetőleg vizuálisan szuggesztív szó- és jelentésmozgók: ragyog – világit, karmester – rezek (rézfűvósok) – ritmus – hangkamra – (karmesteri) pálca; akárcsak a metaforák, melyek nagyfokú vizualitást rejtenek magukban: az élet tengerkedése, a ráhavazó ragyogó papírcsillagok, a borzas vad kakas. A kottaolvasás metaforizált vizualitása (a hangjegyek, melyek fekete póklábakként ágaskodnak kifelé a pupillákból) jellemző módon szinte közvetlenül megszővegesített zenébe megy át: keringő / ke-rin-gő / ke-erin-gő-ő.” (26)

Vagy vessünk egy pillantást a ‚Tragédia’ című versre, melyben a „Csönd. / S egy ember most fölszúrja magát a térbe!” strófát két olyan strófa (5. és 7.) is követi, melyeknek sortördelése, illetve az „áll”, „karó”, illetve a homonim „vár” szavak által uralt szemantikai tér kalligramszerű értelmezhetőséget kölcsönöz a versnek:

„Áll,
pózosan,
vörös karóban,
s szomorú ökörszemekkel hintázza a fejét,
vörös karóban,
pózosan,
áll.

...

Vár,
lábhegyen
az eszén áll,
s kemény, jófalat izmait föl puffasztja a holdig,
az eszén áll,
lábhegyen
vár.”

Az egész kötet jórészt olyan versekből áll, amelyek „nagyfokú affinitást mutatnak a képzőművészeti eljárások iránt: a szövegnek mintegy a kétharmad része rendelkezik olyan címmel, mely éppúgy egy kép alatt is állhatna” (27), ami – a Kassáki művészetfelfogás értelmében – nem is annyira a Gesamtkunstwerk létrehozására irányuló intenció eredménye, hanem sokkal inkább az „új és egységes élet” modelljét példázza, ahol a költő: vezér. A művek többnyire 1916-ban keletkeztek (a kötet 1918-ban jelent meg), amikor Kassák tevékenységét még az aktivizmus jellemezi. Ám *Rübbert*nek ez a meglátása egybevág *Hegyi Lóránd* véleményével (28), mely szerint Kassák későbbi képarchitektúra-elmélete olyan látásmódra utal, amely korábbi „korszakait” is jellemezte, eltekintve az éppen aktuális avantgárd irányzatok közvetlen hatásától. A konstruktivizmus szellemében fogant képarchitektúra Kassák szemléletében transzcendens jelentőséggel bírt, az egész elképzelés: új világ és új ember teremtése, a morális célképzet és a megte-remthető egyetemes egységbe vetett hit a schilleri romantikus esztétikára emlékeztet. Ez a felfogás pedig már az aktivista törekvésekben is jelen volt, mert Kassák például soha nem kötötte össze a művészetet a munkafolyamattal (mint tették azt az orosz konstruktivisták és *Kállai Ernő*), megtartotta a művészet öncélú képzetét, és a forradalomról szóló szövegei is minden esetben egy elvont, „örök forradalmat” hirdettek. A kassáki képarchitektúra sajátosságát mutatja, hogy a műalkotás allegorikus viszonyban áll az új világ-

renddel, mintegy demonstrálja azt, és ebben a folyamatban már benne van az a belátás is, hogy a dada művészetromboló programja megvalósíthatatlan, mert bármely életszerű művészet megteremtéséhez is csak művészi eszközök állnak rendelkezésre, használatuk kikerülhetetlen. Hegyi tehát egyfajta „látens transzcendentalizmust” vesz észre a képarchitektúrában, amelynek gyökerei egészen a költői pálya kezdetéig visszavezethetők.

A képarchitektúrai látásmód nyomai egyes Kassák-versekben is felfedezhetők, ha figyelembe vesszük, hogy az elgondolás a kompozíciót elvont szellemi érvényességek és tiszta viszonyok teremteseként fogja fel. A képarchitektúra tárgy nélkülisége Kassák műveiben – Hegyi szerint – nem valósul meg oly maradéktalanul, mint *Malevics* és *Mondrian* alkotásaiban, mert transzcendens példázatában mindig megőriz valamilyen tárgyi vagy emblematicus vonatkozást (például a betű- és szöveggollázsokban). (29) Ugyanezt vette észre *Csúri Károly*, amikor „A ló meghal...” kezdetű verset a vallási emblémák mentén értelmezte, és megállapította, hogy a vers emblémái azáltal nyernek szimbolikus tartalmat létrehozó funkciót, hogy azonosíthatók egy az adott irodalmi művön kívüli szöveggel vagy valósággal. (30) Ahogyan a tárgy nélküliség szándéka a teljes emberi lét szimbolizációjaként értendő, úgy a vers egyes emblémái ennek a szimbolikus gesztusnak az allegóriáiként válnak értelmezhetőkké. Egyszóval: mind a képarchitektúra, mind „A ló meghal...” (és a számozott versek is) szellemi érvényességű panelekből építkeznek (31), ez a felismerés azonban csak akkor válhat nyilvánvalóvá, ha a verset eredeti tipográfiájában olvassuk.

„A ló meghal...” kezdetű Kassák-vers eredeti tipográfiával kevésbé ismert, mint egyszerű szabadversként. A képversekről szóló írások viszont egytől egyig hangsúlyozzák azt a tényt, hogy „A ló meghal...” eredeti tipográfiával (ahogyan 1922-ben a 2x2-ben megjelent): képvers. Kétségtelen, hogy a vers értelmezhetőségét (általában véve) nem csekély mértékben befolyásolhatja a tipografikus megformáltság, mégis „A ló meghal...” képversként történő értelmezése mind a mai napig elmaradt, holott a 2000-es Kassák-konferencia középpontjában éppen ez a vers állt. Az 1922-es megjelenés: a központozás, illetve a kis- és nagybetűk elhagyása, a tükörre igazított szöveggép, valamint a cím tipografikus rendezettsége ténylegesen utalhatja a művet a képversek körébe, de nem valószínű, hogy mindez változtatna a magyar líra történetében betöltött jelentőségén, azokon az értelmezéseken, amelyek a verset a magyar modernség kanonizált alkotásaként, avantgárd nyelvi teljesítményeként tekintik. (32)

Mindazonáltal a képarchitektúrai értelmezés lehetőségének kizárása is hiba lenne, mert kétségtelen, hogy a kassáki művészetszemléletbe „A ló meghal...” a 2x2-ben megjelent formájában illeszkedik. *Derék Pál* megfigyelése szerint már ebben a tipografikus szerkesztettségben megmutatkozik Kassák formálódó képarchitektúra-elmélete, főként annak tekintetében állítja ezt, hogy a 2x2-ben a vers szövegét két helyen is megszakítja egy-egy képarchitektúra-alkotás. Aczél is utal egy helyen arra, hogy a hasonló igényű *Majakovszkij – Liszickij* kötetben az illusztrációk nem választhatók el a versektől, mert azok összjátékát a betű tipografikus képe hívja elő, a kötet így mintegy megköveteli az összeolvasásukat egy költeménnyé. (33) Továbbá *Béládi* is megjegyzést tesz a konstruktivisták irodalmi megvalósulásáról „A ló meghal...” kapcsán, ahol a „legszemélyesebb élmények valóságos elbeszélése a parttalanul, megállás nélkül áradó stílus szeszélyéhez” igazodik, és ezáltal lesz a vers előlegezője Kassák későbbi stílusának. (34)

Mindezen érvek tekintetében mégis az állapítható meg, hogy a kassáki szerkesztés a tipográfiával és a képbetétekkel együtt is érintetlenül hagyja a vers értelmezését, és ez a jelenség egyértelműen arra utal, hogy a képarchitektúra irodalmi alkalmazása terméketlennek bizonyult. Kétségtelen jelei vannak például a kassáki képarchitektúrának a MA-kiadványok tipográfiájában és a borítótervekben, de ez még nem teszi a szövegeket képversekké, mert egyértelműen reklámfunkcióban tűnnek fel. Sokat elárulnak azonban a korszak vizuális konvenciójáról, amely a mértani formákat részesíti előnyben, és ez a formaképzés a képversként érhető alkotások megszerkesztettségében is tetten érhető. Eze-

ket a képverseket Aczél is egyértelműen „elméletileg elhibázott produkcióknak” tekinti, ahol „szöveg és kép együttese nyilvánvalóvá teszi a két komponens antagonizmusát”, ugyanakkor értéküket abban látja, hogy hozzásegítették Kassákat ahhoz, hogy a képzőművészeti törekvéseit különválasztva kezdjen ambíciói megvalósításához. (35)

Másrészről – és más versek esetében – a tipografikus képi tagolás a szöveg olvasási lehetőségeit sokszorozza meg azáltal, hogy a szavakat, mondatokat (szövegszegmentumokat) feloldja a hagyományos szövegképzési formák alól, mintegy felszabadítja (az avantgárd ideológia értelmében) és új rendbe állítja úgy, hogy az olvasás szisztematikusan működhessen. „A ló meghal...” szabadvers-formája (sortördelt kiadása), a központosás elhagyása, illetve a sorok üres helyeket hagyó képe a befogadói oldalról jóllehet ugyancsak megengedi a montázsoló és kiegészítő olvasást (36), mégis – összevetve a 18.-kal – szembevetendő, hogy inkább megtartja a lineáris olvasás uralmát. Ezzel szemben a 18. vers kifejezetten a tipográfia disszeminatív potenciálját mutatja meg, ahogyan a szövegegységek ellenállnak a lineáris olvasásnak. Bár a költemény lehetővé teszi az egyes darabok vándorlás- és gyászmatematika mentén montázsoló összeolvasását (és ezzel megnyitja a jelentések lezárhatatlan intertextuális játékát) (37), meggyőzőbbnek tűnik az az érvelés, amely szerint az alkotást kollázs-ként is tekinthetjük, az újság képi világának megidézéseként, hírek, tudósítások idézetgyűjteménye-ként. (38) Ez az értelmezés jóval közelebb áll a kassáki vizualitásképzethez, melyben a tipográfia szerepe inkább illeszkedik a reklámfunkcióhoz, mint a képarchitektúra értelmében vett tárgy nélküli, öncélú művészeti jelenséghez. Sokat elárul a vers képversként történő értelmezhetőségéről a mű továbbbélése a magyar irodalmi hagyományban. A költemény utolsó szegmenseként láttatott rész („ANNA”-val kezdődően) vizuálisan eltér az előtte olvasható részek tipográfiájától, elsősorban azért, mert szerkesztettsége (lásd a mértani síkokat kijelölő egyenesek mentén elrendezett verssorokat) kifejezetten konstruktivista. Ez a részlet három kiadásban is önálló képvers-ként jelentkezik: „Az izmusok története” hátsó borítóján, a „Vizuális Költészet Magyarországon” II. kötetében és egy 1922-re datált Kassák-kötetben („MA képeskönyv”), amely egyedül a 18. verset tartalmazza. A kötet 1979-ben száz számozott példányban látott napvilágot – valószínűleg a többi visszadátumozott Kassák-hamisítvány egyikeként. A 18. költeményt itt szegmenseire szétszedve olvashatjuk, minden oldalon egy kép kíséretében, így a tükör egy képversrészletből és egy képből áll össze. A vers kézzel írott, és a kézírás látványának megfelelően alakul a képek szerkezete is, amelyek csak nyomokban emlékeztetnek a képarchitektúrákra. A mértani formák görbékkel, hullám- és spirálvonalakkal keverednek, egy egészen más vizuális konvenció jelenlétére utalva.

Kassák költészetében a képverssel folytatott „kísérletezés” nem hagyott mély nyomot. Bizonyára nem kerültek el figyelmet Apollinaire kalligrammái (39) (noha a korabeli kritika egyáltalán nem reflektálta ezt a kötetet), képverseinek többsége mégsem mondható sikeresnek az általunk megfogalmazott kritériumok szerint. A legtöbb képversszerű alkotásra Kassák folyóiratborítóin (elsősorban a MÁ-ban) és plakátjain bukkanhatunk. Ezeknek kompozíciói a képarchitektúra tárgy nélkülség-eszményének úgy felelnek meg, hogy megalkotottságukban egy Anpassung-szituációba (40) kerülnek, mivel megformáltságuknak mindenkor praktikus célja van: a reklám. Ezért folyamatosan alkalmazkodniuk kell az aktuális társadalmi és piaci viszonyokhoz. A MA 1918-as számának borítója (41) például

A kassáki képarchitektúra sajátosságát mutatja, hogy a műalkotás allegorikus viszonyban áll az új világrenddel, mintegy demonstrálja azt, és ebben a folyamatban már benne van az a belátás is, hogy a dada művészetromboló programja megvalósíthatatlan, mert bármely életszerű művészet megteremtéséhez is csak művészi eszközök állnak rendelkezésre, használatuk kikerülhetetlen.

olyan képversként olvasható, amely a barokk emblémák olvashatóságát példázza: kép, cím és mottó együtteseként. A cím: vörös zászló; a képen városkép, zászló és egy demonstráció jelenete látható (kiáltó emberek); a kép alatt pedig mottóként egy idézet olvasható: „Az állam a munka rabszolgaságán nyugszik. / Ha a munka szabad lesz, az állam elveszett.” A kép a szöveg jelentését erősíti a tartalom megjelenítésével, és a szemantikai vonatkozhatóságot a vörös zászló szimbóluma uralja és irányítja, így az egész alkotás a folyóirat (agitatív) kontextusában a forradalom „reklámjává” válik, ahol a képek „harci eszközök”. (42)

Barta Sándor dadaista manifesztumai tipográfiai szerkesztettségükben hasonlóságot mutatnak a képversekkel. A *„Tisztelt hullaház!”* című kötetében a szövegbe épített képi elemek a közlés nyelven túli megnyilvánulásait célozzák, drámai instrukciókat jelenítenek meg (lásd *„Demonstráció”*), illetve montázsolt olvasást kívánnak meg (*„Egy egyszerű kaucsukmunkás lelki óceánja az Ur 1921-ik esztendejében a kapitalista világrendben”*). Mivel azonban a kötet a manifesztum igényével lép fel, és semmiféle jele (lehetősége) nincs a versként való megszólaltathatóságnak, így az alkotások kizáródnak a képversek köréből, még ha néhány vizuális költészeti antológia fel is veszi művei közé egy-egy darabját. (43) A műhelyesekre lesz jellemző később ugyanez az írói magatartás, hogy egy nem lírai szöveget (például egy elméleti jellegűt) is ugyanúgy (tipografikusan) szerkesztenek, mint egy képverset, és legtöbbször műalkotásként, a képvershez közel álló „vizuális szövegként” tartanak számon.

A betűkollázs

Az avantgárd képvers-alakzatok egy csoportja azt a vizuális költészetre vonatkozó irodalomtörténeti toposzt jeleníti meg, amely a képverset képzőművészet és irodalom vegyületeként rögzítette. Kassák és körének alkotásai (főleg a MA-kiadványokban látható tipografikus versek) ténylegesen azzal a tapasztalattal szembesítenek, hogy az alkotás egyszerre emlékeztet képversre és képre, mindkét művészeti terület a sajátjának is tekintti ezeket. Az avantgárd képvers-alakzatok bevallott szándékkal az eldönthetlenségre törekednek, hogy igazolják, nem vonható határ irodalom és képzőművészet közé. Az irodalomtörténet-írás ebbe az avantgárd szemléletbe kapaszkodván tett aztán kísérletet mindenféle képvers-megközelítésre.

Az eldönthetlenség legszembetűnőbb példája a magyar irodalomban (és képzőművészetben) Kassák *„Tipográfia”*-ja, amelyet számtalan betűkollázs követ és előz meg. A betűkollázs rokon vonást mutat a dada halandzsza-nyelvével annak tekintetében, hogy a dada halandzsája mögött mintha a nyelviség nagyon is tudatos használata állna, mely sokszor nem a szemantikai társítások révén, hanem a hangzóságbeli hasonlóságokkal operál. (Jóllehet a dada ennek nem volt tudatában, mert a nyelvi referencia többértelműségét eltakarta szeme elől a valóság megragadásának mindenekfeletti célja.) Míg az avantgárd alkotások a valósághoz való hozzáférés ígézetében születtek, addig az utókoré a felismerés, hogy az alkotások sikerületlenségükben is eredményesek tudtak lenni. A betűkollázsok értéke ugyanis nem abban (az avantgárd igényű elgondolásban) áll, hogy a betű mint az irodalom kézzel fogható egységei kollázsokként szerepelnek egy képzőművészeti alkotásban (vagy fordítva, például rajzos ábrák tipografikus versekben), mert ez önmagában még nem művészi teljesítmény. A művészi teljesítményt a betű (mint szövegegység és mint íráskép) kettős hatásának felfedezése jelenti, az a felismerés, hogy a betű megnyitja a nyelv és kép között húzódó határt, hogy a betű képisége – akárcsak a dada számára a hangzóbeli nyelv – performatívumként lepleződik le. A betűnek erre a korántsem új képességére (44) az avantgárd alkotók figyelmét a nyomtatott betű újságokban kibontakozó hatalma hívta föl. Az újság és a plakát mint az avantgárd kultúra legszélesebb körben elterjedt médiuma válik fontossá a korban.

„A plakát, éppen mert mindig meg is kell maradnia aktuálisnak, aktívna, a siető élethez erősen kapaszkodónak, esztétikailag is megtart sok szabadságot és mozgékonyt. Sohasem felejtheti el célját az utca mozgó és friss levegőjében, azt, hogy cselekvést kell szuggerralnia. Ezt fogja mindig legel-

ső feladatának tekinteni és csak másodikban a formai tökéletességet. Az új plakátban, miként a jövő művészetében általában, össze fog folyni a művészi a nem művészivel, de tökéletes és maximális hatású az új művészetben is csak az lesz, ami nemcsak etikailag, hanem esztétikailag is magasrendű. (...) És amint a pikktúra is megkereste a Népet, az utcán és annak faláról kiáltott le hozzá, úgy az irodalom, a költészet is kimegy az utcára és ott keresi, hogy vezetően újra megfoghassa a Nép kezét. (...) Az új kultúrában az újság szerepe megszázsorosodik fontosságában és az új költészetnek legerősebb, legextenzívebb kiáltó helye lesz.” (45)

A MA-borítók a legtöbb esetben betűkollázsokként építkeznek, a folyóirat nevének (és sokszor impresszumának) betűiből. Érdeemes egymás mellett szemlélni például a VII/2. (1921) szám és a IX/2. (1923) számok fedőborítóját. Az előbbi, magát még aktivista folyóiratnak nevező szám borítója a ‚Világanyám’ két képverséhez hasonló formavilágot mutat, ahol a MA betűi felismerhetően uralják a kép terét; utóbbi azonban a MA betűit a felismerhetetlenségig megnyújtja, és szerkezetüket egybeépíti a kép jobb oldalán látható (egy épületegyüttesre emlékeztető) képarchitektúrával. A betűk mint épületrészletek a VIII/5-6. (1922) szám borítóján is feltűnnek: tornyot és hidat ábrázolva, amely tipográfiai fogás a betű történetében a középkori iniciálék hagyományát idézi meg számunkra.

A képarchitektúra programjának kontextusában megjelenő ‚Tipográfia’ (46) képsége már a jelentésében autonómmá váló műalkotás képzetében született, „képeink ezért nem olyanok, mintha, hanem olyanok, amilyenek” (47) – írja Kassák. Azzal együtt, hogy ez az autonómia még mindig alkotói értelemben vett autonómia, „a művész élet-eredménye” (48), melyet vallási képzettársítással transzcendenssé nagyít: „[ti. a művésznek] ki kell nyilatkoztatnia magát mint emberi mintaképet”. Másszóval megtartja művészet és élet azonosságának célzott egységét. Míg később, a neoavantgárd irányzatok körében találhatók majd olyan (lettrista) alkotások, melyek (szintén a betű kettős határát felismerve) megalkotottságukban azonban felszabadulnak az alkotói kéz uralma alól.

A konstruktivista képvers: sík- és villanyvers

Tamkó Sirató Károly ‚Papírember’ című kötetét (1928) a kortárs kritika értetlenül fogadta, és az avantgárd hagyományban Kassák-imitációként tekintett rá, jóllehet Tamkó motivációja a sík- és villanyversek megírásakor egészen más irányból kapott hatásokat. Míg Kassák alkotásai (az aktivizmus után) immanens művészet- és irodalomszemléletet mutatnak, addig Tamkó szeme előtt „legobjektívebb kultúrterületként” a matematika lebegett. A spengleri kultúrkritika bővületében a kinetikus elvet tette az irodalomban eluralkodó alkotási elvvé, mivel az izmusokkal együtt kifulladásra látta magát az irodalmat is. Így a vizuális költészeti alkotásokba kapaszkodva próbált kiutat találni az irodalom számára, amely nem maradhatott ‚vonal-irodalom’ többé, mert – mint írja – „az irodalom automatikusan elvesztette kizárólagos kifejeződési privilégiumát, formailag is beteljesítette a dadaisták által rá mérte ítéletet: megszűnt létezni a régi értelemben! Az időfogalom elbukásával elbukott az azon nyugvó irodalom fogalma is!”. (49) A sorokból kiolvasható irodalomszemléleti változás egyes jelenségei kétségtelenül az új nyelv keresésének igényét mutatják, ahogyan ennek eredményét maguk a glogoista, illetve dimenzionista versek is.

Az 1928-as ‚Papírember’ című kötet függelékeként megjelent négy síkvers: a ‚Vízhegedű hét üléssel’, a ‚Ballada’, a ‚Válóper’ és a ‚Budapest’, illetve a ‚Glogoista manifestum’ már egyértelműen megmutatják a tamkói vizuális költészet szemléleti újdonságát:

„Tamkó Sirató megmunkálja, hasznosítja a teret, a kétdimenziót, és a papírlap maximális kihasználása mellett, sajátos komponálásával, a mozgás érzetét kelti az olvasóban. ...legsajátabb vonása, hogy nem tipografikus. (...) A mozgás érzetét Tamkó nem a betűk vagy a szavak grafikai kiemelésével éri el, hanem a szerkezettel, a kommunikációs lánccal, a szöveg szétrobantásával, disszeminációjával. ...a különböző és lehetséges olvasatok összevetése a befogadó aktivitását igényli.” (50)

Petőcz András úgy fogalmaz, hogy Tamkó Sirató „transzavantgárd-szituációban” lépett porondra, ami azt jelenti, hogy egyrészt akkor, amikor már minden magyarországi avantgárd irányzat kifulladásra jutott, másrészt műveivel folytonosságot teremtett az avantgárd és neoavantgárd vizuális költészet között. Manifesztumaiban és elméleti írásaiban a konkrétistákhoz hasonló elveket vallott: a képérzékelést mint új művészi érzékeltetést a költészet szempontjából is hangsúlyozta, a papírt területnek, grafikai felületnek látta, ahol a verset építeni lehet. Az „építés” konstruktivista kulcsszava a konkrét művészetekben is fontos szerephez jutott, ahol a kézművességbe és az anyagba vetett hitet jelentette. (51) Míg Kassáknak nem sikerült a konstruktivista képarchitektúrát az irodalomban is megvalósítani, addig Tamkó sikerei produktívabbnak mutatkoznak e téren. Ugyanakkor nem érthetünk egyet Petőcczel akkor, amikor azt írja, hogy „Tamkó az első jel-típusú avantgárd költő Magyarországon, aki elméleti és gyakorlati téren is megkísérlti ... a nyelvet önmagában szemlélni”, mert Tamkó költészetéből hiányzik az önreflexív nyelvkritikai felismerés, hiszen a nyelv eszközszerű felhasználásának utolsó bástyája még áll: a nyelv „anyagának” (papírnak, grafikai jeleknek, betűnek) szemlélete, melyet a képzőművészetektől kölcsönzött. A tiszta művészeti anyag megteremtése mint a műalkotás célja még mindig annak az avantgárd tradíciónak a folytatását jelenti, amely a művészet és valóság közé egyenlőségelet tett, a különbség csak annyi, hogy

A művészi teljesítményt a betű (mint szövegegység és mint íráskép) kettős hatásának felfedezése jelenti, az a felismerés, hogy a betű megnyitja a nyelv és kép között húzódó határt, hogy a betű képvisége – akárcsak a dada számára a hangzóbeli nyelv – performatívumként lepleződik le. A betűnek erre a korántsem új képességére az avantgárd alkotók figyelmét a nyomtatott betű újságokban kibontakozó hatalma hívta föl.

a valóság itt már nem az életvilágot jelenti, hanem az építőanyag materialitását. Vagyis a valóság másfajta megközelítését. A neoavantgárd alkotók ezt a megközelítést viszik egészen a végletekig, mígnem belátássá válik az elvi lehetetlenség: a nyelv megkerülhetetlensége a nyelvi leírásban.

Tamkó irodalomszemléletét az avantgárd kizárólagosság jellemezte, sikköltészete párhuzamos történeti alakulást mutat a konstruktivista festéssel, ezért is jelenthet folytonosságot az avantgárd és a neoavantgárd líra tekintetében (beleértve ebbe a vizuális költészetet is). Megtartja a nyelven kívüli és túli szervezőformák egyedüli alkalmazását a költészetben: a nyelvet magától teljesen idegen építményhez hasonló felépítményében képzelettel el, felruhazza építészeti

(dimenzionista) és gépszerűen mechanikus (automatikus) tulajdonságokkal, úgymint a mozgás és a tér. És megtartja a verset az alkotói szándék (mint művészi autonómia) uralmában, ami az avantgárd és a neoavantgárd lírát együttesen is jellemzi.

Tamkó 1930-ban Párizsba ment, ahol együtt dolgozott a korszak legjelentősebb művészeivel. Itt dolgozta ki az irodalom dimenzionista felfogását, melynek eredményei a villanyversek és a dimenzionista manifesztum lettek. A mozgás képzetének versbe emelése a huszadik század elején megjelenő film látványtapasztalatához köthető, a film az avantgardisták szemében maga volt az összművészeti idea megvalósulása. A látvány montázsjellege, sokrétegűsége és időbeli szimultaneitása nemcsak Tamkót készítette új formanyelv keresésére. Moholy-Nagy László filmvázája, „A nagyváros dinamikája” is a művészi pálya átrendeződéséről tanúskodik. S bár az irodalomtörténet hajlamos az alkotást képversként érteni (mivel látványa emlékeztet egy tipografikus, montázsolt képversre), egyértelműen megállapítható, hogy nem mutat semmiféle versszerűséget – lévén egy festészetből indult és éppen az alkalmazott művészetek felé tartó életműnek a darabja.

Részben egyetérthetünk tehát Aczéllal akkor, amikor Tamkó sík- és villanyverseinek a vizuális költészet történetében betöltött szerepét méltatja:

„Tarkó Sirató vizuális kísérleteiben két dolgot mindenképp látnunk kell. Egyrészt a költő kinetikus elvre épülő művei az avantgarde képversen belül is egyediek, a vers és a kép szintéziséként már aligha értelmezhető költői lehetőségeket reprezentálnak. Mint Szombathy Bálint írja, a síkversek »a síkból való kilépést az avantgarde költők addigi gyakorlatától eltérően nem szavak vagy betűk grafikai kiemelésével érik el, hanem sematikus szerkezetbe kerülnek, mely leginkább folyamatában, történéseknek töredékében mutatja be a szemantikai üzenet végső kialakulását«. Kétségtelen, hogy ezzel a léleménnyel sem szűnik meg az esztétikumot sértő manipuláltság veszélye. A két szinten is mozgásba hozott képzetet azonban olyan intellektuális élménnyel gazdagodik, mely a statikus képversek befogadásakor ismeretlen.” (52)

S bár ez az élmény (a vers szerkezetének kombinatorikus összerakhatósága) a korábbi képversek befogadásakor valóban ismeretlen volt, a versek értelmezhetőségét ugyanúgy az alkotói értelem keretei zárja, mint a figurális versek esetében. Az a tény például, hogy a képi és a nyelvi szerkezet sokkal inkább elválik bennük, mint mondjuk a kalligramokban, nem jelent feltétlenül előrelépést (gondoljunk csak az emblémaversekre). A képi elemek mint az olvasás irányát meghatározó vektorok már a figurális versek hagyományát is alakították. Ami újdonságként értékelhető itt, az inkább az a gesztus, hogy a versek nem egy külső valóság leképezésén munkálkodnak, hanem magának a nyelvi szerkezetnek, a vers felépülésének megértésén. Ehhez hívnak segítségül nyelven kívüli, kinetikus és síkbeli sémákat.

A történeti avantgárd képvers-alakzatai mind ugyanazon a tapasztalaton alapulnak, s bár nincsen egységes teória (sőt egyáltalán nincsen teória) a képversről, minden törekvést a valóság minél teljesebb megragadásának igénye vezet, ideális médiumává a szintetikus művészeti alkotás vált, nem reflektált önnön alkotói viszonylagosságára (mert ragaszkodott a művészi autonómiához mint alkotói autonómiához), sem a nyelvi feltételezettségre (mint például Mallarmé versei): sem az öt feltételező hagyományra, történetiségre (mint például Apollinaire kalligramái). Bár a tipografikus versek disszeminatív ereje nagyban megelőlegezi a konkrét költészet képi konstellációját, ahol azonban a nyelvi tapasztalat mássága meglehetősen átrendezi kép és nyelv dialógusát.

Jegyzet

- (1) Jelen tanulmány folytatása és továbbgondolása a *Vizuális költészet vagy képvers?* című írásnak: vö. *Iskolakultúra*, 2001. 10. 26–38.
- (2) Holthausen, Hans Egon (1964): *Avantgardismus und die Zukunft der modernen Kunst*. R. Piper Co, München.
- (3) Balázs Béla (1912): *Futuristák. Nyugat*, I. 645–647; és In: Béládi Miklós – Pomogáts Béla (1988, szerk.): *Jelzés a világba. A magyar irodalmi avantgarde válogatott dokumentumai*. Magvető, Budapest. 47.
- (4) Babits Mihály (1916): *Ma, holnap, irodalom. Nyugat*, II. 328–340.; és In: *Jelzés a világba*. 103.
- (5) Uo. 102.
- (6) Kassák Lajos (1922): *Képarcitektúra. MA*, 4. In: uő. (1978): *Éljünk a mi időnkben – Írások a képzőművészetéről*. Magvető, Budapest. 56.
- (7) Idézi Kassák Lajos (1972): *Az izmusok története*. Magvető, Budapest. 60.
- (8) Vö. Bónus Tibor: *Avantgarde, történetiség, szubjektum*. In: Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő – Kulcsár-Szabó Zoltán – Menyhért Anna (2000., szerk.): *Tanulmányok Kassák Lajosról*. Újraolvasó, Anonymus Kiadó, Budapest. 113.
- (9) Kassák Lajos: *Az izmusok története*. 163.
- (10) Apollinaire, Guillaume (1919): *A kubizmus. MA*, IV. 1. 21.
- (11) Kassák: *Az izmusok története*. 53.
- (12) Kép és nyelv kapcsolata a nyugat-európai kultúrkörben az ekphraszisz hagyományában alakult. A görög eredetű műfaj, a képleírás elsősorban nyelvi jelenség, a nyelv képi erejét fejezi ki, azt a sajátosságát, hogy a képi tapasztalat rászorul a nyelvre, és hogy fordítva is ez az alárendelő viszony működik: a nyelv képes a képet (annak tárgyi távollétében) megidézni. A modern művészet ezt az egyértelmű viszonyt bomlasztja alkotásaival, megmutatván, hogy a vonatkozás jóval ambivalensebb: kép és nyelv határai feloldanak és elválasztanak.
- (13) Vö.: Foucault, Michel (1993): *Ez nem pipa. Athenaeum*, 1/4. 144.
- (14) Vö. Stierle, Karlheinz: *Babel und Pfingsten. Zur immanenten Poetik von Apollinaires Alcools*. In: Warning, Rainer – Wehle, Winfried (1982, hrsg.): *Lyrik und Malerei der Avantgarde*. Fink Verlag, München. 104–108.
- (15) Apollinaire (1914): *Simultanisme-Librettisme. Les Soirées de Paris* 15. Juni. Idézi: Bohn, Willard: *Apollinaires plastische Imagination*. In: Bohn, Volker (1990., hrsg.): *Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main. 184.

- (16) Moholy-Nagy László (1966): *Látás mozgásban*. Műcsarnok – Intermedia. (orig.: Vision in Motion, Chicago. 1946) 301.
- (17) Bohn, i.m. 171.
- (18) Vö. Adler, Jeremy – Ernst, Ulrich (1987): *Text als Figur. Visuelle Poesie von der Antike bis zur Moderne*. Herzog August Bibliothek, Wolfenbüttel. 215.
- (19) Idézi: Adler – Ernst, 236.
- (20) Friedrich itt Mallarmé *Igitus* című irására hivatkozik, vö. Friedrich, Hugo (1985): *Die Struktur der modernen Lyrik*. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg. 124. és 131.
- (21) Aczél Géza (1984): Vizuális törekvések a költészetben. In: Aczél Géza (szerk.): *Képversek*. Kozmosz Könyvek, Budapest. 26–27.
- (22) Vö. Sz. Molnár (2001): *Iskolakultúra*, 10. 28.
- (23) Vö. Bányai János előadása a Bécsi Egyetem Finnugor Intézetében, Bécs. 2001. november (kézirat).
- (24) Vö. Friedrich, 149–160.
- (25) Kassák (1916): Szintetikus irodalom, *MA*, I. évf. 2. és In: *Jelzés a világba*. 74.
- (26) Rübberdt, Irene: A szöveg félrelépései. Ford. Sz. Molnár Szilvia. In: H. Nagy Péter (2001, szerk.): *Szöveg-tér-kép*. Írások Géczy János műveiről. Orpheusz Kiadó, Budapest. 53.
- (27) Uo. 52. A versek a „képzőművészeti esztétikai alakítás” példái, jegyzi meg Aczél is, vö. Aczél Géza (1988): *Termő avantgarde*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 43.
- (28) Vö. Hegyi Lóránd (1987): Adalékok Kassák Képarchitektúrájának értelmezéséhez. *Új Symposion*, XIII. évf. 239–260.
- (29) Vö. uó (1979): Tárgynélküliség és érték. *Magyar Műhely*, december, 53–59.
- (30) Vö. Csúri Károly: A Kassák-vers emblémaszerkezete. In: Hankiss Elemér (1971, szerk.): *Formateremtő elvek a költői alkotásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 496–501.
- (31) Vö. Derék Pál (1992): *A vasbetontorony költői*. Budapest. 113., 125.
- (32) Vö. *Tanulmányok Kassákról*.
- (33) Vö. Aczél: *Vizuális törekvések a költészetben*. 23. Itt Aczél Vadas Józsefét idézi.
- (34) Béládi Miklós (1996): Kassák Lajos költészete. In: uó: *A közvetítő kritika*. Széphalom Könyvműhely, Budapest. 53.
- (35) Aczél: *Termő avantgarde*. 139.
- (36) Vö. Mekis D. János: Önreflexív alakzatok Kassák Lajos művészetében. In: *Tanulmányok Kassák Lajosról*. 161.
- (37) Vö. Kovács Béla Lóránt: A tipográfia disszeminatív teljesítménye. In: uo. 184–195.
- (38) Vö. Seregi Tamás: Irányzati poétikák együttélése Kassák költészetében. In: uo. 180–181.
- (39) Kassák jól ismerhette Apollinaire munkáit, hiszen figyelemmel kísérte a nyugati avantgárd mozgalmakat, másrésztől Apollinaire-től Magyarországon elsőként A Tett közölt verset (A Saint Merry muzsikusa).
- (40) Hegyi nevezi a jelenségét Anpassungnak, amely az önelvű vizualitás két iránya közül a közvetlenül alkalmazott gyakorlati tevékenységre vonatkozik. Ezzel szemben áll az értékprezentáló, spirituális vonású közvetítő, esztétikai alternatíva. Vö. Hegyi: *Tárgynélküliség és érték*.
- (41) *MA*, (1918) III. évf. 12.
- (42) Vö. Kassák: A plakát és az új festészet. In: *Éljünk a mi időnkben*. 13–18.
- (43) A Magyar Műhely kiadványai (többek között a Vizuális Költészet Magyarországon II. és Nagy Pál könyve), valamint Aczél antológiája (Képversek) tágabb értelemben vett képvers-fogalommal dolgoznak, amely sokszor a „vizuális szöveg” kategóriájába torkollik.
- (44) Már a középkori kódexek díszített iniciáléi (kezdőbetűi) is felfoghatók a tipográfia művészi alkalmazásaként, és ismerünk a későbbi (reneszánsz és barokk) korokból olyan betűket, melyek gótikus boltívet, oszlopot vagy éppen építészeti alaprajzot formáznak. Egyes betűk ugyanis – mint például az ‘m’ – a vizuális konvenció alapján szinte maguktól kínálják ezt a szemnek oly ismerős formát.
- (45) Hevesy Iván (1922): A művészet reinkarnációja. *Nyugat*, 182–190; és In: *Jelzés a világba*. 534–535. Kassák programadó cikke (A plakát és az új festészet) már a *MA* első számában hangsúlyozza a plakát közösségformáló (harci) erejét, Hevesy azonban még tovább megy, és a plakát kapcsán a művészetek tömegkultúrává válásának lehetőségében látja az avantgárd törekvések jövőjét. Látomása azonban csak az utóbbi évtizedekben vált valóra: amikor a „neoavantgárd kísérletezések” szubkultúrájába kényszerült új beszédmódok – melyek többek között a tömegkultúrát is figyelembe részesítették – teret nyerhettek maguknak a posztmodern prózában és az új érzékenység költészetében.
- (46) *MA*, (1922) VII. évf. 5–6. sz.
- (47) Kassák (1922): Képarchitektúra. *MA*, VII. évf. 4. és In: *Éljünk a mi időnkben*. 60.
- (48) Kassák (1923): Az új művészetéről. *Diogenes* 1. és In: uo. 81.
- (49) Idézi Tamkó kéziratát Aczél, In: *Termő avantgarde*. 285. (Tamkó kéziratosa műve, *A dimenzionizmus albuma I.* Tóth Gábor tulajdonában van, vö. Petőcz, 1988.)
- (50) Petőcz, 64–65.
- 51 Petőcz, 69.
- 52 Aczél: *Vizuális törekvések a költészetben*. 31.

„Szülőhazám téglái...”

Illyés Gyula *„Mozgó világ”* című verséről

A „Mozgó világ” az 1965-ös „Dólt vitorla” című kötet egyik legemlékezetesebb darabja (az egykori irodalmi-művészeti almanach, majd folyóirat is innen kapta a nevét). A költőről – születésének századik évfordulóján – e mű elemzésével emlékezzünk meg.

Mint Illyés más kései köteteiben, úgy ebben is számos olyan verset találunk, mely a halál közelségével foglalkozik, ugyanakkor megmaradtak azok a témák is, melyek az egész életművön végigvonultak, ilyen jellegzetes illyési témák az egyén és közösség, a költő és nép viszonya. A *„Mozgó világ”* elemzéséhez az elméleti alapot *Kulcsár Szabó Ernő* *„Az (ön)függség retorikája”* című tanulmányában találtam, erre a tanulmányra nagymértékben támaszkodni fogok értelmezésemben.

A vers tizenöt számozott szakaszra oszlik. A rimes versben szabálytalanul váltakoznak a több, egymás utáni sorvéget összecsengető rímelések a keresztímelésű sorokkal. A tizenöt számozott szakasz is további egységekre, változó sorszámú versszakokra tagolódik. Így a vers egy igencsak szeszélyesnek mutató, de a szabályosságot sem nélkülöző formát ad, a szabályosság érzetét növeli még a középre zárt sorszerkesztés is, amely mindig egy, a centrumban elhelyezkedő tengely érzetét kelti az olvasóban, ezáltal pedig a centrum létének érzetét.

A *„Mozgó világ”* a hosszúvers kategóriájába tartozik, s ezen belül is inkább ennek epikusabb változatához sorolható. Egy látogatás történetét meséli el, s a szüzsé szintjén előre haladunk az időben (persze a fabula szintjén ide-oda ugrálva vissza is ugrunk olykor a múltba), emellett a helyszínek is változnak, térben is haladunk, halad az elbeszélő (erre a két tényezőre utal az első szakasz *„Program”* alcímű szakasza). Az egyes eseményekhez (programpontokhoz), helyszínekhez az elbeszélő magyarázatokat, megjegyzéseket fűzve a líra jelenlétét teremti meg. A kötet egészére jellemző ez a heterogenitás, hiszen nemcsak verseket találunk, hanem prózai-epikus darabokat is, s a kötet bevezető szövegében is megemlítetik a próza és vers határának, illetve a határ elmosódásának kérdése.

A *„Mozgó világ” Pomogáts Béla* korszakolása alapján az ötvenes években induló *Nagy László*, *Juhász Ferenc* mitologikus hosszúverseihez áll közel. E költők mitologizmusa különbözik a Nyugat harmadik nemzedékének (*Weöres S.*, *Kálnoky L.*, *Jékely Z.* stb.) mitologizmusától, ugyanis itt már nem az egyén áll a filozófiai számvetés háttérében, hanem a „népi érdekeknek elkötelezett közösségi személyiség”. (*Pomogáts*, 1979) Illyésnél mindenképpen a közösségben gondolkodás egyik módjával találkozunk.

De a rapszódia műfajának jellemzői is észrevehetőek a művön. A második, a harmadik és a tizenegyedik szakaszban szembetűnő a szabad asszociációk, a gondolatok, érzelmek hullámlása, viszont az egész versre jellemző a ritmikái és rímtechnikai szeszélyesség. A rapszodikus vonás azonban soha nem éri el a kétségbeesettség, az extázis szélsőségeit. „Az az örök erő, / minek neve rend-akarát”, áll a *„Mozgó világ”* után következő, *„Az orsók ürügyén”* című versben, és ez az a törekvés, a „rend-akarát”, mely a legtöbb Illyés-versben átfordítja a kételyek, a reménytelenség, a kétségbeesés kezdeményeit optimizmusba, s az optimizmus forrása mindig a jövő.

Az elbeszélő lírai én az egyes szám első személyt váltogatva használja a többes szám első személlyel. A látogatás, mely a vers apropója, összel zajlik, az elbeszélő pedig hatvan

éves, tehát „őszi” korban van, a vers hangulata mégsem az életből kifelé haladó szubjektum érzéseinek rendelődik alá, hanem az újrakezdésnek és az élet folyamatosságának.

„Itt megyek hatvanévesen / a régi messzi pusztán, hol születtem.” A bevezető sorok olyan információt közölnek, melynek dekódolásához Illyés Gyula életrajzának előzetes ismeretere van szükség. Ugyanis nem feltétlenül egyértelmű, mi ez a „puszta”, bár talán a tájékozatlan olvasó is megért annyit a versből, hogy itt egy vidékről származó, de onnan elkerült ember hazalátogatásáról van szó. Mégis, azt hiszem, ez az információ erősebben épít az olvasónak a költő életrajzáról való ismereteire, mint a Logodi utca említése a „Hajnali részegség”-ben, vagy a „(...) rossz szomszéd a folyón túl / gépfegyvert próbál (...)” sorok a „Mint különös hírmondó”-ból. A következő három sorban („Nem

A „Mozgó világ” a hosszúvers kategóriájába tartozik, s ezen belül is inkább ennek epikusabb változatához sorolható. Egy látogatás történetét meséli el, s a szüzsé szintjén előre haladunk az időben (persze a fabula szintjén ide-oda ugrálva vissza is ugrunk olykor a múltba), emellett a helyszínek is változnak, térben is haladunk, halad az elbeszélő (erre a két tényezőre utal az első szakasz, „Program” alcímű szakasza.) Az egyes eseményekhez (programpontokhoz), helyszínekhez az elbeszélő magyarázatokat, megjegyzéseket fűzve a líra jelenlétét teremti meg. A kötet egészére jellemző ez a heterogenitás, hiszen nemcsak verseket találunk, hanem prózai-epikus darabokat is, s a kötet bevezető szövegében is megemlíttetik a próza és vers határának, illetve a határ elmosódásának kérdése.

várt, nem ismert, nem köszöntött senki sem / még most sem akként, ami lettem. / Csak akként most is, ami voltam.”) vetődik fel először azon kérdések egyike, melyekkel a vers foglalkozik: a lírai én jelenének és múltjának kapcsolata, s ez, mint fokozatosan kiderül, a közösség és a költő kapcsolata. Tulajdonképpen a fent említett önéletrajzi utalások is annak a felismerésnek az erősítését szolgálják, hogy ebben a versben a lírai én azonos tulajdonságokkal, élményekkel rendelkezik, mint Illyés, vagyis a versben szereplő lírai én egy költő, sőt, tulajdonképpen Illyés maga (aminek mai olvasási szokásaink mellett nem kellene magától értetődőnek lennie). A költői mivoltnak mint társadalmi szerepnek, pontosabban a képviselői típusú költő-szerepnek az uralma a versben szűkíti az értelmezési lehetőségek körét. Erről a szerepről, illetve a szerepekről tesz említést az elbeszélő is: „Fölléptem én is. Több szerepben.” Itt két szerepről beszél a lírai szubjektum: az elvont („szólam”, „tapinthatatlan fogalom”) „médiaszereplőről”, akiről tévében, rádióban hallani, könyvekben, újságokban olvasni, aki nem más, mint a költő életrajza, a róla szóló megmerevedett szövegek. A másik szerep a hús-vér figura („már szemmel láthatón” – ezzel kapcsolatban megjegyzendő, hogy a versben az elvont szerepet zenei hasonlaltal

jellemzi a lírai alany, míg a valóságos személyt a látáshoz köti, hiszen amit látunk, azt többnyire meg is tudjuk fogni, s valóban, az elvont szerepről így beszél: „fülemnek is tapinthatatlan fogalom”), aki most valóban itt ül, beszélget a nép között, s találkozik múltjával, s megújulásra képes.

Már ebben a szakaszban egy ponton az elbeszélő átvált többes szám első személyű elbeszélésbe. Ilyenkor a lírai én elveszti egyéni karakterét és a közösség nevében, közösségi tudattal szól.

A második szakasz utolsó három versszaka (6–7–8.) tágítja tovább a múlt-jövő, közösség-költő problémakörét. Bár a problémakör szó talán nem a legmegfelelőbb, hiszen a vers vagy a költői én nem hagyja nyitva a kérdést, kész válaszai vannak rá, vagyis a probléma csak addig probléma, míg a költői én meg nem oldja őket. „De mi is az elszaka-

dás?”, kérdezi a lírai alany, a szülőföldtől való „elszakadás” közhelyére utalva. A választ késleltetve kapjuk meg, a 3. szakaszban:

„Elmentem, de maradt-e jobban
bárki veletek itt a gondban

és harcokban,
ami az igazi – a vérbeli –
otthon és haza?”

A harmadik szakaszban a képviseleti költőt halljuk, emelkedett hangon nyilvánítja ki, hogy a költő sohasem szakadhat el a közösségétől, sohasem pusztán anyai költő, hanem a közösség hangja. A kapcsolat, az elszakadás ellenére, inkább erősödik, hiszen az elbeszélő a költőszerepek egy fajtájával azonosulva a nép hangjának szerepét vállalta fel (amit csak így „elszakadva” tehetett meg): „(...) érteni / fogjuk egymást vigadozóban, / mint valaha, / mikor itt gyerekként csacsogtam;”. Ám amikor a költői én arról beszél, hogy a népet képviseli, akkor egyes szám első személyben teszi ezt, elveti a többes szám első személyt, melynek talán kissé rendhagyó, de ügyes használata a grammatika szintjén is közvetlenül az üzenetet. A harmadik szakasz tisztán lírai szakasz (a rapszódikum vonásaival), az előzőben keveredtek az elbeszélő és a lírai hangok, bár elmondható, hogy a második szakaszban a túlsúly a líráé volt, mintegy előre jelezve a váltást.

A negyedik szakaszban viszont újból az epikus vonás válik hangsúlyossá, a térbeli haladás tematizálásával. Ugyanúgy, ahogyan az első szakaszban is, a szakasz kezdő szava a „megyek”, s ugyanúgy, ahogyan az első szakaszban, a térbeliségről való beszéd egybeszővődik az időbeliségről valóval. A pusztai utazás nemcsak térbeli dimenzióban történik, hanem az időben is, hiszen a költő többek között azért is tért vissza szülőhelyére, hogy viszontlássza szülőházukat, kertjüket stb. Célját a költői én a két idődimenzió egymás mellé állításában jelöli meg („hogy együtt lássam / mi volt / s mi lőtt”). Ez az együtt látás nemcsak a tárgyi világra vonatkozik, hanem a lírai én tudatára is.

A szülőház már nincs meg, még a téglákat is elhordták a helybéliek, hogy beépítsék új házaikba. A szembesülés a pusztulásnak ezzel a módjával mégis derűs, könnyed modorban hangzik a versben („Csak semmi szipogás.”), pedig tulajdonképpen a költő múltjának egy darabja veszett el. A lírai én egyfelől a fönt említett „elvont szerep”-nek konvencionálisan tulajdonított jelentőséget kívánja kisebbiteni ezzel a hangvétellel, erre utal a sírfeliratszerű, tömören fogalmazott három sor:

„Mondtam, ne márványlapok, díszkövek;
rólam a csöndes téglák szóljanak,
nem is emléket tartva: meglejt!”

Ide tartozik még a „S a szent lak?” sorocska is, mely szintén a „nagy költő” vagy a „híres ember” szerepeken ironizál, és egyszersmind a halál egy újabb módon lesz jelenvalóvá (a költők szülőhelyét haláluk után szoktuk szent lakként tisztelni, látogatni.) Másfelől ez az irónia szolgál eszközül arra, hogy érzékeltesse annak a költői nézőpontnak a „magasabbrendűségét”, mely nem a „nagy ember” szülőhelyének elpusztultán kesereg, hanem „fölebb tekint”, a pusztulás folyamányát, az építést nézi, azaz nem az értéktelen múltat, hanem az értékes jelent/jövőt. Amiképpen a fent idézett három sor, úgy a szakasz befejező sorai is sírfelirathoz hasonlóak: „A győzelmes anyag / őrizze lelkünk!” A „hasznos” anyag feljebbvalóságát jelenti ez a haszontalan dolgok felett, amelyek akár lehetnek szavak is. („Kétkeziek hű ivadéka, / ő ne tudná mit ér a téglá? / S mit a szavak.”) Ezek a sorok a csak szavakban, „szólásokban” létező elvont költő bírálata mellé állítva, úgy tűnik, a szavak megbízhatatlanságáról beszélnek. Persze nem ottliki értelemben, inkább oly módon, hogy a szóban való teljes bizalom is jelen van emellett, a használat célja és ered-

ménye dönti el, hogy a szavak mit érnek. Erre utalnak a rövid ötödik szakasz Kőműves Kelemennét idéző sorai. A tizedik szakaszban az „illyési nyelvkritika” a vers kritikájával egészül ki, a hasonló elven, mint amiről fentebb beszéltem. (Itt is az „elvont szerepen” ironizál a költői én.)

„Végül még rólam is.

Egy s más idáig elvetődhet.

Orrhangtól tudósi előadás,
„int árurom
el éppen őket,

kifogyván szívemből a mersz.

Akadémikus méltatás,

hogy mi a vers.”

De ezekből a sorokból nemcsak az „akadémikus méltatás” érvényességének kritikája olvasható ki, hanem a távolság feltételezése a „nép” és a „tudós” között. A „friss-fényű réz-uton”, drótokon „besiető” hírek, információk mintha egy külső világból („besiet”) érkeznének. A fogalmazás éles, hiszen nem pusztán a házakba, a faluba megérkező információkról beszél a lírai én, hanem a „agyakba és szívekbe”, sőt ezek „sarkába benyomulva” utat törő információkról, mely szóhasználat feltartóztatatlanságot sugall. Ez a szakasz mégsem erre a szembenállásra van kihegyezve, hanem a költő árulására, akinek „elvont” szerepléseiről szintén „réz-uton” érkezik hír, s ez az „elvont szerep” maga az árulás. Vagyis ebben az „elvont” szerepében a költő a „külvilágban” van, más szerepet játszik, minden tekintetben elszakad a közösségtől – mondja a vers.

A hatodik szakasz a múlt épületeinek felidézésével indul, de nem a pusztá felidézés okán, inkább temetés ez („Béke reájok.”), végső búcsúztató.

A múltból átevezünk a jelenbe a hetedik szakaszban, melynek első sorában többes szám első személyű lírai alany beszél. A házak képével zárul a hetedik és nyit a nyolcadik szakasz. A házak a közösség új, emberibb életét jelképezik itt, amelyek ráadásul magukba foglalják a múlt darabjait is. A nyolcadik és az utána következő szakasz is folytatja a hatodik szakaszban megkezdett leíró jellegű elbeszélést, de ezek a szakaszok szembeállíthatók az előzőekkel, hiszen itt az új házakat festi le részletesen, vagyis az építést, a jelent, míg a hatodik és az azt megelőző szakaszokban a múlt és a pusztulás nem túl komor képei uralták a verset. Mégsem nevezhető ez igazi szembeállításnak, hiszen már a szülőház pusztulását leíró részekben is tudta az olvasó, hogy a téglák hová kerültek, a nyelvezet könnyedsége, vidámsága pedig nem engedte, hogy a komolyság, szomorúság helyet kapjon.

A tizenegyedik szakaszban válik világossá a szülőház, a ház szimbolikus jelentése. A ház téglái – a költői életmű darabjai, melyeknek hasznosan kellene beépülniük a közösség („nőni vágyó kis hazámnak”) életébe. Az életmű, a vers írása hasonló a ház építéséhez:

„Bár mindig ilyen egyszerű
lenne a mű,
aminek fölrakása nékem
a gondom (...)”

A tizenegyedik szakasz és a tizenkettedik is elemelkedik tehát az újfalu leírásától, és a megfestett falu képét a vers önmagára reflektálva értelmezi. Kívülről nézi a megverselt látványt mint allegóriát az elbeszélő, amit meg kell fejteni, aminek versbe emelésére magyarázatot kell adni. Ez megfelel *Kiss Ferenc* (*Kiss*, 1972) megállapításainak az Illyés-

líra tárgyiaságáról. Kiss azzal a megközelítéssel szemben, mely „szerint Illyésnél »természetesen« folyik a látványból a »kézenfekvő« jelentés”, úgy látja, hogy fordított a sorrend: Illyés „nem rákad a találó képre, hanem kiszemeli anyagát, s kicsikarja belőle a lehetséges és szükséges költői érveket.” (Kiss, 1972) Félretéve a költői szándék találgatásával kapcsolatos felesleges erőfeszítéseket, az azért megállapítható, hogy a „Mozgó világ” lírai szubjektuma nem hogy sok teret az értelmezésnek, a látványból valóban nem természetesen folyik a jelentés, hiszen az elbeszélő maga gondoskodik az értelmezés egyértelműségéről. A látogatásnak minden fontos, jelentőséggel bíró részét értelmezéssel zárja le a költői én. Az első-második szakaszt a második szakasz második felével és a harmadik szakasszal zárja le és értelmezi, a negyedik szakaszban jön a szülőház keresése, melyet a negyedik szakasz második felében és az ötödik szakaszban értelmez. Persze meg kell jegyezni, hogy ez nem ennyire szabályszerűen működik, egy-egy sor vagy egy versszak erejéig mindenhol található értelmező mondatokat.

A tizenkettedik szakaszban már nem közvetlenül a házak leírásához kapcsolódva fejt ki gondolatait a lírai én, hanem a tizenegyedik szakasz értelmezését viszi tovább. Itt újra megjelenik a külvilág és a nép, a közösség kettéválasztása, sőt a költői én centrumban levőként röpi szét gondolatait. Ugyanakkor felfedezhető e szakaszban egy – egyébként teljesen nyílt, elrejtetlen – dekonstruktív mozzanat, miután a lírai szubjektum gondolataival kapcsolatban hangsúlyosan használja az „enyém” és az „engem” (hirdető) szavakat, felteszi a kérdést: „Én, én! Hol vagy te – én?” E kérdés két problémát is fölvet. Az egyik, hogy az eddig önmagát középpontba állító lírai szubjektum elbizonytalanodik azt illetően, mi is az, amit mindezedig a középpontba állított, ki az, aki beszélt (és kiről). Ez maga után vonja automatikusan a másik problémát is, a feltett kérdésben ugyanis ezt a kérdésessé vált „én”-t is kívülről szemléli a kérdés feltevője, akiről, ugye, nem lehet pontosan tudni, hogy most már ki is. Úgy is lehet ezt értelmezni, mint az eddig is nagyon hangsúlyozottan jelenlévő pragmatikai én uralmának elvesztését és uralmának visszaszerzését is egyben, ugyanabban a mondatban, ugyanabban a kérdésben. A problémás én külsőként, másikként, „te”-ként jelenik meg, vagyis az „én” továbbra is őrizni próbálja identitását, a (látszólagos?) szétesés bántatlanul hagy valamiféle centrumot.

Már találkozhattunk a negyedik szakaszban is azzal a technikával, amelyet a tizenharmadik és tizenegyedik szakaszban is használ a költő, egy párbeszéd egyik fele mondatának a leíró, elmélkedő részek közé ékelésével. Ezeket a közbevetéseket olykor kurzív betűvel, olykor idézőjellel, olykor mindkettővel jelöli a költő. Megjegyzendő, hogy az idézőjel nélküli dőlt betűs részek olyan közbevetések inkább, melyek közül nem mindegyik idézet. A tizenharmadik szakaszban megfigyelhető annak a szembeállításnak a következetes továbbszövése, amellyel az első szakaszban találkozhattunk. A kézzelfogható/tapintható és az elvont, a megfoghatatlan szembeállításáról van szó, mely értékítéletet is magában hordoz, az anyagszerű mindig valóságos és hasznos. A házak a tizenharmadik szakaszban nem „déliabok”,

„Nem lengnek légnek vissza, hogy
az udvarukba fordulok.

Nem oszlanak szét, hogy kezem
nikkel kilincsökre teszem”

Itt is megjelenik a tapinthatóság mint pozitív jellemvonás. A hetedik szakasztól kezdődően egyre közelebb került az elbeszélő az új házakhoz, először csak a dombról pillantotta meg őket, majd a házak között sétált, most bejutott a lakásokba is. Miközben az új házakhoz közelített, úgy távolodott a múlttól, egyre kevesebb szó esett a romokról. A mozgás a versben mind térben, mind időben a múlttól, a romoktól való távolodást s a jelenhez, az építéshez való közeledést jelenti. (Mindezt egy olyan lírai szubjektum teszi,

aki maga már kifelé halad az időből, hatvan éves, és a látogatás idejét öszre teszi.) Ám ez a mozgás némileg látszólagos, hiszen a vers egyik sokszor elismételt tanulsága, hogy a múlt beleépült a jelenbe. A lírai én is megfogalmazza ezt, amikor arról beszél, hogy a nők állva és kint esznek. Maguk a nők nevetik ezt a szokást, a költő lányát „ingerli ez a »régiség«”, viszont a költőt megragadja az a „szédítő távlat”, amit e kép közvetít, vagyis az újban a régi jelenléte, a „mi volt s mi lőtt” együtt látása.

Ódai hangvételű a tizenötödik, befejező szakasz. Közvetlenül a tanyához fordul a lírai alany, megszemélyesíti, dajkaként emlegeti, majd átváltoztatja leányává. Újból találkozhatunk tehát a „szédítő távlattal”, a dajka megelőzte korban a felneveltet, sőt ebben a képben tetten érhető egy jellegzetes illyési gondolat: a nevelőből, miután felnevelte gyermekét („kis pusztánk érdemes szülőtte” – első szakasz; „Aki megszültél és fölneveltél, / öreg tanya, öreg anyó” – tizenötödik szakasz), nevelt, gyermek lett. Erről beszélt a lírai alany, amikor az elszakadás mibenlétét elemezte, amikor arról beszélt, hogy végig az övéivel maradt a gondban. E versben egymás mellé állítódik a múlt lassú enyészete, ugyanakkor beépülése a jelenbe, vagyis az építés – a költői életmű mint építés is – hasznos folyamat, mely az emberek, a haza stb. életének részévé válik. Itt szükséges idézni a tizenegyedik szakasz első sorait:

„Szülőházam téglái, átok-
verte kövek.

Üdvözljétek.

Bár beleosztódnátok
ama halak és kenyerek
példázatára minden egy
házába nőni vágyó kis hazámnak

s a kicsinyedő nagyvilágnak.”

Összeolvasva ezt a részletet az ezt követő („Bár mindig ilyen...” kezdetű) versszakkal és a „Mondtam, ne márványlapok...” kezdetű versszakkal, azt hiszem, indokolt az az értelmezés, mely szerint az elpusztult szülőház tégláinak beépülése az új házakba hasonlatos a költői életműnek a hasznosságához, a valóságos életre való közvetlen hatásához. A „Mondtam, ne márványlapok...” kezdetű versszakban az olvasható, hogy a dísznél, a pusztá emlékeztetőnél többet ér a hasznos, az anyaggá váló gondolat. Ezekben az allegóriákban újra és újra felbukkan a téglá, amely egy apró hozzájárulás az épülő újhoz. A régi ház, melynek téglái beépültek az új házakba, nem egyszerűen egy régi rend vagy a múlt képviselője, hanem szülőház is egyben, ugyanaz, mint a dajkának nevezett tanya. Ha a költő szavai, gondolatai szintén téglák, akkor életműve ugyanúgy az enyészete, mint a szülőház, ugyanúgy nem kell, hogy egészében örök maradjon, elég, ha egyes téglái beépülnek a jövőbe. Így jön létre ahhoz hasonló folyamatosság, mint a falu házainak esetében a múlt és a jövő között. Kapcsolat is létesül ilyen módon az anyagi és a szellemi világ között, mivel a költő eszménye az olyan gondolat, mely elevenné, anyagivá képes válni a hatása révén (vö. ötödik szakasz, valamint a tapinthatóságról írtakat). Azonban az allegória felfeslik egy helyen, a tizenötödik szakasz kezdő soraiban a tanyáról mint anyáról, dajkáról beszél a költői én, ugye ez az a tanya, ami elpusztul, de mégis tovább él. Ám a költő „téglái”, gondolatai nem tarthatók a költő dajkája darabjainak, melyek végül megfiatalodva, megújulva a költő gyermekei lennének (a hasonlat csak odáig viheto, hogy a költő gyermekeiként a gondolatok, szavak, folyton megújulhatnak).

A versben tehát több dimenzióban, több vonatkozásban is mozgás figyelhető meg. A cím a világ, a társadalom állandó változásban létére utal. A „Mozgó világ” pretextusa és kisebb testvére az „E megmozdult világban” című vers, mely az 1946 és ’48 között írott

verseket összegyűjtő ‚Könnyek közt remény’ kötetben található. Ha a kötet címadó verset és a testvérverset egymásra olvassuk, akkor szinte megkapjuk a ‚Mozgó világ’-ot. A ‚Könnyek közt...’-ben megtalálhatóak az építkezés-hasonlatok, illetve a múlt-jelen viszonyba állítása. Az ország romokban, a reményt egyedül a jövő jelenti. Az ‚E megmozdult világban’ pedig az életminőség javulásáról beszél a lírai én, szintén a múlt és a jelen szembeállításával. E versben a lírai én, nem meglepő módon, költőként beszél, „látnok”-ként, aki a jövendő titkaiba lát, de:

„Nem halott temetőkkal
vágyom szállani magasba:
eleven néppel, földdel:
ragadjak hát csak abba!”

Mind a ‚Könnyek közt remény’, mind az ‚E megmozdult világban’ a világháború traumájának és az utána következő építkezésnek, a trauma gyógyításának a verse. A ‚Mozgó világ’ messze van a háborútól, de nincs messze 1956-tól. 1956 a kötet megjelenéséhez képest az utolsó olyan esemény volt, amely után úgy lehetett gondolni, megállt az idő. S mint az előbb említett verseknek, a ‚Mozgó világ’-nak is az egyik lényegi mondanivalója az, hogy a világ, az élet nem áll meg, mozog, s jó irányba mozog(hat). A ‚Mozgó világ’-ban is és az ‚E megmozdult világban’-ban is feltűnő a (viszonylagos) jólétnek a már-már bizonygatása.

Mint korábban említettük, a középre zárt sorok a tengely képzetét hívják elő a nézőben. A tengelyhez szintén kapcsolható a mozgás. Erre a tengely körüli forgásra két másik Illyés- versből szeretnék példát említeni, ezekben a versekben az önmaga körül forgó tengely képe soha nem az egy helyben járó világ allegóriája. A ‚Könnyek közt remény’-ben és ‚Az orsók ürügyén’-ben a fonó asszonyok orsót, guzsalyt forgató képe az örökké megújuló, a jó irányba való változás lehetőségét tartogató életet kívánja allegorizálni.

„No és a perpetuum mobile,
az az örök erő,
minek neve rend-akarát?
Mindez valóság.
(...)
E jó szelleme viszi mégiscsak a világot.
Az, az, ami az asszonyok
Ujja között buzgólkodott.”
(Az orsók ürügyén)

A ‚Mozgó világ’ is magán viseli azt a többek által is megfigyelt vonást, hogy bennük útonlevőként (*Kiss*, 1972), látogatóként (*Kulcsár Szabó E.*, 1997) szerepel a lírai én. A ‚Mozgó világ’-ban e két funkció sajátos vegyülékével találkozhatunk. A költői én látogató is, kívülről jött, mégis a közösséghez tartozik. Utazik is, időben is és térben is, de a helyszínre, amit bejár, szintén utazással érkezett. Mindez otthontalanságként hat, s erősíti ezt az érzést, hogy a lírai alany szülőhelye elpusztult. Persze a versből az is kiolvasható, hogy új otthonok épültek az elpusztultakból, az elbizonytalanodás mégis jelen van:

„Kapjam jutalmul sose tudnom,
melyik a szív szerintebb otthon:
amit adok,
amit kapok – ?”

Ezeket a sorokat lehet úgy is értelmezni, hogy a lírai szubjektum nem tudja, s jobb lenne soha nem is tudnia, hogy melyik az igazi otthona, az, amivel ő szolgál hazájának (téglák), vagy az, ami az épülő újból visszaháramlik rá („És a szerelem és a szeretet, / leg-

jobban az is mikor a tied? / Mikor már vissza süt, / – hogy magad is belemelegsöl – (...)” (tizenkettedik szakasz). A cím talán erre az ellentmondásos talajtalanságra is utal.

Kulcsár Szabó Ernő tanulmányában arra a megállapításra jut, hogy az Illyés-líra szubjektuma nem más, mint az igazság egy formájának kinyilvánítója. Illyésnek a líráról vallott nézeteire hivatkozik, amikor azt állítja, az igazság és a szubjektum e költszetben ekvivalensek. (Kulcsár Szabó, 1997) „A jelentésképzés retorikai szerkezetét nála sokkal inkább az az elgondolás uralja, hogy az értelem a jelentés valamely létező, tudható és ellenőrizhető instanciájának (a létező világ s annak rendje), illetve valamely alanyi /»költői« kijelentésének (predikátum, deklaráció) az összekötéséből keletkezik. Innen válik értehetővé az Illyés-lírának az a különös paradoxona, hogy a beszéd szubjektív és objektív pólusának elkülönültségével a szubjektum és a predikátum hangsúlyos összetartozásának elve áll szemben.” (Kulcsár Szabó, 1997) Azonban ahhoz, hogy „az alanyhoz kötött kijelentés igazsága” általános érvényre emelkedhessen, szükség van a mások nevében szólás, a képviselői beszédhelyzet adta autoritásra. „S hogy mennyire függő ráutaltságról van itt szó, jól mutatja a perszónális-alanyi jelenlét állandó elrejtésének sándéka.” A ‚Mozgó világ’ esetében is megfigyelhető, hogy „a pragmatikai én úgy íródik be a versek szövegébe, mint pusztán egy üzenetet megszólaltató – mert arra alkalmasabb – része az egésznek.” (Kulcsár Szabó, 1997)

Az eddig is nagyon hangsúlyozottan jelenlévő pragmatikai én uralmának elvesztése és visszaszerzése ugyanabban a mondatban, ugyanabban a kérdésben. A problémás én külsőként, másikként, „te”-ként jelenik meg, vagyis az „én” továbbra is őrizni próbálja identitását, a (látszólagos?) szétesés bántatlanul hagy valamiféle centrumot.

Szinte közhelyszámba megy a szakirodalomban Illyés „vatesz”-sége, próféta-szerepe. (Poszler, 1994; Béládi, 1983; Tamás, 1997; Rónay L., 1997) Rónay László arról beszél egy tanulmányában, hogy Illyés modern prófétaként nem Isten és a nép között közvetített, hanem a nép és a hatalmasok között, és a néptől a hatalmasok felé. (Rónay, 1997) Ez a megállapítás a fent idézett Kulcsár Szabó-tanulmány megállapításai mellé állítható. De ide kapcsolódik az ugyancsak sűrűn előforduló vezér-szerep is, amely jelen esetben öszszemosódik a prófétai szereppel.

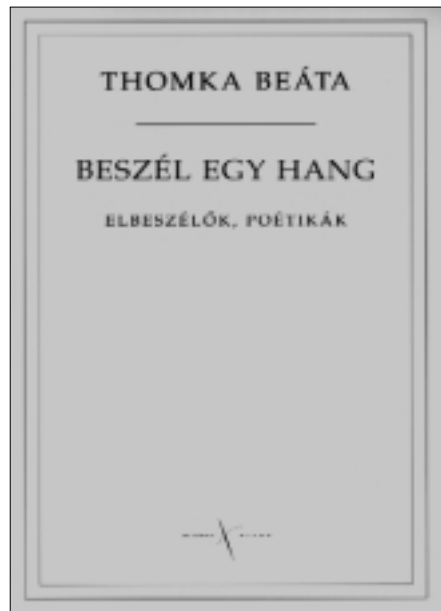
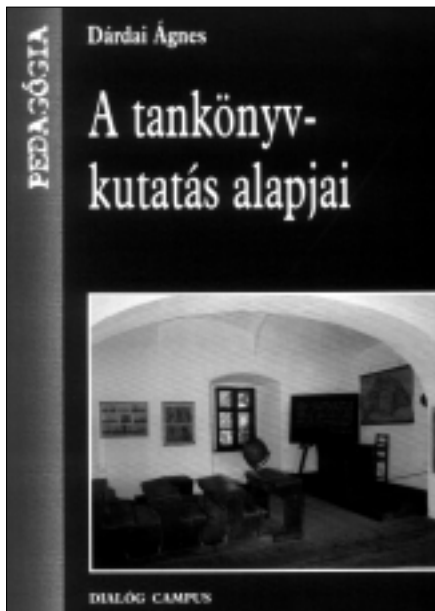
Az Illyés-lírának ez a vonása jól tetten érhető a ‚Mozgó világ’-on is. E vers elbeszélője folytonosan utal különleges költői szerepére. A költői én visszatérve szülőhelyére (a szülőházát persze nem találja), mindent ellenőrizve, végignézve végül lányának nevezi a falut, vagyis önmagát Atyaként jeleníti meg, de még ez sem elég, a falu-lány a költői énhez fordul, hogy az beleegyezőleg igent mondjon arra, hogy rendben van-e így mindez, s ezek után a lírai én magával hívja („Gyere velem.”) a lányának fogadott újfalut.

A falu a vers végére alárendelt szerepet kap a költői énhez képest, a falu, a közösség megújulása a lírai szubjektum felülkerekedését eredményezte. Árnyalja ezt a képet a költői szubjektum önmagával, szerepeivel szembeni ironiája és az időnkénti többes számra váltás. Láthattuk, hogy olykor a kételyeinek is hangot ad, bár korlátozott módon a lírai én. Erre a vonására az Illyés-lírának Béládi Miklós is utalt: „néha még a töretlenül vállalt és hirdetett költői hivatás is egy-egy versben ironikus megvilágításba” (Béládi, 1983) került. Igaz, ez nem ingatja meg Kulcsár Szabó érvelését, hiszen maga Béládi is hozzáfűzi: a gúny, az öngúny „soha nem hatolt olyan mélyre, hogy akárcsak kérdésessé tette volna Illyés költői magatartásának alapelveit.” (Béládi, 1983) Ugyanígy a többes szám első személyre való átváltás is csak némileg enyhít a költői én „uralmán”. Hiszen kérdéses az, hogy mely szerepekkel, mely „szavakkal”, mely „akadémikus méltatással” szemben önironikus a költői szubjektum. Azért kérdés, mivel mindkét említett szerepről némi humorral beszél a lírai én, vagyis vannak olyan pillanatok, amikor egyik szerep sem túl ko-

moly, ám a komoly hang visszatér az „igazi” szerepet illetően („Mondtam, ne márványlapok...”; vagy a 3. szakasz sorai stb.). Az irónia igazából a megmerevedett, a „nagy költő” szerepét érinti komolyan.

Irodalom

- Béládi Miklós (1983): Korfordulók és a költészet válasza. In: *Válaszutak*. Budapest.
- Kulcsár Szabó Ernő (1997): Az (ön)függettség retorikája. In: *A költőszerep lehetőségei Közép-Európában*. Szerk.: N. Horváth Béla. Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola, Szekszárd.
- Rónay László (1997): Illyés Gyula. In: *Mitosz és emlékezet*. Vigilia Kiadó, Budapest.
- Tamás Attila (1989): *Illyés Gyula*. Budapest.
- Izsák József (1986): *Illyés Gyula*. Budapest.
- Pomogáts Béla (1979): A „hosszú vers” és a mitologikus költői számvetés. In: *A sorsát kereső irodalom*. Budapest.
- Poszler György (1994): „Mit ér” a „csizma az asztalon” – „ha magyar”? In: *Vonzások és taszítások*. Liget Kiadó, Budapest.
- Kiss Ferenc (1975): A „Dólt vitorla” költője. In: *Művek közéről*. Magvető Kiadó, Budapest.



A Dialóg Campus Kiadó és a Kijarat Kiadó könyveiből

A Petelei-novellisztika szövegközi metszetben

Egy narrációs formula lélektani-nyelvi lebontása

A szerelmi háromszögtörténet mint szövegközi motívum számos Petelei-műben újraíródik. A narrációs séma átdolgozása-kibontása során a szövegépítési (kompozíciós, szereplőformálási), valamint a jelentésképzési megoldások is variálódnak, egyúttal a pragmatikai, az olvasót érő hatásmechanizmus is módosul.

Egy elcsépelet szituáció lényegében véve azáltal vitalizálódik, hogy a lelki-nyelvi vetületeit sugalmazza (az 'Őszi éjszaka', az 'Alkonyat', az 'Az én szomszédom'), sőt a narratíván-mentálisan szövevényessé váló viszony torzulataira is rálátást nyújt a befogadónak (ehhez például 'A könyörülő asszony' című novella a dialógusból magánbeszédbe vált, egy elbeszélés, a 'Máli' sajátságos monológformát keres). Továbbá a személyközi kapcsolatoknak a válságos állapotát mélyíti el tragikus hatással (például a 'Lobbanás az alkonyatban', az 'Elítélve'). A szilárd, kiegyensúlyozott házaspári viszony képzete pedig 'leíródik' (1), amikor komikus-ironikus fénytörésbe kerül (az 'Orvosság', a 'Gyámoltalan', 'A fülemile' című művekben), vagy groteszk effektusok, mozzanatok teszik kérdéssé ('A kis Gáspárovcis'-ban).

„A könyörülő asszony”

A novella másodlagos, szereplői beszédhorizontját „egy alázatos”, valamint egy „éles asszonyhang” nyitja meg. E dialógust aszimmetrikus kapcsolatfelvétel jellemzi. A kezdeményező fél jóindulatot, megértést mutat, ám valamennyi szava metsző. Az érkező személyt „kedvesem” megszólítással üdvözli házában, noha erre a rendkívüli alkalomra leminősítő, lenéző megjegyzéssel sem fukarkodik. A „csúf szájú” Kati e megnyilatkozás-sora, leereszkedő modalitásánál fogva, gunyoros szánakozásba hajlik. A másik szereplő, Pepi maradéktalanul engedelmeskedik. A 'meleg' fogadtatás voltaképpen hőfokát a kedvezőtlen időjárási viszonyok jelzik: „Hómenés idején volt; nagy lucsok, erőtlen napsugár, csípős szél.” (2)

A további beszédesemények során az eleve passzív partner szólama elnémul. S így az aktív fél hatalmi beszédhelyzetből és monologikus érvénnyel nyilvánulhat meg az alázatgyakorló hallgatással szemben. A szíveslátás, a pártfogás és a könyörület aktusai bontakoznak ki az egyoldalú kommunikáció alkalmával, csakhogy a két, idős korára egymás mellé sodródó nő közül a címszereplő elégtételvételi közepette kényszeríti a társát minden ezen helyzetekbe. Az irgalomra szoruló özvegy befogadása révén a „szegeletes” vénlány számára alkalom nyílik a számvetésre. Sőt Pepin kívül hallgatóságra tart igényt. Komikusan a boltjába betérő zevők kerülnek a fültné szerepkörébe, s eképpen az egész kis-közösség tudomást szerez arról, amint éppen bosszút vesz az évtizedeken át elfojtott, mérhetetlen sérelméért.

A főhős nő zsörtölődése szerint annak idején az özvegy a „nyányám” „alamuszi ártatlan orca”-jával elhódította a választottját, s ő egész életére férj nélkül maradt. Az érzelmi vesz-

teségért utólagos kárptótlásképpen ott van a megélhetést biztosító „portéka a fiók”-ban. A vénlány a házasetlet tartalmasságát, érzelmi gazdagságát relativizálja e porlandó tárgyi és értékvilággal. Együttal az „egy csomó sáfrány”-hoz fogható, hitvány s szedett-vedett árukészletével minősíti szereplőtársa mizerábilis állapotát. Azaz ily módon Kati a saját, valamint Pepi életét mérlegeli, és az előbbit többre becsüli; ámde komikusan kicsinyes érveket hangoztat:

„Légy szíves, Pepim, a vevőkhöz. Az ember megélhet utánuk tisztességesen. Nem uraskodhatik, nem tarthat első szobát, nem viselhet slájert, de van kenyere, s öregségére nem marad az utcán, mint valami kidobott kutya... Jut kenyérre s pecsenyére is. Mi nem éhezünk, ugye, kedves szomszéd? Sőt az ember öregségére irgalmasságot tehet azokkal, akik rászorulnak... Úgy bizony...” (3)

E prézsmítáláskor a ’könyörületre hajlamos’ megnyilatkozói diszpozíció ironikus fénytörésbe kerül:

„S maga megdólt a stelázsihoz; csontos kezeit összefonta a gyomrán, és malmot csinált a hüvelykeivel.” (4)

Az oltalmazó alapállással végletesen ellentétes, a hatalomgyakorló, sőt elégtételt vevő pedig testileg-érzületileg komikus vetületben nyilvánul meg:

„Ah! igen elégedett volt. Ő, vén, bosszús, zápon maradt leány, s tán sohasem volt elégedett életében. De ah! Mintha nagy, szabad levegő érte volna.
[...] Egy barátnét fogott, akit nyakon ragadt a nyomorúság, s leteperete, s órá szorult. A vén, irigy leány kinyújtzkodott kéjesen, s megropogtatta a derekát. Jólesik tudni, hogy ő erősebb valakinél.” (5)

A központi alak esetében egyebek mellett a gyermekkel, a tisztaság szimbolikus alakjával szembeni ellenszenv, az „utálat”, valamint a rosszra, tiltott műveletre kész viselkedés és azzal együtt járó érzület teszi viszonylagossá a torz értékrendet. „Néha legénykék jöttek a boltba szivarért. Azoknak szívesen adott, meg is gyújtotta nekik, hogy élvezettel nézze, mint sápadoznak, betegednek meg a gyenge legénykék a füsttől, mint háborodnak fel kósan.” (6) A Pepivel szemben kínálózó bosszúvétel során Kati eltagadja „sovány élvezetei” egyikét, a gyermekkel létesített ferdehajlamú kapcsolatát, valamint az azok irányában táplált averzióját, mi több, érzelmi viszonyulását szeretetteljesnek tünteti fel. Ily nyelvi műveletekkel társát nőiségében alázza meg, a saját gyermektelen helyzetét meg részrehajlóan ítéli meg, s eközben komikusan prédikál:

„A szép gyermek istenáldás. Nagy boldogság is, ha valaki gyámolt nevel öregségére gyermekében. A jó Isten nem vonja meg az ilyen jutalmat a jóktól. De nézze! aki így marad, mint én, kedves barátném, Pepi. Lássá, urasan éltek, mint hivatalnoknéhez illik, de mikor az urát magához szólította az Isten – hát mi maradt neki? Ér akkor valamit az uraság? Ki látja el? Ki segíti? Ki ad egy darab kenyeret, egy felvevő ruhát? Nagy áldás a gyermek. Egy szegény vénleány nem panaszkozhatik, de egy meddő asszony, az sírhat bezzeg, ha megtagadta tőle az isten...” (7)

Mindezen kívül a gyermekhős, „egy haszontalan suhanc” fordítja fonákjára a „könyörülő asszony” nyelvi szerepjátékát és mentális rezervációját. Pintyi Pepinek teszi a szépet, hogy ingerelje Katát. A csúf vénlány nem látja át a csibész nyelvi játékát, s komikus helyzetbe sodródik. A jelképes párválasztás napján, pünkösdvásárnap a kópé fiú az udvarló szerepet alakítja. Bár „izgága verekedő rongyos”, egy hatalmas fehérés-lilás borostyáncsokorral köszönti s tiszteli meg Pepit. E „[s]zép piros” pünkösdnapp a rosszcsontról a kópé maga ellen is kihívja Kati haragját, valamint Pepivel szemben is fellobbantja. A kulcsfigura komikusan gyerekesen reagál, a virágcsokron tölti ki bosszúját, összetapodja azt. A befogadott özvegy irányában pedig a negatív hangoltsága fokozódik, hevesen rikácsol arra.

A lelki sérelmeket magába fojtó főhősnőt jelképesen testi kór szegezi ágyhoz. A „nehéz betegség” ellenére komikusan még onnan is „dirigál” az özvegynek. A következetes

retardációs és feszültségfokozó technikából adódóan csak a végső epizódban foszlik le a „csontig ható nyájasság” Kati szólamáról; lázbeszéde szerint:

„Annak a lakodalomnak az emléke kínozza, amellyel vitték el a piszkos Koronkai-udvarból Pepit asszonyoknak... Ott muzsikáltak, táncoltak, s vőfélyek vezették gyengéden az ártatlan leányt... az éheletlen Pepit... annak a férfinak a karjában, akiért Kati odaadta volna vérért.” (8)

A betegágyon, e rögzített és szimbolikus határhelyzetben „sodró szenvedéllyel szakad fel a mélyen izzó fájdalom, a félig ébren, félig lázálomban elhangzott szavak átkozódásba csapnak át, s a meghasonlott asszony dühkitörése diabolikussá válik: »Verje meg az Isten... a szörnyű erős Isten, az igazságos Isten...«” (9) Az aszimmetrikus érintkezés az egyik fél részéről mentségkereséssel, a másik oldaláról pedig sirással, a partner megnyilatkozásának jelképes megtisztításával ér véget. Pragmatikai összefüggésben belátható, hogy a megbocsátó szóval – amelyet a kiszolgáltatott személy hallgatása ellenére mindigre hullajt a Másikra – az átkait záporozó szereplő adósa marad a társának.

A gyermekalak

Peteleinél valamely hősnek vagy közösségnek a gyermek irányában tanúsított magatartása értékrendszerét minősíti közvetett módon, vagyis nyílt elbeszélői ítélezést mellőzve („A dudarfalvi pap’, „Szikra a homályban”). A rögeszmés szereplői beállítódás komikussá válik, amihez például az „Árva Lotti”-ban a narrátori ironia is hozzájárul:

Egyebek mellett a gyermekkel, a tisztaság szimbolikus alakjával szembeni ellenszenv, az „utálat”, valamint a rosszra, tiltott műveletre kész viselkedés és azzal együtt járó érzület teszi viszonylagossá a torz értékrendet.

„Árva Lotti megvénült(...) Haragos lett és veszekedő. Ott ül egész nap a boltban, nagy karosszékben, és mérgeződik. Mérgeződik a gyermekekre, kik cukorért jönnek. Jaj annak, amelyik el meri mosolyogni magát. Lotti azt hiszi, rajta kacag.” (10)

A gyermek-archetípus, amely egyebek mellett a tisztaság, valamint a (lét)folytonosság elvének jelképe, szövegekőzileg szétíródik és megújul a novellisztikában. A vitalitás jeleként a női alakoknál alapvetően tragikus lélektani vetületbe kerül. Ámde például a „könyörülő asszony” nyelvi szerepjátékát ironikusan kifordítja amellet, hogy a magányos életforma sivárságát érzékelteti. Továbbá e zsembeelőző vénlánynál, „A tiszta ház” rendjét fenntartó feleségnél is a mentális sérültséget mélyíti el.

Peteleinél a gyermekalak sohasem a naiv ártatlanság képzetét társítja magához, mint-hogy szövegről szövegre újramotiválódik. A „Kisleány baja” című novellában a kiskorú személyben rejlő felnőtt öné- és kötelességérzetet jelzi, amely az elsődleges narrátor által kezdeményezett dialógus, azazhogy szereplői élettörténet elemzése során domborodik ki. A megnyilatkozó éni tudatossága a lehetséges mintaképek egyikének, az anyának – metonimikus jelek mentén (re)konstruált – arculatában-torzulatában relativizálódik.

„– Az anyámnak olyan szép köntősei voltak, tudja! És csipkéje is volt. Későbbben papucsot is vett. Akkor hagyott el minket, mikor papucsot vett. Az apa mindig mondta: Az a papucs... a papucs... csak az ne jött volna, akkor nem lett volna baj. Mert mi mindig csak csizmában jártunk, s nyárba csak mezítláb. S az anyám is csizmában járt örökké, hanem nyáron papucsot vett.” (11)

Mіндеzen kívül a feminitás képzete kapcsolódik az archetípushoz, a leánygyermekben az is ott érlelődik. A szövegekőzileg ismétlődő, ám újraszemantizálódó motívika szerint a kacér nőiség voltaképpen az anyai mintaképből fejlődik ki. A „Két gyermek” című novella jól példázza, hogy az előd élettörténetének a retrospektív jellegű elemzése támpontot is

nyújthat a nyomdokaiba lépő utód számára. A gyermekjelkép tehát a gondos, óvó anya mítoszának lebontását mozdítja elő. S az ebből származó problematikus helyzetek etikai vetületeit is érinti Petelei novellisztikája, de a lélektani aspektusait helyezi előtérbe. Az imént említett művek egyikének, „A tiszta ház”-nak a szimbolikus címében felvillan, hogy a nőnek a családi tűzhely fenntartójának, a ház lelki tartóoszlopának kell lennie. A tisztaság, amely a gyermektelen főhősnőnél rögeszmés kompenzációként jelentkezik, a torz anyai, illetve pótanyai viselkedést pszichológiailag ironikusan-tragikomikusan mélyíti el. „A Majom Anti karácsonya” című elbeszélés befogadója számára e motívumkör a címszereplő és felesége beállítódásának, valamint nyelvi kapcsolatának mérlegeléséhez-minősítéséhez nyújt fogódzót. Fényes Borbára érzéketlen hangon szól ivadékaihoz, a férjéé ellenben szelíd, szeretetteljes, „dúdolván bajusza közül azt a dadanótát, hogy: „»Egyedem-begyedem... bik...mak-majo«” (12)

Ímígy kerül el a férfifigura a teljes lefokozódást, helyzete tragikomikussá minősül át. A hősnő viszont „őségi familiájának fénye” ellenére degradálódik, éspedig a 19. század végi, (ön)ironikus narrátori ditirambusban.

„Hát Borbára egy nagy, derék, csontos, falusi, veres kisasszony volt... általában... egészen... nagyon is túl a fiatalság aranykorán – mint azt a poéták szokják mondani –, s én igazán nagy zavarban vagyok, hogy mit dicsérjek rajta, ha csak ősrégi familiájának fényét nem veszem lantom húrjaira. Valamikor robonbán volt egyik nagy szakállú őse – úgy mondják –, s az egész családból emberemlékezet óta (sőt azon túl is) senki sem járt darócban, hanem sájában, karasiátban és fejedelmi abában.” (13)

Egyébként is a „fényesfalvi asszonyszemély” az, aki komikussá válik, mikor Majom Antal szemben parancsolgató (hatalmi) beszélőpózt tanúsít, sőt cselédsorban tartja a jámbor férjét. Az „Emlékek” című novellában a gyermeki távlat révén relativizálódik a felnőtt emlékezés – tragikus hangoltsági térben – ki-kisikló párbeszéde, valamint az egymás mellett elbeszélő Klárának és Bende Pálnak a Margitka iránti közömbös nyelvi viszonyulása.

„Lobbanás az alkonyatban”

Szövegközi megközelítésben, azaz a szerelmi háromszögtörténet újraírása kapcsán idevágó Petelei-elbeszélés a „Lobbanás az alkonyatban”. A mű címének képi és fogalmi jelentéslehetőségei egyaránt kínálkoznak. A főhősre, a koros Drugán Mihályra vonatkozólag a gyengéd szerelem feltámadásának képzetét konnotálja. Egyben a cselekmény, illetve a lelki események végkimenetelét is előre vetíti, jelképesen magába sűríti. Másrészt sugalmazza, hogy e szövegvilágban kozmikus harc folyik a világosság és a sötétség között. Láttatja, vizuálisan érzékivé teszi, hogy még egyetlen perc, és helyrehozhatatlanul sötét lesz. A napszak-szimbolika, valamint a világosság és a sötétség elemei áthatják a mű eseménysorát. A narráció pedig következetesen részletező jellegű, a feszültségnövekedés elve szerint alapvetően lineárisan halad a tragikus végpontig, ahol még az egyidejű s párhuzamosan közvetített epizódok fejleményei is összefutnak.

Az elbeszélés jelképes piaci jelenettel veszi kezdetét; annak végén meg áldozati valloásban artikulálódik, hogy az ezúttal békés kisvárosi forgatagban vásárolgató szereplők egyike a másikat, méghozzá a saját lányát később tárgyként értékesíti. (15) Ezen értéstávlatlaltal ellentétben az expozíciós események lepergése során számos ponton reménysugárzó fénynyaláb csillan.

„Szép nyári reggel volt. A piacon eleven élet pezsgett. Zöldségekből, dinnyékből való dombok illatoztak a piacsorban. Nagy, vásáros zaj, dulakodás volt körülöttük.” (15)

E szövegegység képi, hang- és egyéb effektusokban bővelkedik, mondhatni impreszionista technikájú miniatűr leírás. Az „öreg, legénykedő” Drugán számára adódó lehe-

tőségeket vetíti előre, ekként feszültséggel teljes. A nyári reggel sugárkévei tüneményesen sziporkáznak, élénkítő hatást gyakorolnak. A központi alaknak „egy előkelő asszonyság”-gal és a „szép, fiatal leány”-ával kezdeményezett párbeszéde a kölcsönös bemutatkozás aktusaként zajlik le. A narrátori szelíd ironia szerint „Mihály úrfi”, miközben a nők körül legyeskedett, könnyed s reményteljes hangvételben „buzgón beszélt”. Az asszonyság az összeismerkedés nyelvi etikettjének megfelelően „nyájas”, ámbar az öreg gavallérnak „édeskes udvariassággal hálálkodott” a piaci bevásárlás alkalmával megnyilvánuló szolgálatkésztségéért. A leány visszahúzódo alkat, csupán mosolyával és tekintetével adja jelét a „szíves érdeklődés”-nek. Az anyja és a Drugán közötti társalkodás folyamán csaknem mindvégig tartózkodik a szótól. Ennélfogva lényeges e hősnő legelső, rövid s halk megnyilatkozása. Látószögéből az agglegény nyaralója „[b]ájós kép” részeként körvonalazódik. Az azílium jelképes távolságban kínálkozik, ott, ahol a tájék színvilága reménysugárzó.

„A fiatal leány érdeklődéssel nézett a szőlőhegyre, mely szegélyezte a tért. A nap sugarában fürdött az eleven zöld hegy.” (16)

A két hölgynek a békés, szőlőhegyi lakban tett látogatása egy ifjú hős jelenléte és vetélytársi akadékoskodása ellenére bizakodóvá teszi a kulcsfigurát. (Itt jegyzem meg, hogy a szőlő halál- és újjászületés-jelkép. (17)) Drugán Mihályban szerelem éledezik, ébred, amelynek többek között egyik nyelvi vetülete, hogy ebben az epizódban a gyümölcs kifejezés helyes, „magyaros” kiejtésére tanítgatja a választottját. A leány pedig elfogadja a félszeg főhős közeledését, sőt jelképes ajándékát, a szerény melltűt is. A társalgás, amelyet hol mind a négy, hol csak két-két fél folytat, persze a borospohár mellett, a kései órákig, alkonyatig elhúzódik. A polilógus képi háttérében, az áthatolhatatlan homályban a fény sugarak sejtelmesen villódnak:

„A hegy egészen elcsendesedett. A sötét belopózkodott a szőlősorok s a bokrok közé, s befedte fályával az utakat, ösvényeket. A csendes város alatt, hasonlóan felette a fekete bolton a csillagok, gyúltak ki a világok.” (18)

Az egyébként hallgatag s zárkózott hősnő megindultan és nyilvánosan vallomást tesz. Ámde Drugánnal csak négy szemközt érintkezve kérdéssé teszi a harmonikus életvitelnek hangot adó megnyilatkozását: „Összevissza beszélt”. A házigazdával csak búcsúvételkor közli, illetve nem is részletezi a jövővel szembeni félelmeit. Végtevére bizonytalanokodva félbehagyja e vallomását. A szereplői magánbeszédéből önkényesen kiemelve, a kérdéses egységet idézem: „Én igen magányos vagyok. Nem tudom, mi lesz holnap? Mert élni kell, tudja. És aztán...” (19)

Az átmeneti napszakot szemléltető szövegrész sötétes árnyaltságát a következő mélyíti el. Drugán, megsejtve, hogy közvetlen veszedelem fenyegeti a leányt, cselekvési lehetőségeit mérlegeli, hosszasan hányja s veti meg magában. Miután elveszíti lelki egyensúlyát, jelképes körutat tesz a kisvárosban. „Éjjel volt. Lopva surran ki a szobából, s kiment a néma utcára. A kávéház ablakából csillogott ki a világ. Nekivágott a magányos, sötét sikátoroknak.” (20) A hajnali derengésben dönt úgy a központi alak, hogy megkéri az ifjú nő kezét.

Nos, szimbolikailag létállapotot megfordító napszakban, déltájt lát neki e beszédcselekvés véghezviteléhez. A narráció lépésről lépésre részletezi a szereplői akciót, így pragmatikai összefüggésben is fokozza a feszültséget. A nők háza előtt egy „uras” kocsi rendkívül sokáig vesztegel. A főszereplő a kis házikó és a nyaralója között ingázik. Ugyanakkor mentális támpontként a múltba tekint vissza, a leány szőlőhegyi látogatására emlékezik: „Mintha hallaná még a hangját. Megjárta az erdő szélét, ahol karjába akasztotta meleg, kis kezét. Mintha látná lábának nyomát a gyenge gyepen. Tán ugyanazon madár csipog a cserebokrok között, mely neki szólt.” (21) Időközben feszültséggel

teljes s fenyegető csendesség szállja meg a környéket. A háttérben pedig: „A templomban délre harangoztak.” Mire Drugán újfent visszatér a nők házához, zárva találja azt. Egy jelképes alaktól: „a kéményseprőtől, aki az utca végén lakik” és komikus-ironikus jelértelmező, értesül arról, hogy: „Az a szentléleki gróf kocsija volt, s ugyan felpakoltak rá. A szép madarak elröppentek rajta. Megismertem reggel a szürkét. Szép zászlósfarkú ló. De én nem bízom abban a lóban, amely örökké forgatja a farkát. Nem tiszta erkölcsű állat az, tekintetes úr!” (22) A kulcsfigura, akin a nyugtalanság teljesen erőt vesz, és elmentés elképzelések, balsejtelmek meg fogas kérdések merülnek fel benne, az utcákon későestig barangol, erre-arra vetődik immár céltalanul. „Akkorra már az alkonyat szürkése este meg a várost. Lába volt. Egyik gondolat üzte fejében a másikat. De elment, elment, és a keserűség fojtogatta torkát, s cseppek szivárogtak a szeméből.” (23) Majd, rádöbbenve az elszalasztott lehetőségeire, visszavonul. Odahaza „[m]eghűződött egy szegletben, és nem szólt egy ígét se”. Bár kétségbeesetten magába temetkezik, felocsúdá a mind szövevényesebb helyzetből kivezető utat keresi.

A szimbolikus „másnap” reggelén Drugán Mihály a fiatal nőt tőle „eltulajdonító” gróf kastélya felé tart. Sietős az útja, de, helyzetéből érzékelve, megannyi körülmény lassítja. A narratív tempó szintén részletező jellegű; e poétikai fogás feszültségfokozó hatásként nyilvánul meg az olvasóban. A környezetszemléltetést pedig a szubjektív, felindult és zaklatott tudatállapot határozza meg. Az elbeszélő, a szereplői nézőponthoz tapadva, a gondolatokat is követi. Az érzelmi beállítódás a főhős tekintetében húzódik meg. Amikor a folyóra s a jelképesen lélekvivő madarakra esik a pillantás, a világos és a sötét közötti kontraszt sugalmazza az események végkifejletét. „A Maros csillogva ömlött odább széles ágyában. A szemét bántotta a fényessége. Csavargó fecskék suhantak el a feje mellett. Sötét tekintettel kísérte a röpülésüket.” (24) A nap a novella elején vitális tényező, a vége felé a negatív oldala mutatkozik meg. A merőlegesen eső sugarai elerőtlenítik, el-lankasztják a hőst, mikor az déltájt úti célja, egyben életének utolsó állomása közelébe érkezik: „A falu ki volt halva. A perzselő nap ontotta sugarait az egész völgyre.

Mihály cél nélkül indult meg. Visszatért, és kivette a kocsis ládájából a revolverét. Meg fogják gyalázni, amint cseléd ráfogja a kezét. Zsebébe dugta, s megindult elszántan. A kastély nagy kertjének ajtaja tárva állott. Szénával megterhelt kocsik jöttek ki rajta. A nagy gypet szegélyező sötét fák felé vezető út fehérlett ki.

Mihály végighűződött a korlát mellett. Benézett a hasadékon. Egészen bágyadt volt. Nekidőlt a deszkázatnak, s szemeit rászegezte a kert útjára. Úgy látta, mintha a fák árnyékában valaki járna. A kastély hátrább állott a hegy lábánál.” (25)

Beszédstratégiai szempontból kiemelendő, hogy a szerelmi háromszögtörténet kibontakozása során két kommunikációs kör létesül. A főhős és az ifjú hősnő képezi az egyiket, s az érzelmi kapcsolatkeresés hatja át nyelvi érintkezésüket. Az anya és Drugán ellenlábas pedig a kommunikációs ellentábor alakítja ki. S az előbbi fél nyelvi magatartását az információ-visszatartás jellemzi, bizonyos mértékig még párja irányában is meghatározza. A kulcsfigura életkora, habitusa az ősz, keresztneve meg a szeptembert konnotálja. A keresztény hagyomány szerint Mihály arkangyal „a távozók kísérője”. (26) Drugán Mihály „babonás ember volt. A szerdákat igen szerette. Ez Mária napja. A nagyböjtnben mindig megtartotta a napját. Szerette, hogy szerdán találkozott a hölgyekkel.” (27) A leány, Virginia a nevében a Szűz képzetét őrzi, és a habitusa szintén a keresztény tradícióbéli alakéhoz fogható. Egyébként szóba hozandó itt, hogy a néphitben „az »arató Szűz« alakja eggyé forrott Máriaéval”. (28) A keresztény érteslehetőség mentén pedig Mihály „Mária lelkét vitte az égbe”. (29) (Ebből következőleg: „Temető, kápolnák, sírkamrák védnökének tekintették” (30) e főangyalt.) A két nővel való megismerkedés, amely szimbolikusan a hét közepén, Mária-, illetve ünnepnap zajlik le, a deresedő Mihály úrfi hátralevő életébe, mindennapjaiba létmódján változtató eseményeket hoz magával. A kölcsönösen barátságos hangoltságú közeledés ellenére a két hősnő, valamint a főszereplő közötti viszony

rendkívül szövevényes. A piaci epizódban Drugán németül veszi fel a kapcsolatot a két ismeretlen hölgygel, és a továbbiakban e nyelven érintkeznek. A szőlőhegyi nyári lakban a tartózkodó, visszahúzódo lelkiületű Virginiát a magyarra is okítgatja, ami érzelmi közeledésre ösztönöz. A nyájas asszonyságtól, akinek a beszéde megnyilvánul csábító, „dagadozó érzélgőséggel” átjárt módozatában is, eredendően idegenkedik. Az ifjú hölgy iránti vonzalma, gyengéd érzelme mégis elejét veszi az éltessel szembeni ellenszenvének. Holott az anya túl azon, hogy ’sokat tapasztalt’ asszony, kerítőnő is. A neve, Vilhelmina a férfias erőt jelzi, az akaratot konnotálja. A szentléleki gróft előnyben részesítő praktikájának a leánya, valamint a kulcsfigura tragikus áldozatává válik.

Virginiának, aki jobbára csak metakommunikációs (tekintetével vagy taglejtésével) vesz részt az anya és a Drugán közötti társalgásban, még az utóbbi fél irányában is szokatlan „hüvösség volt a beszédén.” (31) Ezzel szöges ellentétben a „mamá”-nak szüntelenül pereg a nyelve. Már abban a párbeszéd-szituációban ő viszi a szót, amelyben a koros főhóst próbálja meg magához édesgetni, s fecseg-bájceseveg. És a szentléleki gróf váratlan megjelenését követően szintén „ontotta a szót”. Sőt megtévesztő művelete első lépéseként: „Szokatlan nyájassággal köszöntötte Mihályt.” (32)

A „mama” csupán egy mellékfigurának sejteti fondorlatos tervét. Csak részlegesen fedi fel cselszövését a „kis hadnagynak”, aki vele régóta azonos ’kommunikációs hullámhosszon’ levő férfitárs, bár ezúttal inkább Drugán komikus vetélytársa. A kulcsszavakat meglebbentő párbeszéddel párhuzamosan a másik körben is bizalmas társalgás folyik.

A „Két gyermek” című novella jól példázza, hogy az előd élettörténetének a retrospektív jellegű elemzése támpontot is nyújthat a nyomdokaiba lépő utód számára. A gyermekjelkép tehát a gondos, óvó anya mítoszának lebontását mozdtítja elő.

A legfőbb fordulópontokon a két dialógus egymásba tördelődik, s eképpen négy megnyilatkozó közötti polilógussá láncolódik össze. A Drugán és a Virginia közötti nyelvi érintkezés folyamán a férfitárs partner kegyes hazugsággal kísérel meg megszerezni a nő kegyét: egy licitáción vett melltűt anyjától örököltnek nyilvánít. A szerény holmi érzelmi értékét csakis azért növeli, méghozzá a leány ösztönöz „Családi ékszer a tű?”

kérdésére válaszolva, hogy az jelképes ajándékként elfogadja. Ez a mindkét fél oldaláról érzelmi indíttatású nyelvi csel az anya és a „kis hadnagy” közötti csalárd összjátékot, valamint az anya és a szentléleki gróf közötti megállapodást még inkább lefokozza. A befogadói diszpozíciótól pedig végletesen eltávolítja azt az alakot, aki a hozzá vérségileg-testileg kötődő személyt kijátssza, a ’tisztas megélhetésért’ elajándékozza. A két párhuzamos párbeszéd, minthogy zárt körben folyik le, csak az olvasói távlatból követhető. Ámbár, mivel az anya a tervét illetően kevés információval szolgál a „kis hadnagynak”, a mindentudás kiváltsága a befogadónak sem adatik meg, sőt a narráció imígy kelti fel érdeklődését. Ebben az epizódban még az elsődleges elbeszélő sem közli a ’vevő’ kilétét, az olvasóval találatja ki annak személyét.

A Vilhelminával egyazon kommunikációs hullámhosszon levő mellékalak viszont, félig-meddig értesülve a praktikáról, nyelvileg bosszantja a főhóst. A szőlőhegyi látogatás alkalmával, és pedig a borospohár melletti társalkodáskor, ellenlábasa alulinformáltságán élcelődik. Mégis Pogány Vince nyelvi viszonyulása minősül komikusnak, nem Drugán udvarlóbi bizakodása. Az egyik fél egyébként etimológiailag nevében hordozza a vinum, valamint a vincellér kifejezést. Vince a szőlészek védszentje, és „névnapja időjárásából a várható bortermést szokták megjósolni.” (33) A másik szereplő nevéhez tradicionálisan-szimbolikusan a „Borszűrő” jelző, valamint a néphitben a szentmihályi kiforralt bor fogalma kapcsolódik. (34) Másrészt megjegyzendő, hogy Mihály napja, hava a termés beérlelődésének, valamint a természeti létforma megnyugvásának időszakát jelzi.

Pogány Vince alternatív kommunikációs csatornát nyit meg, hogy a házigazdát biza-
kodó alapállásából kibillentse. „A borának, tisztelt úr, egy kis dohossága van.” tüskés
megjegyzés, valamint az ahhoz fogható kérdés, „Árulja e bort?” metaforikus jelentésle-
hetőségeit csupán az „izgága fickó”-val egy hullámhosszon levő Vilhelmina fogja fel, s
metakommunikációs jelekkel hallgatásra inti a társát. A komikusan ’borszakértővé’ elő-
lépő kadét visszavonja élcélődő megnyilatkozásait. És végül beéri egy ironikus alábecsü-
léssel: a „vén korhely” titulussal tiszteli meg a vetélytársát, a gavallér ’bormestert’. Még-
sem Pogány Vince tréfája, kedélyes-játékos kötődése, hanem Virginia zavaros-hézagos
beszéde mozdítja ki Mihályt a magabiztos beállítódásából; mint már részleteztem, a szó-
lőhegyi látogatás végén a leány négy szemkört kérdésessé teszi a harmonikus életvitelről
szóló, nyilvános vallomását.

A szentléleki grófnak a nők házában való megjelenése váratlan és baljóslatú esemény.
Árnyékot vet a szereplők zártkörű dialógusaira. Ezen epizódban újfent párhuzamos be-
szélgetés bontakozik ki a kommunikációs párok között. Vince amellelt, hogy ’borszak-
értő’, komikus szoknyavadász is. Az anya, régről (ki)ismerve a ’donzsuánt’, megtiltja an-
nak, hogy a leánya körül legyeskedjen; ezúttal csábítóként komikusan felsülhet. Bár Vil-
helmina az információ-visszatartás cselével él, a hadnagy rájön, mintegy ráhibázik a ki-
váltáságos gavallér személyére.

Drugánnak és Virginiának nincs tudomása a másik két kommunikációs társ ’eszme-
cseréjében’ kivilágító titokról. Mégsem az ifjú nő érzelmileg szenvedélyes vallomása a ko-
mikus, hanem az anyjának önmagáról, valamint a lánya és a főhős közötti viszonyról alko-
tott véleménye hat lefokozó erővel: „Én jó vagyok, de bolondságokat nem engedek. Azt ott
(mosolyogva intett Mihály felé), abba, látod, nem szólok bele. Hadd próbálja a leány. Ha si-
kerül neki, jó. De nehogy elkéssék vele. Amit tesz, számárság. De próbálja. Mert az kenyér.
Akármilyen hitvány darab, de kenyér. Ha el nem késik. De neked megiltom, hogy hozzá kö-
zeledj. A vén úrfival mulat, szórakozik. Úgyis megunja. Jó. De te ne elegyedj bele.” (35)

Az eszményi anya torzképei

Intertextuális értelmezési irányok kínálkoznak a ‚Lobbanás az alkonyatban’ című el-
beszélés, valamint ‚A sipsirica’ (1902) című kisregény között. Mikszáth művében szin-
tén a kerítőnői szerepkörből adódóan kerül sor az ideális anya képzetének a lebontására,
és pedig a képvásznzon glorifikált változatának az összeroncsolására. Jahodovska oly cse-
lesen alakítja a feddhetetlen, áldozatvállaló szülő szerepét, hogy a Páva törzsvendégei
Druzsábával az élükön őt dicsőítő képet festetnek; még hozzá „a szent anyát glóriával,
Jahodovska, ahogy Szent Veronika van, meg Borbál s több afféle jó asszonyok.” A gyer-
meke a sipsirica beszélő nevet viseli, mely lengyel kifejezésnek bakfis, süldő lány a ma-
gyar megfelelője. Az ártatlan gyermek képzetéhez az is hozzátartozik például, hogy a
kisregény elején Sipsirica, amikor a Pávában borozgató tanárok egzaminálják, nem tud-
ja, hogy miféle személy az udvarló. Ám végül az anyai magatartás viszonylagossá teszi
a tisztaság, a romlatlanság feltevését. A férfiúi csalatkozás, felháborodás Druzsának az
abszurd kastélyról készített beszámolójában fogalmazódik meg. A nevében műve tárgyát
anagrammaként benne rejtő (szerzői) kulcsfigura „teljesen »kiiródi« a regényvilág moz-
zanatait a többi szereplővel közösen belátható, legitím narratívából”. (36)

A Petelei-elbeszélésben a Mária név konnotatív jelentésváltozatai mentén csak a leányi
alapállás fogadható el, lévén, hogy e mű az egyéni integritást megsemmisítő helyzet
lélektani vetületeit ragadja meg akkor, amikor Virginia Drugán házassági ajánlatától ódz-
kodik. A szerény értékű jegyesi ajándéktárgy visszaadása pedig itéletet mond az asszony-
ság üzletelő praktikájáról, miközben a másik fél, a gróf a jámborság képzetét csakis a ne-
vében, sőt ironikus titulusként, illetve állandó jelzőként viseli.

Az elbeszélés legutolsó epizódjában a szőlőhegyi lagnak a nyári verőfényben „bajos kép”-e, az alkonyatban meg a harmonikus vetülete elérhetetlen távolságba kerül. A főhős gyengéd érzelmének mélységét és lelkivilágának tragikus hangoltságát a végső gesztusa sejteti; imígy megfontolandó értelmezés, hogy abban a „cselekvésképtelen ember magára eszmélése” (37) nyilvánul meg.

Jegyzet

- (1) A fent látható módon ironikus kifejezéseimet a nemegyszer ugyancsak ironikus szövegidezetektől választom külön.
- (2) Petelei István (1969): A könyörülő asszony. In: uő.: *A kakukkos óra*. Szerk. és előszó: Máthé József. Irodalmi Könyvkiadó, Bukarest. 190.
- (3) Petelei: i. m. 191–192.
- (4) Petelei: i. m. 192.
- (5) Petelei: i. m. 191.
- (6) uo.
- (7) Petelei: i. m. 193–194.
- (8) Petelei: i. m. 195.
- (9) Kozma Dezső (1969): *Egy erdélyi novellista: Petelei István*. Irodalmi Könyvkiadó, Bukarest. 87.
- (10) Petelei István: Árva Lotti. In: uő.: *A kakukkos óra*. 39.
- (11) Petelei István: Kisleány baja. In: uő.: *A kakukkos óra*. 262.
- (12) Petelei István (1882): A Majom Anti karácsonya. In: uő.: *Keresztek*. Révai, Budapest. 221.
- (13) Petelei: i. m. 216.
- (14) A fent érintett jelentésrelációt kiemelte már Magyary Ágnes (1998): *A szerelem válsága. (Kisérlet Petelei novelláinak értelmezésére.)* Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények, Kolozsvár. 2. 70.
- (15) Petelei István: Lobbanás az alkonyatban. In: uő.: *A kakukkos óra*, 202.
- (16) Petelei: i. m. 203.
- (17) Hoppál Mihály et al. (1990, szerk.): *Jelképtár*. Helikon Kiadó, Budapest. 209.
- (18) Petelei: i. m. 212.
- (19) Petelei: i. m. 213.
- (20) Petelei: i. m. 217.
- (21) Petelei: i. m. 218.
- (22) Petelei: i. m. 218–219.
- (23) Petelei: i. m. 219.
- (24) Petelei: i. m. 220.
- (25) uo.
- (26) E képzetkör a kultúrtörténeti tradícióból egyéb értésmódozatokat is magába foglal: „az egyiptomi, illetve a görög mitológiában Thoth, azaz Hermész töltötte be a lélekmérlegelő, lélekvezető tisztét. (...) Az őszpont a természet haldoklásának kezdete, Mihály már a tél elsötétülő kapujában áll, hogy kezében az ítélet pallosával és az igazság mérlegével fogadja a holtak lelkeit.” – Jankovics Marcell (1988): *Jelkép-kalendárium*. Panoráma, Budapest. 237.
- (27) Petelei: i. m. 205.
- (28) Jankovics: i. m. 211.
- (29) Jankovics: i. m. 237.
- (30) uo.
- (31) Petelei: i. m. 207.
- (32) Petelei: i. m. 213.
- (33) Jankovics: i. m. 45.
- (34) Jankovics: i. m. 238.
- (35) Jankovics: i. m. 215.
- (36) Eisemann György (1998): *Mikszáth Kálmán*. Korona Kiadó, Budapest. 83.
- (37) Magyary: i. m. 71.

Készült az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatásával.

Posztkultúra és irodalomtanítás

Augusztusi számunkban közöltük Halmai Tamás vitát gerjesztő cikkét a műveltséganyag és az iskolai oktatás összefüggéseiről. Eszmefuttatásához ugyanabban a lapszámban szólott hozzá Cserhalmi Zsuzsa (Valójában mindannyian reménykedünk'), Fábíán Márton (Mi van a posztmodern után?), szeptemberi számunkban Arató László (Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett válságával'), októberben Baranyák Csaba (Bús düledékeiden').

Valószínű, hogy az irodalmi-művészeti tárgyakkal szemben egyetlen más tantárgynál, tantárgycsoportnál sem jelenthető ki az, amit Halmai Tamás avantgárd stílusú, határozottságot és kifejtetlenséget egyaránt nem nélkülöző kiáltványának az első oldalán olvashatunk, hogy tudniillik „az érték hagyományozás és értékteremtés mikéntjét és minőségét a média növekvő hatása mellett még mindig a közoktatás szemléleti módszertani kultúrája” és ezen belül a „művészeti tárgyak oktatása” határozza meg. Gondoljuk végig: ha ugyanezt a fizikáról mondanánk, abszurd következtetés lenne: a fizika tanítása nemcsak a fizikai világot nem befolyásolja, hanem a fizika tudományára is elenyésző hatással van. Kétségtelen, hogy az irodalomtanítás együtt születik a kultúra fogalmának felismerésével, megjelenésével, azzal az élménnyel és gondolattal, hogy létezik és folytonosan teremődik egy immanens, önreflexív, kreatív tér, olyan, amelynek kettős szerepe van: egyrészt kidolgozza, kimondja az ember, az emberiség rejtett lényegét, másrészt beépíti ebbe a lényegbe a fiatal, felnövekvő egyént. E kettős szerep legfontosabb közvetítője az irodalmiság, maga az irodalom, és annak két artikulált, intézményesített gépezete, az irodalomtudomány és az irodalomtanítás. A kultúra, benne kiemelten az irodalom a modern ember számára betölti azt a szerepet, amellyel transzcendentális alapú ember-formálásával korábban a vallás bírt. Az irodalom tanára ettől a szereptől lett valamiféle prófétává, pappá, a műveltség felelőssévé. Kérdés természetesen, hogy jogos-e ma ez az elvárás. Egyáltalán, szükséges-e, jogos-e az az apokaliptikus hang, amelyet a „Műveltség nélküli nemzedékek?” cím hordoz?

Érdemes lenne Friedrich Schiller „Levelek az ember esztétikai neveléséről” szóló, nagy hatású, 1789-es művét elővenni vagy Matthew Arnold „Kultúra és anarchia” című, 1869-ben íródott esszéjét újraolvasni. Schiller írja, hogy a „kultúra legfontosabb feladatai közé tartozik tehát, hogy az embert már pusztán fizikai életében a formának vesse alá, s őt, amilyen messze csak nyúlhat a szépség birodalma, esztétikaivá tegye, mert csak az esztétikai, nem pedig a fizikai állapotból fejlődhetik a morális állapot”. A szépség Schillernél az önismeret pillanata, azé, amelyből utána a morális (és persze a politikai) cselekvés megtörténhet. Az esztétikai nevelés, az irodalom tanítása ennek az univerzális formának, a szépségnek a közvetítése, evilági megváltástan és megváltás-gyakorlat, a pedagógia eszméjének igazi esszenciája. Mindenki, aki irodalommal foglalkozik és irodalmat tanít, valamilyen mértékben e szerep hatása alatt áll, a lelkünk mélyén mindannyian schilleriánusok vagyunk, akármennyire is posztmodernnek hisszük magunkat.

A kérdés újra az, hogy van-e ma ennek a felemelő, de alig teljesíthető elvárásnak jogossága, alapja. Úgy tűnik ugyanis, hogy a kultúra, a művelődés területén a 20. század végén radikális átalakulás történt, az ember szubjektív dolgai kapcsán nem új témák buk-

kantak fel, hanem sokkal felforgatóbb dolog történt: új beszédmód született, mely mindent, ami a kultúrával, önismerettel, emberismerettel kapcsolatos, mélyen problematikusává változtatott. A szubjektív játéktér (és tudatosan nem használom a „valóság” szót) elkerülhetetlenül és visszaépíthetetlenül elszakadt a schilleriánus modelltől. *Knausz Imre* humán műveltségéről szóló meghatározása kiválóan érvényesíthető a modern emberre, de csak arra. A posztmodern „kultúra” ugyanis nem „elrendezett adatokra” épül, hanem összevissza vágyakat kielégítő élményekre, nincs „erős nyelvi vonatkozása”, hanem alapvetően multimediális, a nyelv nem közvetít benne „mélyebb tapasztalatot”, sőt ellenkezőleg: dekonstruálja, megbontja vagy éppen elfedi a tapasztalat tartalmi mélységeit és határozottan elutasítja a „szabálykövető fegyelmet”, sokkal inkább önélvezetre törekszik, szórakozik. Az új diszkurzus kapcsán többféle reakciónk lehet. Minden iskola intézmény, és mint ilyen, funkcionális felelősséggel tartozik a fenntartó közösségnek, ezért nem reagálhat felelőtlenül azonnal mindenre, idővel azonban fel kell ismernie, mi az, amire reagálnia kell. Ezért csak időszakos, ideiglenes lehet Cserhalmi Zsuzsa tiszteletre méltó, heroikus hozzáállása: „A közoktatásban dolgozók több évtizedes tapasztalata, hogy azok az értékek, eszmények és a hagyományok, amelyeket képviselnek, ott, és csakis ott, az iskola falain belül érvényesülnek maradéktalanul. Egy nagy magyar tanár szerint az iskolát például többek között az különbözteti meg előnyösen az élettől, hogy mindenekelőtt az igazságosság függőkertje tudott és akart lenni”. A baj az, hogy most más történt, nem egy részem cserélődött ki egy másikra az alapigazság fennmaradása mellett, hanem magának az igazságképzésnek az alapjai rendültek meg (ennek az episztemológiáját írta meg nagyhatású művében *Jean-Francois Lyotard*, 1993). Elzáródik lassan a függőkert locsolóvíze és lebontódik az iskola fala. Ennek a hozzászólásokban is gyakran felbukkanó jele az, hogy anakronisztikussá vált számos meghatározó eleme annak a kulturálódási folyamatnak, amely az irodalom eddigi tanítási stratégiáit vezérelte.

Halmi Tamás számos elemét felsorolta ennek az „új kulturális korszaknak”. Nehézzé teszi a dolgunkat azonban az, hogy ez a bizonyos „posztmodern” még nem eléggé világos, nem átlátható, túlságosan is a kezdetén vagyunk és ha egyáltalán lehetséges, elképesztő filozófiai, szociológiai, irodalomelméleti tudást kellene integrálnunk ahhoz, hogy egy olyan fogalommal rendelkezünk, amelyből a szükséges lépések elvonhatók. Olykor becsukjuk ezért a szemünket (mint teszi vitacikkében Fábíán Márton) vagy visszacsúszunk a modern már ismert, biztonságos terepére. Némiképp ironikus, hogy amikor megoldások fele tekint, Halmi Tamás maga is megteszi a visszautat, a posztmodern sajátosságok után egyfajta általános célként jelöli meg „a gyorsulva változó világban eligazodni képes, autonóm, integer személyiségek kialakulását”. A posztmodern azonban nem rendelkezik és nem is vár ilyen „személyiségekre”, a self, az integrált személyesség a modern nagy eszménye volt, és a posztmodern (*Lacan, Zizek, Derrida*) sokkal inkább a disszeminálódásról, szétszóródásról, az én retorizáltságáról, az imaginárius csalásával felépített, belső lényegének feneketlen és megérthetetlen mélységével küzdő próteuszi emberről beszél.

Az irodalomtanítás helyzetének értékelésekor, lehetséges feladatainak kijelölésekor én más utat javasolnék. Ez az irány arra mutat, amerre Arató László és Baranyák Csaba javaslatai, azaz: a köröttünk érzékelhető művelődési-kulturális folyamatoknak, tendenciáknak megfelelő átfogó irodalomtanítási stratégiákat („tantárgyi programokat”) kellene kidolgozni, amelyhez hozzá kellene rendelni a „metodikai kultúra radikális újjáalakítását” (Cserhalmi). Ez a (posztmodern) nemzedék sem művelődés nélküli, sőt talán minden eddigi nemzedéknél jobban, mélyebbre, sokszor tudattalan indulatainak szintjére hatolóan igényli önmaga megtalálását, élményei kidolgozását. A kultúra iránti elementáris igényt jelzi, hogy elképesztő méretű és hatékonyságú szolgáltatóipart (különleges televíziós programokat, speciális internetes szolgáltatásokat) működtet. Azonban az történt, hogy az elmúlt kétszáz évhez képest megváltoztak azok az olvasási, érzékelési stratégiák, mások azok a tartalmak, mások a célok, amelyekre ma az embereknek szükségük van. Úgy is

mondhatnánk, hogy máshonnan épül a kultúra. Kétségtelen, hogy nagy veszteség lenne, ha kisöprödnének a „régii” kultúra, a magas kultúra, a könyv kultúrájának dolgai, de ez csak akkor előzhető meg, ha sikerül a jelenlegi kulturális recepció modalitásainak megfelelő közvetítési rendszereket (például adekvát irodalomtanítást) kiépíteni.

A következőkben szűkebb szakmámhoz, az irodalomelmélethez és az ehhez kapcsolható irodalomtanítási stratégiákhoz kötve próbálom vázolni a helyzetet és lehetőségeinket. (1) A sikeres átalakulás kulcsa tehát a „közvetítési rendszer” kifejezés, azaz ahogy a tömegkommunikáció átfogó módon posztmodernizálódott (elsősorban a kereskedelmi televíziók ilyenek), meg kell találni az irodalomtanítás posztmodern médiumát, programját, paradigmáját. Pontosan az iskola szükségszerűen lassúbb megújulási módjából következően ennek meg kell lennie az igénye érezhető. Azért sem vagyunk egyszerű helyzetben, mert mint alább jelezni fogom, a magyar irodalomtanítás kultúra-közvetítő stratégiája tradicionálisabb, régebbi, mint sok más országé, és úgy vagyunk, hogy most kettőt kellene ugranunk, mikor egyet se szeretnénk. Kétségtelen, hogy 1990 óta számos nagyon érdekes, teljesen új módon gondolkodó irodalomtanítási tankönyv került a piacra. Az igazi gond azonban az, hogy – a régi irodalomtörténeti koncepció mellett, azzal szemben – nincs egyetlen olyan tankönyvcsomag, oktatási program, amely az irodalom tanítását teljes mértékben, koherens megközelítésben lefedné. Az új kezdeményezések így a régi rendszerbe, gondolkodási módba illeszkednek vissza.

A posztmodern tüneteinek és e tünetek kezelési ötleteinek felsorolása helyett ezért végig kellene gondolni, hogy mi változott az irodalommal kapcsolatos viszonyunkban és ez a változás hogyan képezhető le irodalomtanítási stratégiákra. Fel kellene használni azt, hogy az irodalom és irodalomtudomány viszonya alapvetően más, mint ami a fizika és a materiális világ között fennáll. Az irodalomtudomány ugyanis sohasem az irodalmat írja le, hanem azokat az olvasási stratégiákat, amelyeket egy bizonyos kor az általa irodalomnak definiált szövegekkel kapcsolatosan kidolgoz. Ugyanilyen olvasatot befolyásoló, szervező hatalma van az irodalomtanításnak

Az elmúlt kétszáz évhez képest megváltoztak azok az olvasási, érzékelési stratégiák, mások azok a tartalmak, mások a célok, amelyekre ma az embereknek szükségük van. Úgy is mondhatnánk, hogy máshonnan épül a kultúra. Kétségtelen, hogy nagy veszteség lenne, ha kisöprödnének a „régii” kultúra, a magas kultúra, a könyv kultúrájának dolgai, de ez csak akkor előzhető meg, ha sikerül a jelenlegi kulturális recepció modalitásainak megfelelő közvetítési rendszereket (például adekvát irodalomtanítást) kiépíteni.

is, hisz nagy tömegeknek szabja meg, mit olvassanak, mit és hogyan értsenek. Annak következtében azonban, hogy az irodalomtudomány sokkal kidolgozottabb fogalmi apparátussal, koncentráltabb körülmények között működik, mint az irodalomtanítás, feltételezhető, hogy az ott megjelenő modellek tanulságosak az irodalomtanítás számára. Nem kizárólag a többször is emlegetett „hermenutikai fordulatra” (2) vagy bármely más egyedi elméletre gondolok, hanem az irodalommal kapcsolatos (Foucault-i értelmében vett) diszkurzusok alapelveire, gondolkodásmódjára, modelljeire. Ezek a modellek azt kérdezik, hogy hogyan is beszélnek, gondolkodnak az emberek, olvasók, befogadók az irodalomról, kultúráról, művészetről, hogyan élik át az irodalom létét, hol használják azt stb. Az egyes irodalomelméletek pedig sajátos fogalmi megoldását adják ezeknek az általános diszkurzusnak. A modern irodalomtudomány akkor jött létre, amikor érzékelhetővé vált (és ezzel megeremélt) az irodalom autonóm létezése, önreflexivitása, olyan léte, amelyről nyilvánvalóvá vált, hogy nincs más használatnak alávetve, azért van, mert kell irodalom. Nem véletlen, hogy ez a folyamat pontosan akkor teljesedett ki, amikor a kultúra fogalma is megszületett. Voltaképpen egy nagyon egyszerű feltételezésen alapul,

azon, hogy az irodalom három tárgyi komponens, a szerző, a mű és az olvasó összekapcsolódásából teremődik meg, és e három viszonyából egy negyedik, mentális-érzelmi természetű sajátos értelem, funkció jön létre. A következő kétszáz évben az irodalomtudomány alakulását az határozta meg, hogy milyen viszonyt tartottak a négy összetevő működésében meghatározó szerepűnek.

Az első és legkorábbi irodalomtudományi diszkurzus a szerző és mű közötti viszonyra építette az értelem fogalmát és az értelem kibontásának lehetőségét. Feltételezte, hogy az irodalmi értelem kontextuális-szerzői, történeti jellegű és tematikus-tartalmi hangsúlyú. Az első irodalomtudományi és irodalomtanítási modell a Bildung-eszmény alapján áll, azaz arra törekszik, hogy az olvasóban kiképződjék egy olyan eszme, egy kép, amely a befogadóban reprodukálja a hagyomány egy bizonyos értéktelített reprezentációját és rajta keresztül magát a hagyományt. A filológia, a pozitívizmusra épülő irodalomtudományi szövegek történeti fenomenológiája, azaz olyan jelentés-sorok felkutatásával foglalkozik, amelyek ember-képzést végző fogalmakként meghatározó szerepűek lehetnek a személyi közösségbe integrálásában. A filológia feltételezte, hogy egy ilyen kollektív érvényű szöveg jelentése mindig a megszületés tárgyi-történelmi környezete (a közösségi szándék) és az artikulálódó szerzői szándék kettőségében ragadható meg. Az irodalom igazi lényege ezért az ő számára túl van az irodalmi művön, a mű igazából csak leképezi a történelmi-közösségi folyamat egyes nagy – írói fantáziában kidolgozott, de valóságosnak tűnő vagy valósághoz kapcsolódó – pillanatait, szereplőit. *Tolnai Vilmos* 1924-ben öt irodalomtudományi lépést sorolt fel az irodalmi jelentés feltárásához. Az első, a szűkebb értelemben vett filológiai, a szöveg technikai pontosítását, adatait, közvetlen forrásait veszi számba. A második a szöveg közvetlen szellemi környezetére kíváncsi, kik hatottak a szerzőre, milyen a mű viszonya a szerző más műveihez és az adott korban született egyéb írásokhoz. A harmadik már egy történeti jelentés-egységbe illeszti a művet, meghatározza a korszakhoz tartozást és ennek a jelentés kibontásában való szerepét. A negyedik a mű meghatározását a szerzői életrajzba illesztéssel bővíti ki, a szerző élete, szülei, neveltetése, iskolázottsága, emberi kapcsolatai, közösségi helyzete alapján bővíti ki, fogalmazza meg a homályos mű-jelentéseket. Végül megadja az esztétikai értéket, ez igazából a képzési, nevelési funkció, annak meghatározása, hogy a mű miként értelmezhető egy pozitív nevelő szándék megvalósulásaként (példaszerű hősök, követendő sors, magvas mondanivaló). A ma és a közelmúlt magyar irodalomtankönyvei közül nagyon sok teljes vagy jelentős mértékben e rendszer alapján működik. Életrajzot ad, áttekinti az író társadalmi és irodalmi kapcsolatait, szellemi elkötelezettségeit, iskolázottságát, részvételét az irodalmi intézményben, majd mindezekhez köti a műveket. A szövegek interpretációja elsősorban az eszmei intenció és közösségi nevelő szándék megvalósulása szempontjából lényeges mozzanatokkal, azaz a tartalom szolgáltatásban lévő formával foglalkozik. A történetiség rendező elve meghatározó, a tárgyalat vagy említett művek mintegy felfűződnek a kollektív történeti értelem folyamatára, annak átfogóbb jelentésvizonyai definiálják az egyes szövegek homályos jelentéseit. Ez az irodalomtudományi gondolkodásmód rendkívül hatásos volt és nálunk ma is az. Az ok egyrészt az, hogy ez volt az első valóban tudományos kidolgozottságú irodalomtudományi modell és tanítási mód, azaz egyfajta ösképként maradt fenn. A másik, talán lényegesebb ok az, hogy ez a modell a mindennapi jelentés-érzékelés ismert és sokat gyakorolt mechanizmusát követi, ugyanis minden érthetetlen szöveget úgy próbálunk megfejteni, hogy megkérdezzük a szubjektum intencióját, azt, hogy vajon mit is akart valaki vele nekünk mondani. Más országok irodalomtanítási rendszerei azonban ezt a megközelítést olykor nem is ismerik (például az USA) vagy már rég átalakították, hisz már valamikor a 20. század elején anakronisztikussá vált. A tradícióra, genezisre, példaszerű morális tartalmakra épülő irodalomtanítás azonban teljesen tehetetlen a jelenkori hatásokkal, elvárásokkal kapcsolatban.

A második irodalomtudományi és irodalomtanítási diszkurzus a modern irodalom nyomán született. A késő-modern irodalom legjelentősebb művei átfogó formai viszonyt

közvetítenek, nem pedig a világ tartalmait, ahistorikusak, tradíció, történelmi eredet nélkül érthetők, radikális önérvényel, szemantikai autonómiával rendelkeznek. A történeti beágyazottság helyett szembetűnővé és kulcsjelentőségűvé vált egy bizonyos lényegi irodalmi modalitás, az irodalmiság. Ez a gondolkodásmód tagadja a műalkotások visszatüköröző jellegét és nevelő szerepét. Középpontjában az irodalom formális fogalma és ennek alapján egy formális sajátosságokat kifejtő irodalomtanítási fogalom áll. Kísérletet tesz arra, hogy operacionalizáltan megragadja és tantervképző elvvé avassa az irodalom *langue*-jának feltételezett szabályrendszerét. Ennek a modellnek a kidolgozása a formalizmusokban, a strukturalizmusokban, általában a nyelvészeti irányú koncepciókban történt meg. Mindennel foglalkozik, ami az irodalmiság formai kérdésével kapcsolatba hozható. A modern irodalomtudomány és irodalomtanítás nem az irodalom közösségi értelmével foglalkozik, hanem azzal az általános formával, amely képes az egyes befogadók élményeit az olvasás nyomán adekvátan felépíteni. Célja az, hogy megtanítsa az irodalmiságot, az irodalmi beszélés formáját, mely ismeret – feltételezése szerint – lehetővé tenné az élet egyes tartalmaival kapcsolatos koherens, megformált reakciót, egyfajta kulturáltságot. Az ilyen irodalomtanítás nem valamit tanít, hanem irodalmilag látni tanít. Jellemzője továbbá, hogy bár a műalkotás-tárgy áll a figyelem középpontjában, elsődleges célja mégsem az adott műalkotás-egyed jelentésének megfejtése, hanem egy bizonyos típusú műalkotás általános, közös jellemzőinek megadása.

Az adekvát irodalomtanítás mellőzi az életrajzot, a korrajzot, a történelmi háttérrel, legalábbis abban az értelemben, hogy nem ezekből vezeti le a műalkotást. Tagadja az irodalom és irodalomtanítás közvetlen nevelő jellegét, feladatát, feltételezi, hogy az irodalom tanítása csakis és kizárólag az irodalom felfogására nevel, tanít (tehát idegen tőle a „hazafiságra nevelés”, „a család szeretetére való nevelés” igénye (nem tagadja persze, hogy az irodalom mélyre hatoló felfogásának képessége hasonló mélységet tesz lehetővé az élet más dolgainak – a hazának, a családnak – megértésében is, de ez már nem irodalomtanítási feladat). Centrumában azok a nyelvi és nem-nyelvi formák állnak, amelyekkel az irodalom rendelkezik. A formalizmusok, strukturalizmusok természetesen eltérő módon definiálták ezeket a formákat, az irodalmiságot és eltérő leírási stratégiákat alakítottak ki. Az irodalom modern, tárgyias-textuális modelljének három nagyon egyszerű, de igen átfogó terepét jelölhetjük meg. Az irodalommal kapcsolatban meg kell adni és mérni kell az irodalomhoz való eljutás előfeltételeit; meg kell határozni az irodalom jelenségének formai összetevőiről való szükséges tudást és azokat a tevékenységi formákat, amelyek a tárgyak adekvát elsajátítása kapcsán szükségesek. A három komponens az alábbi három irodalomtanítási összetevőben jelenne meg:

1. A kultúra mint beszéd-kontextus: irodalmi és kulturális szótár. Ahhoz, hogy irodalomról, kultúráról beszélhessünk, azaz ilyen üzeneteket megoszthassunk, bizonyos adatokkal, ismeretekkel kell rendelkezniünk, kell hogy legyen egy olyan közös beszéd-kontextus, amelyre az utalások és üzenet-kibontások kapcsolnak. Egy ilyen beszéd-kontextus szótár-szerűen, szavak listájaként, mintegy kulturális szókincként fogalmazható meg. A szótár szerzői és szereplői neveket, műcímeiket, történelmi eseményeket, irodalmi vonatkozású földrajzi helyeket, az irodalom, a kultúra létezésével, működésével kapcsolatos alapvető terminusokat és kulturális vonatkozású idegen szavakat tartalmaz. Mai példája ennek *E. D. Hirsch* 'Cultural Literacy' című könyve, amely az amerikai ember számára szükséges kulturális alaptudást állította össze. Az ilyen kulturális tudás nem tradicionális, hanem enciklopédikus és archaikus, azaz a kulturális emlékezet morfémaiból épül fel.

2. A kultúra mint kód: metanyelvi alapok. Ide tartozna mindaz, amire az irodalom megfelelő, azaz irodalmi jellegű elolvasásához szükségünk van. Ilyenek a vers-érzékelés szintaktikai alapjai (*verstan*), a szemantikai érzékelési képesség, az irodalmi funkciójú többértelműség érzékelése (figurativitás, metaforizáció és szimbolizáció), a történetmondás stratégiái, a narratívikai, drámatechnikai kód-formációk ismerete és az irodalmi szö-

veg egészének, bizonyos történetileg vagy tipológiailag meghatározott átfogóbb fajtáinak formájáról (műnemelmélet, történeti mű-formák ismerete) való tudás. A formalizmus nagy jelentőségű irodalom-ismereti eredménye volt az, hogy érzékelt a nyelv áthatolhatatlanságát és önérvényűségét, az irodalmiságot – mint poétikai funkciót – bizonyos tipikus kód-artikulációk formájában vizsgálta.

3. A kulturális értelemteremtés tevékenységformái: az értelmezői tudatosság stratégiai. Az irodalmi tudás harmadik összetevője az a készség és tudásterület, amely egyes műalkotások megértéséből, a megértés fogalmakkal történő szabatos leírásából és elmondásából áll. A modernség nagy felfedezése az, hogy a nyelv nem magától értetődő és éppen legkényesebb, legizgalmasabb pillanataiban van szükségünk a rendszeres, megfejtő olvasásra. Ezért rendelkezniünk kell egy minél gazdagabb olvasási, megértési és értelmezési stratégia-gyűjteménnyel. Interpretációt nem lehet elvileg, általánosan tanítani, hanem csak interpretációval, csak példával. Ezért lényeges az éppen adott művel kapcsolatos sokféle, eltérő értelmezés ismerete, a saját értelmezés más értelmezésekkel kapcsolatos szembesítésének a képessége, azaz egyfajta meta-hermeneutikai tudatosság. Egy ilyen modellben sokkal kevesebb művel, sokkal lassabban kellene, lehetne haladni, radikálisan csökkentené az irodalomtanítás kánonjának mennyiségi mutatóit, szabadná tenné a művek lehetséges sorrendjét, gazdag és rugalmas kapcsolatot építhetne ki más művészeti ágakkal, más médiumokkal, és jelentős szabadságot biztosítana a művek kiválasztásában.

Nagyon valószínű, hogy a magyar irodalomtanításban előbb egy ilyen átfogó, formalista modellt kellene, lehetne létrehozni. A hetvenes években történt erre egy korai kísérlet *Veres András*, *Szegedy-Maszák Mihály* és mások középiskolai tankönyvével, amely korábban elképzelhetetlen vitát és ellenállást váltott ki, különösen az elsős tankönyv elméleti bevezetője, mely a modell-váltás koncepcionális alapja volt (vö. erről a 'Tankönyvháború' című könyvet [*Pála*, 1991]). Azóta számos ilyen irányú tankönyv jelent meg, de újabb átfogó tankönyvcsoport nem született. A hetvenes-nyolcvanas években ráadásul jelentősen és egyre erősödő sebességgel átalakul az irodalom és az irodalomtudomány, megjelennek azok az írásformák, elméleti koncepciók, amelyeket a posztmodern, posztstrukturalista, dekonstrukciós stb. kifejezésekkel szokás megjelölni.

A formalizmus utáni irodalomtudományi diszkurzus alapvető jellemzője a logocentrikus, megbízható formában és értelemben való hit megrendülése. A modernség tudományosságát, stabilitást és megbízhatóságot ígért, azonban nemcsak olvasati végeredményei bizonyultak megbízhatatlannak, hanem kiderült, magában a nyelvben rejtőzik konstrukciót és jelentést romboló mozzanatot. A formalizmus utáni irodalomtudományok megegyeznek abban, hogy ez az elkerülhetetlen labilitás az olvasó-mű viszonyban rejlik, ennek természetét azonban eltérő módon értelmezik. Az ontológiai hermeneutika önfelbontó-önteremtő tartalmak, létélmények működéséről beszél, a dekonstrukció a nyelv inherens retoricitásában rejlő felbontó erőt teszi a középpontba, a posztkulturális kutatás, a feminizmus, a posztkolonialitás stb. típusú elméletek pedig a személyesség és közöség rejtett, tudattalan, vágyalapú folyamatait tartják fontosnak.

Nehéz ebből a kontextusból irodalomtanítást tervezni, hiszen pontosan a tanításban olyannyira szükséges rendezettség és objektivitás hiányzik. Egy posztmodern irodalomtanításnak úgy kell felépülnie, hogy az egyes ember mindig ellentmondásos önteremtését, önmaga megköltését kövesse és mindig az adott pillanatban elérhető önteremtő élmények (retorikai stratégiák) alapján álljon. Ez egyfajta szórakozás-modell, belső logikája alapvetően a diákok adott élményvilágából, élményvilágára épül, ezért sem esztétikai, sem etikai-nevelő prekonceptiót nem érvényesít. Valahogy úgy festene egy ilyen irodalomtanítási modell, hogy az órán azt beszélnék meg, hogy kinek milyen művészihez kapcsolható tapasztalata volt és ez mit váltott ki belőle. Ez a modell sem parttalanul liberális, csak szervezethez tudunk kellene, hogy milyen egy adott korosztály él-

ményvilága, értenünk kellene az ezen élményt kiváltó kvázi-művészeti jelenségek (például videoklip, akciófilm) értelmezéséhez, és pontos ismerettel kellene rendelkezniük tanítványaink hermeneutikai képességeiről, valamint az önismereti-hermeneutikai képesség fejlesztésének lehetséges stratégiáiról is. Összefoglalóan a következő hét jellemzőt sorolom fel egy majdan létrehozandó posztmodern irodalomtanítás kapcsán:

– Befogadó-orientált irodalomtanítás, melynek nem célja a nevelés, nem célja a formátadás, hanem egyfajta önismereti terápiára, megosztható élmény-artikulációra törekszik.

– Játékos jellegű, nem intellektuális, hanem érintkezik a tudattalan jeleivel, a vágyakkal, érzésekkel.

– Háttére nem a történeti múlt, nem is az elérhető irodalmi művek formája, hanem a közönségesebb, a mindennapibb élmény-kontextus, elsősorban a popkultúra. Egy ilyen irodalomtanítás tömegkultúra-kiindulású, a tömegkultúra jelenségeinek az olvasása során jut el a magaskultúra jelenségeihez.

– Az ilyen irodalomtanítás elsősorban metatermészetű kérdésekkel foglalkozik, érdeklődése nem a műre, hanem a műről kialakult véleményekre irányul, azt kérdezi, hogy mi lehet az oka annak, hogy azonos szövegű műalkotásról olyannyira eltérő módon tudnak irodalmárok és diákok nyilatkozni.

– Egy ilyen irodalomtanítás intertextuális, azaz a jelentés nem az olvasó és a mű viszonyában realizálódik, hiszen a kulturális nyelv

olyan sűrűvé vált, hogy aligha használható „ártatlanul”. Jelentéseink a nyelv szándékainktól független összefüggés-szövedékéből származnak, és mi csak másodlagos módon tudunk valamilyen valóban szándékolt jelentést szavainkból kicsikarni. Az intertextuális irodalomtanítás elsősorban szövegek szövegekre való asszociálásával foglalkozik (nem pedig a közösségi referenciával vagy a látásmódot közvetítő formával).

– Az ilyen irodalomtanítás tárgyi apparátusa már nem a lineárisan felépülő tankönyv, hanem irodalmi kérdések (művek, élmények és élménytípusok, korok) hipertextuális tárgyalása. A hipertextualitást a komputer tette lehetővé, a könyv koncentrált, lineáris, térbeli-objektum (a polcon lévő könyv-tárgyba szerkesztett) ismeret-építésével szemben ez egy nem-lineáris, nyitott, végtelenül szétszóródó, temporális (a befogadó interaktív együttműködésével változó, alakuló) tevékenység.

– A posztmodern irodalomtanítás erősen érdeklődik, figyel a medialitásra, a kép és szöveg átmeneteire, konstrukciós és dekonstrukciós jellemzőire.

Kétségtelen, hogy a mai irodalomtanításban is vannak olykor posztmodern pillanatok, és lehet az is, hogy most még nincs is szükségünk másra. De ezekre feltétlenül, mert nélkülük, dinamikájuk nélkül a modern és korai modern irodalomtanítási aktusok érdeklenné, anakronisztikussá válnak.

Műveltség nélküliek-e tehát a mai nemzedékek? És tehetünk-e valamit ez ellen? Valószínű, hogy semmiképp sem műveltség nélküliek, sőt minden idegszálukkal egy olyan élményvilághoz kötődnek, amely szétszórtan, felszínesen ugyan, de mindent valamilyen műveltség, azaz valamilyen szubjektív jel-gyakorlat működésének vet alá. A magyartanítás kétségtelenül tehet valamit ennek fejlesztéséért, de ma már korántsincs meg az a profetikusan felelőssége, ami száz évvel korábban az irodalommal való foglalkozást jellemezte. A magyartanárnak papból tömegkommunikátorrá kell válnia.

Egy ilyen modellben sokkal kevesebb művel, sokkal lassabban kellene, lehetne haladni, radikálisan csökkentené az irodalomtanítás kánonjának mennyiségi mutatóit, szabaddá tenné a művek lehetséges sorrendjét, gazdag és rugalmas kapcsolatot építhetne ki más művészeti ágakkal, más médiumokkal, és jelentős szabadságot biztosítana a művek kiválasztásában.

Jegyzet

(1) Ezekről részletesebben írtam egy hosszabb tanulmányban (Bókay, 1998) és egy könyvem bevezető fejezetben. (Bókay, 1993)

(2) A „hermeneutikai fordulat” a nemzetközi irodalomtudomány szempontjából nehezen értelmezhető, legfeljebb német és magyar jelenség, és Heidegger–Gadamer–Jauss megjelenése nyomán kialakult megközelítéseket jelzi. A hermeneutikai fordulat csak egyik komponense egy jóval átfogóbb változási tendenciának, amelyben a francia posztstrukturalizmus, a dekonstrukció, a gender studies, a posztkolonialitás, a posztkulturális kutatás legalább ilyen jelentőségű összetevő.

Irodalom

Arató L. (2002): Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett válságával. *Iskolakultúra*, 12. 9. 103–110.

Baranyák Cs. (2002): Bús düledékeiden. *Iskolakultúra*, 10. 37–40.

Bókay A. (1997). *Irodalomtudomány a modern és posztmodern korban*. Osiris, Budapest.

Bókay A. (1998). Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: L. Sipos: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann, Celldömölk. 73–105.

Cserhalmi Z. (2002): ...valójában mindannyian reménykedünk. *Iskolakultúra*, 12. 8. 86–89.

Fábián M. (2002): Mi van a posztmodern után? *Iskolakultúra*, 12. 8. 89–93.

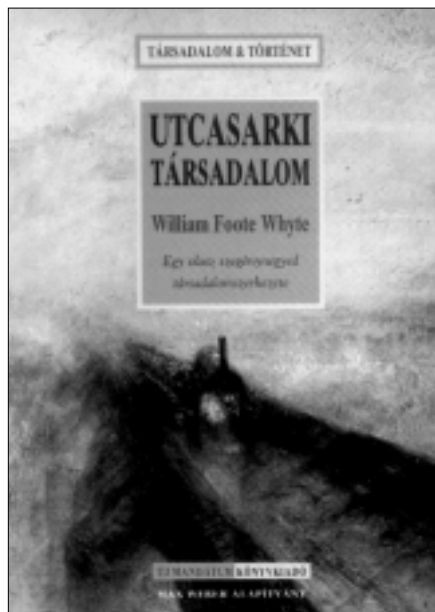
Halmi T. (2002): Műveltség nélküli nemzedék. *Iskolakultúra*, 12. 8. 81–86.

Knausz I. (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 12. 9. 87–103.

Liotard, J. F. (1993). A posztmodern állapot. In: Bujalos István (szerk.): *A posztmodern állapot – Habermas, Lyotard, Rorty*. Századvég – Gondolat, Budapest. 7–146.

Pála K. (1991, szerk.): *Tankönyvháború – Viták a gimnáziumi irodalomoktatás reformjáról a hetvenes-nyolcvanas években. Irányított irodalom*. Argumentum, Budapest.

Schiller, F. (1960). Levelek az esztétikai nevelésről. In: Vajda György Mihály (szerk.): *Schiller válogatott esztétikai írásai*. Magyar Helikon, Budapest. 166–277.



Az Új Mandátum Könyvkiadó könyveiből

Vágyakozás kritikai szocializmuskritikára

Ez az írás két állítás igazolására íródott, s e két általánosabb tételhez kapcsolódik pedagógiai (nevelésügyi, iskolaelméleti, iskolatörténeti) reflexió. Az első tétel szerint a társadalmi-politikai-gazdasági-kulturális rendszerváltás hazánkban (bizonyára az egykori szocialista blokk más államaiban is) elhúzódó, hosszú, meghatározott szakaszokban végbemenő történelmi folyamat (volt). Nevezzük így: „lopakodó rendszerváltás” ment végbe a 20. század utolsó harmadának egészére kiterjedő időben. (1) A második tétel szerint a magyar társadalom a 'létező szocializmusnak' nevezett történelmi korszakot maga mögött hagyta ugyan, de nem dolgozta még igazán fel 'kollektív emlékezetében', 'kollektív tudatában'.

A magunk mögött hagyott korszak feldolgozatlanágát mutatja már az is, hogy még megnevezését illetően sem alakult ki társadalmi konszenzus. Minek is nevezzük? Sokan egyszerűen kommunizmusnak (ugyan öndefiníciójában expressis verbis távol tartotta magát e névtől), mások proletárdiktatúrának (újabbban egyesek – felelevenítve egy enyhén szólva rasszista tradíciót – a 'kunbélák' országlásának), vörös diktatúrának, bizonyos hivatalos dokumentumok kommunista diktatúrának, távolságtartással pártállami rendszernek. (Lám, jómagam is definíció helyett fentebb körülrítam, elfogadva egy létező, bár ontológiailag nem is elfogadható konvenciót, akarva-akaratlanul distanciát jelezendő, hogy „nem is az volt, csupán nevében bitorolta bizonyos utópiák jövőképét, társadalomképét”). De az is idetartozó tény, hogy a társadalom egyik – nem lebecsülendő mértékű – része még 2002-ben is riogatható, utcára vonulásra mozgósítható volt a 'vörös terror' visszatéréseivel, míg másik – ugyancsak nem lebecsülendő – része rendre megtölti a Kerepesi temetőt *Kádár János* sírja felett.

Hasonlóan bizonytalan a közgondolkodás az idődimenziót illetően. Van, aki világtörténelmi értelemben 80 (ezidén immár 85) esztendő számol, van, aki hozzászámítja a mögötte álló ideológia (filozó-

fia) kibontakozásának megelőző félszázadát is, a modern munkásmozgalom megszerveződésének időszakát (ez a történet ugye a 19. század közepétől íródott), de például *Tamás Gáspár Miklós* emlékezetes írásában egyenesen a francia forradalom jakobinusaitól eredeztette a szóban forgó történelmi zsákutcát. A hazai „hétköznapi” történetírás is bizonytalan. Eleinte 1949-et emlegették, a 'fordulat évét', később bebizonyosodott, hogy a „fényes szellők” ideje, a faszizmus országlásával véget ért pusztító háború után kialakult formálisan polgári demokrácia korszaka alatt már éreztették hatásukat a 'sötét felhők'. (A politikai publicisztika és retorika matematikailag kerekített: az elmúlt – átkos – negyven esztendő kifejezésben állapodott meg sokáig a kánon.) Mint ahogy korábban sokáig a nagy eurázsiai birodalom és a szocializmus (megengedem: kommunizmus) viszonyában is eleinte a harmincas évek, az úgynevezett sztálinizmus létrejötte volt a kritika kiindulópontja. Ez aztán fokról fokra haladt vissza az időben, hogy a Szmolnij (a '17 októberi pétervári hatalomátvétel logisztikai központja) valamennyi lakója köztörvényes bűnözővé – olykor német ügynökké – nyilvánították. S most az egyszerűség kedvéért a közép-európai gondolkodásmódot alig befolyásoló úgynevezett har-

madikvilág-beli országok történelmi kronológiáját ne is emlegessük, ahol egyfelől legendás nemzeti felszabadító mozgalmak vezető garnitúrái nevezték, nevezték át magukat különböző ciklusokban szocialistának, kommunistának, másfelől – olykor az előbbi jelenségkörrel összefonódva – igazolhatóan politikai percmemberké, kalandorok, megengedem: gonosztevők is (de: Ho Si Minh mégsem azonosítható Pol Pottal, Che Guevara, akár Fidel Castro Kadhafival, Patrice Lumumba Szaddam Husszeinnal stb.).

A korszak végét illetően sincs közmegegyezés. 1990? 1989? Hogy a hazai dátumokat emlegessem. Mások a megelőző

esztendőök reformfolyamatait is ideszámítják, *Báthory Zoltán* a mi szakmánkban – a pedagógiában – inkább 1985-öt tekint a jelképes fordulat évének. Másoknál 1956-ig tart a visszaszámlálás, de még abban is vita van, hogy a 23-iki, keddi nyitány volt-e a megrendítő csapás a szocializmusra vagy a következő tragikus napok valamelyike, vagy éppen egyenesen az újra-

szerveződő hatalom első napjától kezdődik-e agóniája. Szólnak emellett adatok, hogy a Kádár-korszak lényege éppen ez volt: a hatalom praktikus fenntartása érdekében napról napra újabb és újabb területeket adott fel, adott át (kinek is? – erről itt még ne beszéljünk).

Művelődés- és mentalitástörténeti hivatkozások

Legyen bevezetésül példánk a szépirodalom. Nem fogalmazhatok másképpen: a 20. század második felének magyar irodalma, az irodalmi, szellemi élet történései értelmezhetők úgy is, mint a 'folyam-

atos delegitimáció' irodalmának történései! Ez bizonyítható akkor is, ha e delegitimáció, a legitimációtól való megfosztás folyamata végrehajtóinak jó része magát – ki egy ideig, ki mindvégig – szocialistának tartotta, vállalta. *Galgóczi Erzsébetet* sem cenzúra, öncenzúra vezette a 'Nádtetős szocializmus'-tól a 'Vidravas'-ig (ez utóbbi, a könyörtelenül leleplező és vádirattá rendeződő szöveg egyébként nem is a legjobb regénye, a politikai indulat, a delegitimáló doktrína tudatosulása nem szolgált a mű esztétikai értékeinek javára). Tallózzunk még a közelmúlt irodalomtörténetében. Jóformán bárkivel folytathatnánk. A sors iróniája – ha ezt le-

het iróniának nevezni –, hogy néhány, éppenséggel 'útitársnak' nevezett író tartotta fontosnak, hogy kifejezetten legitimáló nyilatkozatot tegyen – emlékeztetek *Németh László* 'Utazás'-ára vagy a tankönyvekbe is bekerült 'Ha most lennék fiatal' kezdetű interjújára. Még *Weöres Sándor* is tett – a maga módján – ilyen gesztust. A maga idejében igen népszerű *Váci*

Mihályt szokták emlegetni a hűség mintájának, de utolsó kötetei valójában tagadják a fiatalkori lelkesült odaadást. A Kádár-korszaknak nevezett idő másik 'hivatalos' (ugyanakkor szintén tagadhatatlanul népszerű) lírikusának, *Garai Gábornak* 1988-as kötetcímét is idézhetjük: 'Doktor Valaki tévelygései'. E generáció – ugye, a Tűz-táncosok – markáns vagabundja, *Ladányi Mihály* egészen korán váltott csípős kritikai hangot. De ha belegondolunk, akkor még (már!) *Déry Tibor* 'Felelet'-e is szocializmuskritika a javából! A regény üzenete szerint a bolsevik doktrína marad alul az emberi realitással, az értelemmel és érzelemmel, humánnummal szemben. A

Vajon a pedagógia világában is igazolható a „lopakodó delegitimáció” jelensége? Lezajlott-e a nevelésügyben az a kataritikus önvizsgálat, amely a kultúra más területein igen? Nehezebb a válasz. Az 1956-os, nevezetes balatonfüredi konferenciát ilyen jelképes eseménynek kell tekinteni. Azzal a megszorítással, hogy e tanácskozás jelentőségét alig tudatosította és tudatosítja szakmánk. A jegyzőkönyv máig stencilezett változatokban terjed, nincs kritikai kiadása, néhány említésen kívül alig esik szó róla.

hatalom nyilván ezért is támadt rá olyan – máig számon tartott – dühvel. De ettől a 'Felelet' írója még szocialista írónak tartotta magát. Alighanem 1956, a börtön-évek s az immár tudatosan rendszerkritikus 'G. A. úr X-ben' után is.

Folytathatnánk a sort a magyar szellemi életet meghatározó művekkel és életművekkel. *Juhász Ferenc* és *Nagy László* válság utáni hosszúversei (mondjuk, a 'Babonák napja...' – de hiszen a 'Tékozló ország', az elégiák, sőt a 'Jégvirág kakasa' is! –, illetve a 'Menyegző', Szécsi Margit „kesztyűs” verse mind-mind a delegitimáció művei voltak, s ezt a funkciót töltötték be a versolvasó-vershallgató közvéleményben. (A történethez szorosan hozzátartozik, hogy a hatvanas-hetvenes években a versolvasás-vershallgatás – versmondás – valóságos népmozgalom volt, sajátos jelenség: a magát szocialistának nevező művelődéspolitikai és a közvélemény igazság-kereső kíváncsisága, szenvedélye konvergálódott.)

De *Fejes Endre* szelíd (vagy kétségbeesetten lázadó) józsefvárosi proletár-hősei, *Kertész Ákos* Makrája, *Gál István* ménesgazdája is tették a magukét, bontották a fellegekből és szögesdrótból összetakolt rendszer épületét. S még nem szoltunk *Lengyel József* gulág-írásairól! S ki emlékszik *Horváth Márton* – a 'lobogós' kultúrpolitikus (a fiatalabbak kedvéért magyarázom: a 'Lobogónk, Petőfi' elnevezés alatt a szocreál irodalom kizárólagosságát meghirdető brosúra egykori szerzője) 'Holttengeri tekercei'-re? *Darvas József* (egykori szocializmusbeli kultuszminiszter, írószövetségbeli főtisztviselő) 'Részeg eső'-je vajon nem a szocializmuskritika fontos darabja volt?

Vagy itt van *Somogyi Tóth Sándor*. 'Próféta voltál, szívem' című regényének egykori hatása kimutatható a sajtóban. ('Gyerektükör' című könyvére még – pedagógiai kontextusban – visszatérünk.)

A szinte találomra emlegetett jeles szerzők és kismesterek fokról-fokra bontották le magukban s az olvasók számára mindazt, ami a létező szocializmus utópia-oldalán volt, s hívták fel a figyelmet a valóság

torzképére. De a fokozatosság maga nagyon fontos jellemzője volt a folyamatnak. (Jellegzetesnek mondható, hogy kevés totális szembefordulást, drámai szembeszegülést tart számon az irodalom, *Márait* nemigen olvastunk annak idején. Világirodalmi szinten talán *Semprun* könyve-filmje 'A háború vége' volt az első reveláció, majd az orosz irodalom, *Szolzenyicintől*, *Rasputyinon*, *Vasziljeven*, *Suksinon*, *Okudzaván* át *Ajmatovig*. Újra csak a történelem fintora – vagy a magyar kultúrpolitika huncutsága? –, hogy ez utóbbi munkákról (mint támogatott szovjet!/ szerzők műveiről) naprakészen tájékozódhatott a magyar olvasó, s építhette rájuk szocializmuskritikáját. Azt is mondhatnánk, hogy ez az irodalom – a publikus szépirodalom java – hű tükre (tükre? olykor valóságos inspirálója) volt olyan, szándékai szerint a szocializmus-modell korrekciós törekvéseinek, melyek mégiscsak a magát szocialistának nevező ideológia és valóság felszámolásához vezettek.

S a film?

Idézhetnénk klasszikus sorozatokat. A *Csoóri-Kósa-Sára* alkotótíri legendás filmjeit (melyek politikai intésre megvágva sem veszítették el mozgósító, kritikai élüket). *Jancsó Miklós* 'szocialista múltját és dédelgetettségét' a 2002. évi választási kampányban vetette szemére egy középszerű médiabátor, ám a hatalom struktúráját – hol a maga konkrét történetiségében, hol a maga elvontságában – feltáró filmjei nélkül alig lett volna szellemi municiója a rendszerváltó elitnek. A fentebb idézett regényírók és novellisták meghatározó munkái is rendre nagy nézettséggel klasszikus értékű rendezői feldolgozásban jelentek meg filmvászonon, s legalább ilyen fontos: képernyőn. De a maga kacagtató módján a 'A tizedes és a többiek' legalább akkora rést ütött a „nagy testvérhez fűződő szövetség és fegyverbarátság” mítoszán, mint *Sára Sándor* későbbi dokumentumfilmjei. (S ha ehhez hozzáteszük, hogy *Szász Péter* filmjéhez az Írószövetség egykori korifeusának, *Dobozy Imrének* a szcenárióját használták...))

A Somogyi Tóth-regényből készült, a hatvanas években népszerű ifjúsági film (Hogy állunk fiatalember?) tanár és diák hősei a maguk töprengéseivel, meghasonlásaival, katarzisaival a szembenézés fontos elemei voltak. Nem véletlen, hogy a hatvanas-hetvenes évek filmtermésében oly gyakoriak az iskolai jelenetek, a diák-szereplők. *Herskó* ‚Szevasz, Verá’-jától egyenes út vezet *Rózsa* ‚Pókfoci’-jáig, *Gothár* ‚Megáll az idő’-jéig. A fiatal nemzedék tehermentes szemléletmódját mutatták fel a szerzők egyfelől, nyugodt és morálisan is rendezett jövőjük iránti felelősséget másfelől. Az iskola világa – erről később lesz még szó – e két kritikai elem ábrázolására igencsak alkalmasnak bizonyult. Ám az ábrázolás árnyaltsága, sokoldalú realizmusa minden esetben gazdagabb, árnyaltabb volt, mint a „visszatekintő” ábrázolás meglehetősen sematikus pedagógus-démonjai *Sop-sits Árpád* ‚Torzók’-jában. Eltagadhatatlan, hogy az említett filmek szenvedélyesen kritikus tanárábrázolásai azzal a hagyomány-folytonosakkal, melyek *Móricz Zsigmond* és *Kosztolányi Dezső* vagy épp *Ottlik* iskolakönyveiben találhatók.

Ezúttal is a bontás-bomlás szakaszosságára, fokozatosságára hívom fel a figyelmet. A kritika és az elszakadás morális felelőssége és bátorsága együttvéve hozott létre jelentős műveket.

Kitérő: széljegyzetek egy antológiához

A Korona Kiadó gyűjteménye, *L. Simon László* műve ‚Agitatív antológiaköltészet Magyarországon 1945-1956’ alcímmel, 1919-es (!) plakáttal a címlapon, ‚Munkás, paraszt értelmiség, munkaverseny lázában ég!’ címmel jelent meg 2002-ben. A Kiadó profilját ismerve tanítási segédlet gyanánt. *Buda Attila* kísérő tanulmánya az ‚irányított költészet’ sajátosságait sorolja fel. Pestiesen szólva ügyes a szerkesztő. Antológiaköltészetnek nevezi kötetét, s ezzel felhatalmazva érzi magát, hogy csupán a korszak néhány reprezentatív, reprezentatívnek tartott antológiáját lapozza át, ebből szemelgessen. De abban már nem tudott megegyezésre jutni önmagával, hogy férfiművek paródiába il-

lő kötetét állítsa-e össze – ebben az esetben is hiányzik néhány „klasszikus” –, vagy a korszak reprezentatív verseiből válogasson – ebben az esetben néhány, a felszabadultság életérzését hitelesen tükröző lírai mű hozzátartozna a teljességhez (Juhász Ferenc ‚Szárnycsikó’-jából néhány darab, Hajnal Anna: ‚Fertődi növénynevelő’-je stb.), más esetben a korszak paternalizmusát igazolandó expressis verbis gyerekverseket idéz (*Gazdag Erzsébet*, Weöres Sándor így kap némiképp felmentő ítéletet. NB ez is önkényes vállalkozás. A ‚Merülő Saturnus’ költője *Ránki György* tömegdalához sokat énekelte dalszöveget szerzett annak idején: ‚Új háborúra buzdít a tőke, habzsolná a vért és velőt’ – ez is az ő sora.). Hiányoznak az abszolút extrémek, így például *Füst Milán*nak *Sztálin* születésnapjára írt verse. Nem lényegtelen distancia: Nagy László a kötetben idézett ‚Pártom, te kardos angyalom’ kezdetű ódáját a Parasztpárthoz címezte annak idején. Buda Attila filológia nélküli éveknek tekinti a bemutatott korszakot. Ezúttal az ellenkezőjéről van szó: filológia nélküli kötetet alkottak, s ezzel fokozták a dezinformációt. Álláspontomban megerősít Csoóri Sándornak a Kossuth Rádióban július 31-én felolvasott levele, melyben pszichológiailag is pontos láttelepet adta a dicsőítő énekek keletkezéstörténetének, s értelmezte az elforduláshoz vezető élményeket.

Egy kisebb kitérő: bezzeg az építészettörténet!

Az ellenpéldának *Prakfalvi Endre* vékonyka, ám gazdagon illusztrált s árnyalt elemzéseket tartalmazó kötete. ‚A mi Budapestünk’ sorozatban adta ki a Fővárosi Önkormányzat. Címe: ‚Szocreal’. Alcíme: ‚Budapest építészete 1945 és 1959 között’. Nincs tendenciózus elhallgatás, szelekció. Nem is lehet! Az épületek itt állnak közöttünk. Kikerülhetetlenek. Akár kényelmetlenek, akár kényelmetlenek.

S az iskola?

Még bonyolultabb mindez az iskolaügyben. A pedagógusok – történelmi önért-

tételésükben, önképükben ez a hangsúlyos – tették a dolgukat. (2)

A központ volt túlpolitizált, mi csak ki-rándultunk, táboroztunk, szerettük a gyermekeket – volt az úttörőmozgalomban részt vett tanárok, tanítók gyakori védekező önéletrajza (de még *Thürmer Gyula* is fogalmazott így 1996-ban). (3) Meg hogy különben is igen hamar depolitizálódott a gyerekmozgalom. Ezt egyébként még az ifjúsági mozgalomra, a KISZ-re is mondták – jobbra baloldali – kritikussai, a „Sípoló macskakő” című film erről vagy legalábbis erről is szólt.

Az egyszeregy, az abc, az igeragozás, a „köszönjfiamazidősebbeknek”, de még Ohm törvénye, a papucsállatka, a nemzeti klasszikusok költeményei is – mindig is rendszer-semlegesek és ideológia-semlegesek voltak. Még az elcsattant pofonok is... Ámbár az iskolai testi fenytés törvénybe foglalt betiltása éppenséggel a magát szocialistának nevező pedagógia nem is könnyű küzdelmének eredménye volt 1947-ben hazánkban. Az sem véletlen, hogy 1945 után erős volt az érdeklődés új – modern – pedagógiai megoldások iránt. Az újhoidas *Vidor Miklós* hírneves és hiteles regénye, a „Szökőár” indította meg azt a sorozatot, már-már irodalmi műfajt, melyben a szocialista eszméket valló fiatal pedagógus ezzel az új eszközrendszerrel arat pedagógiai sikereket. (Erről írtam cikket 1984-ben az OPI gyermekvédelmi folyóiratában, melyet a bolgár gyermekirodalom szakfolyóirata is közölt immár „Ma-karenkoi-típusú» regények» címmel)

Nem igazolható, hogy a pedagógustársadalom lojalitása a politikai hatalom, a 'rendszer' iránt merőben a páriasiorsból, a megfélemlítettségéből származott volna. Ha a hatalom legitímálta az iskola, a pedagógus hatalmát a növendékek, olykor szüleik felett, akkor annak szolgálatába szegődött az iskola. A NÉKOSZ avantgardizmusa, a háború után – javarészt a párizsi műveltségű, de a Szovjet Hadsereg egyenruhájában hazatérő *Mérei Ferenc* befolyására – újraéledő reformpedagógiáknak tulajdonított rendetlenség jobban zavarta – ha netán követendő minta lenne – az alap-

vetően konzervatív pedagógustársadalmat, mint a címercsere az osztályterem falán, a fényképek cseréje az olvasókönyvek első oldalain. Ez is belejátszott, nem csupán a szovjet minta (tudniillik a pedológiáról szóló harmincas évekbeli párthatározatok) alapján készült forgatókönyv pontos követése, az iskola „visszarendeződésébe”. (5) Az iskolatörténetek a hagyományos, a hűséges nemzet-napszámosi pedagógusszerrep, a néptanítóság folytatásáról szóltak, jóval kevesebb volt a szembeszegülő. Politikai ellenállás, mártírimum még csak-csak, de pedagógiai értelemben alig.

Vajon a pedagógia világában is igazolható a „lopakodó delegitimáció” jelensége? Lezajlott-e a nevelésügyben az a katarikus önvizsgálat, amely a kultúra más területein igen? Nehezebb a válasz. Az 1956-os, nevezetes balatonfüredi konferenciát ilyen jelképes eseménynek kell tekinteni. Azzal a megszorítással, hogy e tanácskozás jelentőségét alig tudatosította és tudatosítja szakmánk. A jegyzőkönyv máig stencilezett változatokban terjed, nincs kritikai kiadása, néhány említésen kívül alig esik szó róla. (Az új Pedagógiai Lexikonban *Zibolen Endre* tollából olvasható korrekt szócikk az eseményről.)

Amikor az újrabátorodó modern társadalomtudományok – immár a hatvanas évek fordulóján – társadalomkritikai pengéiket csiszolgatni kezdték, akkor a hazai iskola tekintélyuralmi, inadaptív viszonyait vizsgálták. (*Galambos Lajos* nagy port felvert „Keserű lapu” című regényében szinte szóról szóra megismételhetette *Bródy* „Tanítónó”-jének’ cselekményét és jellemeit. *Czakó Gábor* jeles ifjúkori regénye, az „Iskolavár” is a tantestületi szoba belterjes, füledt, kilátástalan, a jövő generációval szemben felelőtlen világát tárta fel. E világnak adta később igen finom rajzolatát *Jókai Anna*.) A pszichológia feltárta az iskolai ártalmakat, a szociológia – ez az átfogó szocializmuskritika szempontjából kulcsfontosságú volt – leleplezte, hogy minden esélyegyenlőségről szóló ideológia ellenére a hatvanas évektől kezdve az iskola nem segíti, ellenkezőleg: fékezi a társadalmi mobilitást.

Nem zengett a társadalmi nyilvánosság az iskolakritikától. „Reformvár”-ában (ebben az utópisztikus, ironikus-szatirikus esszékötetben) *Kamarás István* és *Varga Csaba* szánt csupán fontos szerepet az iskola világa megváltoztatásának. De a film is ezt a „talált tárgyat” tekintette modellnek az átfogó társadalomkritikai vélemény megfogalmazásához. Rózsa János makacsul visszatérő pedagógiai-iskolai filmjeire gondolok, még a jelképes jelentésű, bár ártatlanul pajkos „Gyermekbetegségek”-re is, illetve a Balázs Béla Stúdió nagy korszakára.

A pedagógia szaknyelvén nyilvánosan megfogalmazódó kritika tagadhatatlanul inkább baloldali, újbaloldali kritika volt. A „marxizmusról letérő” vonások felmutatására épült. Nem közösség, nem egyenlőség és nem is szabadság az, amely a bírált korszak nevelésügyére jellemző, fogalmaztak a kritikusok. Nemcsak a hetvenes években sokat – egyebek közt egy korrekt, bizonyos ráakódásoktól megszabadító *Makarenko* monográfiát – publikáló *Pataki Ferenc* vagy az iskolaalapító, fékezetlen nyelvű *Loránd Ferenc*, nemcsak a hangját kereső *Mihály Ottó*, de később mások, a fiatalabbak is (például *Nagy Péter Tibor*) alapvetően konzervatív fordulatként írták le a „létező szocializmus” iskoláját, e vonását legalább olyan hangsúlyosnak mutatva, mint olykor pedagógiai voluntarizmusát.

Ezt a látásmódot, ezt a kritikai vonulatot tolta félre – minden vita nélkül – a rendszerváltás konzervatív, restaurációs ideológiája, amelynek sok volt az is modernizáció gyanánt, ami a szocializmus alatt bekövetkezett (akár a nyolcosztályos általános iskola torzóban maradt komprehenzivitása, akár a tananyagok gyakorlatiasítására tett suta kísérletek, akár a természettudományos oktatás felvirágzása, akár az iskolán keresztül nyújtott szociális gondoskodás stb.).

Minden vita nélkül tolta félre a „lopakodó rendszerváltás” kritikai fejlődés-elbeszéléseit az új ideológia. A voltaképpen szinte teljesen elmaradt filológiai feltárás nélkül egy pamflet vált/válik a kialakuló új kánon alapjává (*Mészáros István* írása, a „Kis neveléstan rendszervál-

tás idejére” címmel). E platformról a reformok origójaként emlegetett 1985-ös törvény sem más, mint a „szocialista nevelés elkeseredett deklarálási kísérlete”. S mert nem csupán a filológiai feltárás, a szakma önkritikája vagy – egye fene – kritikája maradt el jóformán teljesen, hanem a pályatársak egymás közti reflexiója is, ki veti össze ma már az emlegetett pamflet szövegét a korabeli sajtóreflexiókkal? Neveléstörténetünk ma már szinte csak írja a folyóiratcikkeket, s nem olvassa. Holott annak idején a szóban forgó broszúra, mely egyszerűen démonizálta a létező szocializmus nevelésügyét, komoly, tárgyyszerű kritikában részesült. De ki olvas ma már *Angelusz Erzsébetet*? Ki olvassa már az 1990 előtt megjelent Pedagógiai Szemle számait?

A drámai fejlemény az, hogy ez az új kánon ma már hivatkozások talapzatául szolgál. Szakmánk történelmi emlékezetében beláthatatlan következményekkel.

E kánon jegyében nem vagy alig értelmezhető az alternatív pedagógiák iránti szembeszökő mohóság a nyolcvanas évek második felétől (aminek egyébként a szakkönyvkiadás jószerével elébe ment, gondolok a Neveléstörténeti Források sorozatára, *Vág Ottó*, *Búzás László* köteteire). Az egy *Steinertől* eltekintve – akit egyébként a korabeli nyugat-németországi protestáns szakirodalom sátánt kiáltva bíralt. (6) Óvatosan a *Karácsony*-repríz is megindulhatott.

E kánon jegyében pedig jóformán semmi sem értelmezhető hitelesen abból, ami a hatvanas évektől végbement. E kánon jegyében egyszerűen örült ötlet az 5+1 (az oktatás és a termelőmunka egybekapcsolása marxi dogmájának felelevenítése a középiskolákban ötnapos tanulással és egynapos termelési gyakorlattal). De e kánon jegyében megmagyarázatlan a koncepció gyors és általános visszavonása Magyarországon (miközben az NDK-ban és Kubában rendszerszerűen – úgy hírlik, nem is rosszul – továbbműködött). S megmagyarázhatatlan az is, hogy ott is – immár jogos a szó – betiltották, ahol ez funkcionálisan és közmegelegedésre betöltötte hivatását,

így a legendás, majd elfelejtett monori József Attila Gimnáziumban (ki tartja ma számon *Oláh István* emlékét?).

De e kánon jegyében a valamiféle furcsa tudomásulvétellel szóba hozott első nagy alternatívok értelmezése is megoldhatatlan feladat. Elképzelhetetlen – de megtörtént –, hogy hosszú csend után egy neveléstörténész szerző *Gáspár László* Szentlőrincét elemzi forráskutatás nélkül. Így aztán belerendezhető a körvonalazódó előítélet-rendszerbe. Nagyon egyszerűen. De az iskola megváltoztatási szándékának izgalmas televénye végképp eltűnik a ködben. Hiszen a *Németh András* szerkesztette tanulmánykötet írásai a következő for-

dulóban már maguk is források lesznek, egyetemi vizsgakövetelmény, újabb művek forrásai.

Miközben a gáspári életművet bemutató szerző magát Gáspárt sem ismeri. Csak a hírhedt pamflet által megrajzolt koordinátarendszert. Látható: nem olvasta a szentlőrinci iskola-kísérlet könyvespolcnyi kéziratot dokumentumanyagát, az iskola tananyaga-

it, de még a kortárs-értékeléseket sem. Holott például az Oktatáskutató Intézet kutatási sorozatában még értékelő jelentés is megjelent, *Junghaus Ibolya* és Báthory Zoltán kemény bírálatával – utóbbi a személyes hangú nekrológban enyhített aztán kritikáján („Lehattunk volna barátok is” – írta az Embernevelésben). De a mai olvasó, a rendszerváltást megelőző időszak nevelésügyében hozzáférhető szakirodalomból tájékozódni kívánó már Mezőhékről sem olvas – Gáspár úgymond előkísérletéről, megelőző tapasztalat-együtteséről, mint ahogy homály borítja Szentlőrinc utánját is, a tragédiához vezető stációt, Sarkadot (az Iskolakultúrában szólalt meg Gáspár ez ügyben utoljára annak idején).

De Szentlőrinc környezete ennél még árnyaltabb és gazdagabb. Hiszen volt Jánoshalma is a hetvenes évek legelején (a későbbi MDF-es parlamenti bizottsági elnök az egyik kulcsszemély az úgynevezett szocialista nevelőiskola modelljét mint alternatív modellt megvalósító iskolában), volt Ózd-Béketelep is (az ELTE Neveléstudományi Tanszéke patronázsában). S itt volt a maga teljesen feltáratlan, létében is torzó, de eltagadhatatlan mivoltában a budapesti Hernád utca is. (7) S itt volt ugyanabban a kontextusban – a félig-meddig polgárosuló magyar társadalomban az iskolaintézmény pedagógiai expanziójának lehetséges létjogosultságát hirdető – Ker-

A gazdasági-politikai-társadalmi kulturális változások legfontosabb, vitán felül álló, irreverzibilis jegye az iskoláztatás állami feladatának delegálása az önkormányzatokhoz. Ehhez társult az iskolai tanulási-nevelési folyamat szereplőinek biztosított magas szintű autonómia, arányosan elosztott jogok, a tanszabadság elve, a szereplők megegyezésére épülő intézményi működés, a – bármelyik és bármilyen – állam visszavonulása a konkrét folyamatokból.

tész utca is. Milyen érdekes, máig nem elemzett tény, hogy míg a Balázs Béla Stúdió Szentlőrincen kritikai attitűdjét élte alig vetített, a főhős – tudniillik Gáspár – által jóformán betiltatott filmjében („Kísérleti iskola”), addig a Loránd Ferenc vezette fővárosi (közelebb-ről VII. kerületi, még közelebb-ről ennek is Chicagonak nevezett városrész-

ében működő) iskola mint a tanulói öngazgatás lehetséges, támogatandó verziója elevenedett meg ugyanebben a filmes műhelyben.

Junghaus és Báthory említett művében (amely egyébként a nyolcvanas években miniszteri kérésre, az akkori országos háttérintézetben, az OPI-ban, a reformpárti *Szabolcsi Miklós* akadémikus főigazgató-sága idején létrehozott s neveléstörténeti munkában máig le nem írt Pedagógiai Kísérletek Felügyelő – majd Szaktanácsadó – Bizottságának a keretei közt született) azt vetette Gáspár szemére, hogy Szentlőrinc nem vált „pluralizáló tényezővé”. De hiszen Gáspár korábbi vágyakat, elképzeléseket reaktivált és szintetizált.

(Most azt ne is említsük, hogy terminológijában és rendszerében mennyi a kísérletes hasonlóság *Nemesné Müller Márta* harmincas évekbeli Családi Iskolájával – nem cáfolhatjuk, de filológiai adatunk nincs arról, hogy a szentlőrinci igazgató – legalábbis pályája e szakaszában – tájékozódott volna a századelő hazai – pedológiai-gyermektanulmányi ihletésű – reformkísérleteiről). Épített *Faludi Szilárd* tantárgyi integrációra vonatkozó elképzeléseire, s a ’társadalmi gyakorlat iskolájának’ szocialista-marxista ihletésű modelljétől nem volt idegen a hírneves pécsi vizuális nevelési iskola rendszere sem, *Gesztesi Zsuzsa* otthonra találása nem volt véletlenszerű.

A szentlőrinci kísérleti iskola kulcseleme, az iskolások termelőmunkája és gazdálkodása szinkronban volt a hatvanas évek végén kibontakozó gazdasági reformmal, a csoporttulajdon, a korlátozottan, mégis piacszerűen működő gazdálkodás modelljével. Másutt – az Embernevelés 1997/2. számában – ezt részletesen kifejtettem: Szentlőrinc paradoxona éppen az, hogy miközben megalkotója egyre közelebbinek érezte művét az autentikus marxizmusnak tulajdonított szocializmusképpel, tulajdonképpen lépésről lépésre haladt a „létező szocializmus” lebontásának fő irányzataival egy tempóban. Ha nincs szocialista piacgazdaságnak nevezett gazdaságirányítási mechanizmus, akkor nincs Szentlőrinc sem, ha nem alakul ki az állam irányából ’lebontott’ társadalommodellt felváltó, a helyi közösségeket tételező – akár egyenlőtlenségekben létező – organikus társadalomkép, akkor nincs Szentlőrinc sem. Miközben a totális piacgazdaság bekövetkezte véget vetett a társadalmilag hatékonyan (tehát pedagógiai-lag is hatékonyan) megszervezhető szakképzetlen – esetünkben gyermek – munkaerő foglalkoztatási lehetőségének és szükségének, miközben a helyi társadalmak szükségleteit előnyben részesítő demokrácia-felfogás térnyerése helyrehozhatatlanul szétzilálta a gyerekközösség utópisztikus kommunáját. S ezt az igen bonyolult, javarészt feltáratlan folyamatot intézi el

egy könyv szerzője azzal, hogy az „valamiféle baloldali kritika”, „akár valamiféle újbaloldali hatás” (8) De hiszen a szóban forgó tanulmány másik emlegetett hőrsza, *Zsolnai* is – egyébként ugyancsak be nem vallottan – a korszak innovációiból mazsolázott. Szebben mondva: abszorbeálta a korszak több fontos pedagógiai megújítási törekvését. Csak említsük a drámapedagógiát (eleinte ennek hazai „összszonyát”, *Mezei Évát*, majd *Tornyai Magdát*), a bábjátékot, magát a már akkor legendás *Granasztói Szilviát*, a már említett Hernád utcából menekülő *Pongó Istvánt*, majd *Polgárt*, a sakköző-apukát, *Ragályi Elemért*, az Oscar-díjas filmoperatőrt, a vizuális nevelés megújítóinak több nemzedékét, a táncház-mozgalom főbb pedagógiai törekvéseit (hogy e hasábkon Kamarást és *Géczit* ne emlegessük) stb. Ki írt neveléstörténeti tanulmányt a NYIK, az ÉKP, akár csak Törökbálint szűken vagy tágan vett pedagógiai környezetéről?

De a Mészáros István pamfletjéhez fűződő, a létező szocializmust démonizáló, a rendszerváltást csodatévő jóvátétellel felérő fordulatként megéneklő kánon platformjáról értelmezhetetlen az olvasótábor nagyhatású pedagógiai kísérlete, a drámapedagógia berobbanása a szakmába, a klubnapközi innovációja, az általános művelődési központok mozgalma, a játszóházak, a táncház közvetítette pedagógiai kultúra biztonságos diadalútja a hetvenes évek közepétől. Értelmezhetetlen a Pécsi Nevelési Központ jelenség-együttese, a szolnoki Varga Katalin Gimnázium (amelyet ebben az időben egyenesen az UNESCO patronált). Ha a politikai-társadalmi-gazdaságikulturális átalakulással összefüggő oktatáspolitikai-nevelésügyi jelenségvilágot érteni akarjuk, nem segít a neveléstörténeti amnézia. (Hogy például a nevelés és oktatás rendre feltüremkedő hamis oppozícióját nyomom követhessük oktatáspolitikai megnyilatkozásokban, hogy a tananyagról alkotott képünk változásait megértsük stb.)

Hogyan is volt tehát? Legalábbis milyen érvényes másik olvasat is létezik e körben?

A neveléstörténeti legendárium a nagy horderejű, diszkontinuitás-értékű változá-

sok szimbólumának az 1985-ös Oktatási törvényt tartja. Ebben az elbeszélésben az iskolaintézménynek adott nagyerejű autonómia, a szubszidiaritás elvének érvényesítése az alapvető. (Ehhez képest – hangsúlyozom: ebben az elbeszélésben, hiszen például *Mann Miklós* sajtóelemzéseiben épen ellenkezőleg – másodlagosak a rövid *Glatz*-korszak intézkedései, tudniillik a tulajdonlás állami monopóliumának feltörése, bizonyos ideologikus lazítások a tartalomban – elsősorban az orosz nyelvtanítás liberalizálásának ügye s a nyolcosztályos gimnázium restaurációja – egy még kísérletnek nevezett, de tudományos értékelésig sosem jutott innováció nyomán – az eleinte *Kilián Györgyről*, később *Németh Lászlóról* elnevezett budapesti gimnáziumról van szó.)

Ehhez képest mégiscsak mi volt a rendszerváltás az iskola világában?

Az ígéret (melynek propagandisztikus retorikája mindvégig nagyobb volt, mint a valósága), hogy a prakticista-technokrata szemlélettel szemben az oktatásügy kilép a „nem termelő szféra” címkéjű skatulyából, s „stratégiai ágazattá” válik?

Néhány, a pártállami múlttal összefonódásban talált iskolaigazgató látványos leváltása a „tavaszi nagytakarításban” (mondhatnám: az egykori párttitkár-igazgatót „népítélettel” cseréltek le a párttitkárhelyettes-igazgatóhelyettessele)? Az iskolák társadalmasításának jelszavával fellépő korai iskolaszék-mozgalmaknak voltak ilyen ügyei – főként a fővárosi agglomerációban.

A tartalmi szabályozás (a NAT-háború) valamelyik – éppen sikeresnek kikiáltott – fordulója? Melyik? Amelyik megpróbálta megtörni a monolit tantervi szabályozás hegemoniáját, s felgyorsítani a tanügy adaptív pluralizációját? Vagy amelyik – kínjában – szemérmes térítőként ugyan, de visszaterelte a szétszaladni vélt helyitantervi bárányokat? „Kínjában szemérmes térítő”, mondom, hiszen volt, lett volna erő, mely – ezúttal is, újra – csupán (csupán?) ideológiai patroncserét kívánt az iskolában (lásd az etikaoktatás körül fellángoló vitákat), de a Köztársaság alkotmá-

nyának szilárd posztmodernitása miatt ezt igazán sohasem tehette meg.

Azt talán senki sem gondolja, hogy a rendszerváltás „vívmányaként” azt a szégyellni való tényrt tartjuk számon, mely szerint a hazai felsőoktatásban a rendies társadalmi struktúrát a Horthy-korszakénál is merészebben leképező társadalmi összetétel alakult ki, hogy az esélyegyenlőség oktatáspolitikai gondolata voltaképpen ez időben kapta meg a kegyelmezőfést.

A változások legfontosabb, vitán felül álló, irreverzibilis jegye az iskoláztatás állami feladatának delegálása az önkormányzatokhoz. Ehhez társult az iskolai tanulási-nevelési folyamat szereplőinek biztosított magas szintű autonómia, arányosan elosztott jogok – a tanszabadság elve, a szereplők megegyezésére épülő intézményi működés, a – bármelyik és bármilyen – állam visszavonulása a konkrét folyamatokból. Vannak elemzők – különösen az utóbbi hónapok vészharangjai után –, akik mindez utóbbiakat tartják a romlás okának. Szigorúbb tanterv, korlátozottabb szereplői jogok, erősebb állami beavatkozás – veszik elő a hagyományos megoldási sémákat. Mert szándékosan – illetve műveletlenségből vagy a kortárs neveléstörténet mulasztásai miatt – nem vesznek arról tudomást, hogy e megoldások már egyszer (legalább egyszer) elutasított megoldások!

Érzelmes epilógus

A kérdésről tárgyyszerűen zajló diskurzusok híján a magyar közpedagógus, az eltelt évtizedek nyugdíjas, nyugdíjba készülő koronatanúja leginkább hallgat. Fél attól, mikor minősítik őt is a letűnt rend ügynökének. Végképp összekuszálódik benne: mit is tekintsen múltjában helytállásnak, mit pedig megalkuvásnak, árral sodródásnak. *Virág Teréz* közismert pszichiátriai példázatában az „Auschwitz-unokáról” beszélt, írt sokat. Arról a jelenségről, hogy az elfojtott, elhallgatott múlt miképp tör robbanásszerűen elő. A lágereket megtörték, úgymond, kíméletből nem osztották meg szörnyű élményeiket gyerekeikkel, s az unokák nemzedékében rendre az

elfojtott emlékek morzsáiból származtatható neurotikus tünetek keletkeztek. Lasan egy évtizednyi pályakezdő pedagógus-generáció-sorozatnak nincs megélt szocializmus-élménye, de már rendszerváltás-élménye sem. Az idén végzett évfjárt nagy-csoportos óvodás volt a Magyar Köztársaság kikiáltásakor. Ki osztja meg velük életútja megannyi tapasztalatát? Túlélési technikákat – ha kell –, morális parancsokat – ha kell –, szakmai elköteleződéseket, hitvallásokat, zsákutakat és sikerre vezető utakat. A pedagógiai „oral history” a magyar nép zivataros századaiban – különösképp a legutóbbiban – annyszor megszaktadt. A kontinuitás folyamatos megszakítottóságának tudata legalább egy faktora szakmánk kontraszelekciónak.

Jegyzet

(1) Jelen írás megfogalmazásakor kaptam kézhez a Friedrich Ebert Alapítvány „Értelmiség – társadalom – politika: 1968–2000” elnevezésű balatonföldvári konferenciájának kiadványát. Benne Kiss Endre előadása sajátos kontinuitásban (de kontinuitásban, folyamatszerűségként) mutatja be szemléletesen, elgondolkodtatóan a magyar értelmiség útját a jelzett időszakban új baloldal és neoliberalizmus között. A sajátos kontinuitás, a szocialista modellváltásnak nevezett kritikai magatartástól a rendszerváltásnak nevezett változtatásig vezető útról ad számot hitelesen Sárközy Tamás a *Mozgó Világ* júliusi számában adott interjújában. A kontinuitás vállalásának, illetve a kontinuitással való kritikus-önkritikus, mindenképpen korrekt szembenézésnek szép példája a kolozsvári Művelődés című folyóiratnak az 1948–1967-es évfolyamaiból összeállított s 2002-ben kiadott „Kisajátított közművelődés” alcímű antológiája.

(2) Lásd erről például a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Pedagógiai Intézet által 2002-ben kiadott *Példák és példaképek* című pályamunka-gyűjteményt. Benne megannyi önvallomást, melyek ezt az állítást igazolják.

(3) Ez volt egyébként annak idején a gyakori védekezés önideológiája az egykori cserkészvezetőknek is a faszmust, legalábbis az antiszemizmust kiszolgáló hatalmakkal való kollaboráció vádjára.

(4) A jelenség leírására alkalmazta egy 1985-ös előadásán Szabenyi Péter a későbbiekben sokszor idézett „vörösrre festett herbartzizmus” kifejezést. Magam kísérletet tettem a jelenség elemzésére éppen a háború után szinte avantgárd pedagógiai vállalkozásként indult hazai úttörőmozgalom megszelídülése, visszarendeződése szemléltetésére. (Az úttörő szorgalmasan

tanul, de nem osztja meg másokkal a tudását. Történelem a 12 pontban. Ifjúsági Szemle, 1985/4. 81–87.) NB a folyóirat a KISZ elméleti folyóirata volt.)

(5) Az már szorosan írásom tárgyköréhez tartozik, hogy az újabb kori – a rendszerváltás utáni – neveléstudományi irodalomban szó sem esik Lázár György hírhedt, a kommunista ideológia jegyében meghirdetett konzervatív fordulatra felszólító pamfletjéről (*A magyar neveléstudomány feladatai a szocialista építésben*. ONI. A szocialista nevelés könyvtára. Budapest, 1950). Knausz Imre elemzte utoljára a Pedagógiai Szemlében még 1986-ban (*A magyar pedológia pere* című írásában), mindössze a Miskolci Egyetemen használt neveléstörténeti szöveggyűjteményben olvasható néhány fontos részlete (Trencsényi László [én., szerk.]: *Korok, gyerekek, nevelők*. OKKER, Budapest. 272.)

(6) A korabeli szakkönyvkiadást nyilvánvalóan nem ez az elutasítás motíválta. Megkockázatom, hogy a magyarországi neveléstörténet-könyvkiadás az NDK-val nem kívánt – mert? – újat húzni. Hiszen Steiner végül is német szerző volt.

(7) Ld. erről: Hunyady Györgyné (1970, szerk.): *Közösségi nevelés az általános iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

(8) Kopp Erika (2002): A hetvenes-nyolcvanas évek alternatív pedagógiai törekvései hazánkban. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Osiris. 163. NB. az affektált amnézia másik sajátos jegye ugyanebben a kötetben, hogy egy másik tanulmányban az egykori szovjet pártfőtitkár – Hruscsovról van szó – előnevét – ti. Nyikita Szergejevics – N. S.-nek írja a kötet 226. oldalán a szerző, nyilván csak az általa hivatkozott német forrásból ismeri már csak a nevét. Ugyanitt Varsói Szövetségnek fordítja a Varsói Szerződést!)

Irodalom

Báthory Zoltán (2001): *Marathoni reform*. Önkonet, Budapest.

Báthory Zoltán – Junghaus Ibolya (1997): *A szentlőrinci iskolakísérlet*. Művelődési Minisztérium. Országos Középtávú Kutatási-fejlesztési terv Ts-4/1. Közoktatási Kutatások Titkársága, Budapest.

Gáspár László (1994): Csődjelentés egy különben sikeres pedagógiai vállalkozásról. *Iskolakultúra*, 4. Mészáros István (1991): *Kis neveléstan rendszerváltás idejére*. Hani Alapítvány, Budapest.

Németh András (2002, szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok. Osiris. Budapest.

Trencsényi László

Esélyegyenlőség és törvénykezés

Napjainkban egyre erőteljesebben jelentkezik az az igény, hogy az akadályozottsággal élő emberek esélyegyenlősége életük valamennyi területén biztosítható legyen. E törekvések háttérében mindenekelőtt az emberi élet valamennyi formájának egyenértékűségét deklaráló emberi jogi nyilatkozatok állnak, de épp ennyire fontosak azok a gazdasági és szociális megfontolások is, melyek az akadályozott személyek segélyezése mellett mind szélesebb körű munkához juttatásukat s ehhez képzésüket szorgalmazzák.

A fenti célok megvalósítása érdekében tett lépések közül a hazai jogalkotásban kiemelkedő jelentőségű a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény. Ez a törvény alapelveit és fő célkitűzéseit tekintve kétségtelenül egybecseng az említett általános emberi alapjogokkal, ám az sem kétséges, hogy elfogadása és kihirdetése a szükséges folyamatoknak csupán elindítója, a tényleges esélyegyenlőség biztosításának csak első lépése lehetett.

Hasonló gondolatmenet, azaz a korábban megtett lépések és eredmények időszaki felülvizsgálatának igénye vezérelhetette Nagy-Britannia kormányát is, amikor az akadályozottsággal élő személyek diszkriminációjának tilalmát kimondó 1995-ös törvény módosításaként 2001-ben új, a korábbinál szigorúbb szabályozást alkotott. Az új szabályozó a SENDA (Special Educational Needs and Disability Act, 2001) nevet viseli, és a továbbiakban magam is ezt a betűszót használom a törvényre való hivatkozáskor.

Három területen vizsgáljuk meg és hasonlítsuk össze a fentiekben jelzett dokumentumokat: a bennük megjelenő szóhasználat, definíciók és ezek implikációit illetően, a közoktatásra, valamint a felsőoktatásra vonatkozó szabályozók tekintetében. Előrebocsátom, hogy nem vagyok jogot végzett ember, így nem veszem a bátorságot, hogy jogelméleti vagy jogtechnikai oldalról elemezzem az említett törvényszövegeket. Céloom sokkal inkább az,

hogyan felmutassam a két törvény közti szemléleti különbségeket, illetve rámutassak azokra a pontokra, ahol a SENDA a Magyarországon érvényes szabályozáshoz képest véleményem szerint önnön céljával sokkal inkább összhangban lévő és hatékonyabb módon rendezzi a kérdést.

Szóhasználat és definíciók

Az 1998. évi, a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló XXVI. törvény egyértelműen és következetesen fogyatékosokról beszél. Ez a kifejezés a magyarországi szóhasználatban (mind a köznyelvben, mind pedig a gyógypedagógusok szakmai kommunikációjában) gyökeret vert, és a szakírók egy részének próbálkozásai ellenére a mai napig meghatározó szereppel bír.

Természetes nyelvérzékünk is azt sugallja, hogy ez a kifejezés az átlagoshoz képest „megfogyatkozott” teljesítményre utal, és bár kétségtelen, hogy az esetek egy részében valóban erről van szó (például gyengénlátás vagy vakság, nagyothallás vagy siketség), ez nem minden helyzetre igaz (például mozgássérülés). Nyelvérzékünk ugyanakkor azt is megsúgja nekünk, hogy a „fogyatékos” kifejezés valamiféle „csökkent értékűségről” is szól; valamiről, ami miatt az illető személy nem olyan, mint az átlag. Ezt a deficit-központú szemléletet tükrözi az 1998. évi XXVI. törvény is, hiszen az idézett törvény 4. § (a) bekezdése értelmében fogyatékos személy „az, aki érzékszervi – így különösen látás-, hal-

lásszervi, mozgásszervi, értelmi – képességeit jelentős mértékben vagy egyáltalán nem birtokolja, illetőleg a kommunikációjában számottevően korlátozott, és ez számára tartós hátrányt jelent a társadalmi életben való aktív részvétel során”.

Fontos felfigyelnünk arra, hogy a „fogyatékos” kifejezés a problémát (sérülést, hiányt) a személy tulajdonságaként értelmezi. Másképpen fogalmazva: az érintett személy az, aki állapotából fakadóan nem képes valamire, amire a többség igen.

Szakmai körökben az elmúlt évtizedek során számos alternatív, a „fogyatékos” szó fent említett negativisztikus szemléletét

fölváltani szándékozó kifejezés is felmerült. Hadd utaljak itt csak a „sérült” kifejezésre (mely a személy állapotát kiváltó okra igyekszik koncentrálni, ám nem lép túl a személy jellemzésének előbbieken vázolt problémáján), vagy az amerikai angol nyelvben a politikai korrektség jegyében fogant és talán kissé túlzóan eufemisztikus „challenged” kifejezés nyelvi és nehezen kezelhető

„kihívásokkal szembesülni kénytelen” magyar fordítására.

Amint az már a jelen írás korábbi bekezdéseiből kitűnhetett, én magam az „akadályozott” vagy „akadályozottsággal élő” kifejezések használatát ajánlom. E kifejezés (különösen az egyszavas változat) jól kezelhető, jól illeszkedik a magyar nyelv szerkezetéhez, de mindenképp szemléleti változást hozhat. Míg ugyanis a „fogyatékos” szó a személyben láttatta a problémák forrását, az „akadályozott” egyértelműen arra utal, hogy az illető személyt valami vagy valaki akadályozza abban, hogy a többséghez hasonlóan tevékenykedjen.

Érdeemes felfigyelnünk arra a tényre, hogy az idézett magyar törvénytörvény, Oktatás-képzés' fejezete kizárólag a korai fejlesztés, az óvodai nevelés, illetve a közoktatásban való részvétel esélyegyenlőségének biztosításáról rendelkezik, illetve tekinti azt a fogyatékos személy alapjogának (v. ö. 13-14. §). Nem feltételezem, hogy a törvényalkotók meg kívánták volna vonni az akadályozottsággal élő személyektől a felsőoktatásban való részvétel jogát, azonban kétségkívül szerencsétlennek tartom, hogy a felsorolásból ez az elem kimaradt.

A brit törvényhozás már az 1995-ös keltezésű törvénynek a „Disability Discrimination Act” címet adta. (A „disability” kifejezés itt pontosan azokra a tartalmakra utal, melyeket a fentiekben az akadályozottság fogalmához társítottam.) E törvény definíciója szerint: „A person has a disability if they have a physical or mental impairment which has a substantial and long-term adverse effect on their ability to carry out normal day-to-day activities.” (Akadályozottsággal él a személy, amennyiben olyan fizikai vagy szellemi sérülése van, mely jelentősen és hosszú távon hátrányosan befolyásolja azon képességét,

hogy elvégezze a normális napi teendőket.) (1)

Figyelmesen olvasva a szöveget kitűnik, hogy a brit megfogalmazás szerint az érintett személynek alapvetően minden képessége megvan a normális működéshez, ám ez valamilyen tényező (sérülés) akadályozza. Külön figyelmet érdemel, hogy míg a magyar törvénytörvény „készpénznek veszi”, hogy a fogyatékos személy szá-

mára állapota „tartós hátrányt jelent a társadalmi életben való aktív részvétel során”, addig a brit szöveg a normális napi teendők elvégzését mintegy elérendő célként tételezi.

Már ez a különbség is mutatja, milyen nagy mértékű eltérések mutathatók ki a hazai és a brit szabályozás filozófiai alapjai közt. Figyelmet érdemel azonban, hogy Nagy-Britannia kormánya nem elégedett meg a célok deklarálásával. Az elmúlt évek során ugyanis több civil érdekvédelmi szervezet is jelezte a kormánynak, hogy a törvénynek, ahogy a britek fogalmazzák, „nincs foga.” Másképpen fogalmazva: ez a törvény is csupán a hátrányt

okozó diszkrimináció tilalmát mondta ki, és nem tett konkrét lépéseket az esélyegyenlőség megvalósításáért. A jelzések eredményeképpen a brit törvényhozás újabb szabályozást fogadott el és iktatott törvénybe; az új jogszöveg, mint említettem, a SENDA nevet viseli, és 2002. szeptember 1-jétől hatályos. Ez a törvény az egyes közintézményeket, így az alsó-, közép- és felsőoktatási intézményeket is arra kötelezi, hogy hagyjanak fel az akadályozottsággal és más életvezetési problémával élő (például krónikus gerincbeteg, HIV-fertőzött, epilepsziás) személyek „kevésbé előnyös” (less favourable), azaz hátrányt okozóan diszkriminatív módon történő kezelésével és ellátásával. Más megfogalmazásban: a „kevésbé előnyös” kezelésmód elkerülése érdekében az egyes közintézményeknek valamennyi működési területükön „elvárható átalakításokat” (reasonable adjustments) kell végrehajtaniuk. Az az intézmény pedig, mely nem készül fel előzetesen valamely akadályozottsággal élő személy fogadására és ezen az alapon eltanácsolja vagy hátrányos megkülönböztetésben részesíti a személyt, bíróság előtt támadható.

Azt remélem, hogy már a fenti rövid összefoglalásból is kitűnik az új brit törvénysszöveg mögött meghúzódó filozófia. Itt most éppen ezért csak két sarkalatos pontot emelnék ki. Az első, hogy bár a brit törvénykezés már korábban sem szűkítette le az akadályozottság fogalmát a „klasszikus fogyatékosági csoportok” (érzékszervi és mozgássérültek) körére, a speciális szolgáltatások mégis jórészt azokat illették meg, akik valamilyen – orvosi, pedagógiai stb. – igazolást tudtak felmutatni jogosultságuk alátámasztására. A SENDA hatálya azonban elvben kiterjed mindazon akadályozó tényezőkre, melyek kapcsán az adott intézmény látogatása nehezítetté válhat. Természetesen nem azt jelenti ez, hogy például egy banknak fel kell készülnie valamennyi fizikai, érzékszervi és életvezetési akadály kezelésére, de ha például az ügyfél jelzi, hogy szintévesztő lévén nehézségei vannak a részére kiküldött zines prospektusok értelmezésével, akkor az il-

lető banknak készen kell állnia a problémát kiküszöbölő tájékoztató anyag haldéktalan megküldésére vagy más információs csatornák felajánlására.

A SENDA második lényeges eleme, hogy az esélyegyenlőség kérdését nem csupán emberi jogi, de polgári jogi kérdésként is hajlandó kezelni. Nem csupán deklarálja az illető akadályozott személy esélyegyenlőségét mint alapjogot, de ezen deklarációjához hozzárendeli azokat a jogintézményeket is, melyek ezen alapjog érvényre juttatását biztosíthatják.

Mivel ez utóbbi pont témánk, azaz a hazai és a brit joganyag összevetése szempontjából különös jelentőségű, a továbbiakban vizsgáljuk meg, mennyiben különböznek a két ország azon dokumentumai, melyek a közoktatás, illetve a felsőoktatás esélyegyenlőségének biztosításában, e folyamatok szabályozásában kulcsfontosságúak.

A közoktatásra vonatkozó szabályozás

Az akadályozott emberek esélyegyenlőségének deklarálása nyilvánvalóan magába foglalja azt is, hogy az oktatáshoz, művelődéshez fűződő alkotmányos alapjog egyenlő feltételek mellett érvényesüljön. Mivel azonban az idézett, 1998. évi XXVI. törvény 13. § (1) bekezdése szerint „a fogyatékos személynek joga, hogy állapotának megfelelően és életkorától függően korai fejlesztésben és gondozásban, óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban, fejlesztő felkészítésben legyen részt a közoktatásról szóló törvényben meghatározottak szerint”, az említett jogok gyakorlásának módját illetően fel kell lapoznunk a közoktatási törvényt is (1993. évi LXXIX. törvény, melyet az 1999. évi LXVIII. törvénnyel egységes szerkezetbe foglalt szöveg szerint idézek).

A közoktatási törvény 13. §-a szerint a szülő a „testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- vagy más fogyatékos gyermek lakóhelyén, ennek hiányában tartózkodási helyén a polgármester segítségét kérheti ahhoz, hogy gyermeke óvodai neveléséhez, iskolai neveléséhez-oktatásához szükséges feltételeket a településen megteremtse.”

Egyfelől tehát alkotmányos alapjogról van szó, amelyről ugyanakkor a törvény csupán korlátozottan, a szülő kérelmére rendelkezik, a lehetőségeket a gyermek lakóhelyétől esetleg távol eső más településen megteremtendő.

Úgy vélem, az idézett szövegrészből jól érzékelhető, hogy ez a megközelítésmód – ismét hangsúlyozom: minden bizonnyal a törvényalkotók szándékával ellentétesen – az inkluzív nevelést megvalósító, illetve annak irányába ható kezdeményezésekkel szemben sokkal inkább afelé hat, hogy az akadályozott gyermeket speciális (szegregált) közegbe helyezzék. Nem kétséges ugyanis, hogy az akadályozottsággal élő gyermeket nevelő szülők jelentős hányada kevésbé érdekérvényesítő annál, hogy fellépjen deklarált jogai érvényesítéséért. Ugyanakkor az sem ritka, hogy még ha megfogalmazódik is egy ilyen igény, a szakemberek és a hivatal munkatársai meggyőzik a szülőt, hogy fogadja el a távoli intézménybe szóló beiskolázási javaslatot, mert „jobb lesz magácskának is”. Ez az állítás viszont, mint láttuk, nem csak valóságtartalmát illetően megkérdőjelezhető, de az akadályozottsággal élő gyermek esélyegyenlőségét is csorbitja.

Nézzük, mit mond minderről a vizsgált brit törvény. A 28A (1) bekezdésben, mely az akadályozott tanulókkal és potenciális jelentkezőkkel szembeni diszkrimináció tilalmáról rendelkezik, a következőket olvashatjuk:

„Az iskola fenntartásáért felelős testület (2) törvénytelenül jár el, amennyiben egy akadályozott személlyel szemben diszkriminációt alkalmaz (a) az iskolába tanulóként való felvételre vonatkozó döntés előkészítése során; (b) az iskolába való felvétel feltételeinek meghatározásában; (c) az iskolába való jelentkezés lehetőségének vagy az iskolába való felvétel megtagadásában.”

A szövegből tehát egyértelműen kiolvasható, hogy az iskola nem zárkozhat el egy gyermek felvételétől pusztán azon az alapon, hogy az illető akadályozottsággal él. A törvény későbbi szöveghelyei részletesen kifejtik azt is, hogy melyek azok az

általános lépések, melyeket az iskola mindenki előtt nyitott voltának megteremtése érdekében végre kell hajtani, illetve melyek azok a különleges szolgáltatások, melyekről ilyen esetben az iskola vezetőségének külön kell gondoskodnia.

Mindezen lépések, törvénykezési keretek biztosítják azt a szilárd jogi alapot, melyre a szegregációt felszámolni, a mindenki előtt nyitott, azaz inkluzív iskolát megteremteni kívánó brit közoktatás épül, és amelynek természetes következményeként a középiskolát végzett, akadályozottsággal élő brit fiatalok igen nagy hányada természetesnek veszi, hogy tanulmányait a felsőoktatásban folytathatja. A magyarországi felsőoktatási intézmények (más közintézményekhez hasonlóan) jelentős lépéseket tettek az elmúlt évek során annak érdekében, hogy épületeiket akadálymentessé tegyék. A fizikai akadálymentesség ugyanakkor önmagában még nem biztosítja, hogy az intézmény valóban nyitottá váljon az akadályozott emberek számára. Igaz ugyan, hogy a csak papíron létező esélyegyenlőség még nem ér semmit, az azonban nem kétséges, hogy a törvényi támogatás döntő jelentőségű egy társadalmi szerveződés működtetése, számonkérhetősége szempontjából. Ezért most vizsgáljuk meg a felsőoktatásra vonatkozó jogszövegeket.

A felsőoktatásra vonatkozó szabályozás

Az akadályozottsággal élő emberek munkához juttatásának egyik döntő fontosságú és a közeljövőben mind fontosabbá váló tényezője a felsőoktatásban való részvétel lehetőségének biztosítása. Tudjuk, hogy a felvételi eredmények (egyesek által vitatott, mások által megerősített) romlása jelenleg számtalan kérdést vet fel a felsőoktatás társadalmi helyét, szerepét illetően. Ennek ellenére nem kérdéses, hogy – mivel a munkavállalók közül egyre többen rendelkeznek főiskolai, egyetemi végzettséggel – az akadályozottsággal élő személyek kiszorulása a felsőoktatásból, illetve az esélyegyenlőség hiányából fakadó lemorzsolódásuk tovább növeli munkaerőpiaci hátrányukat.

A felsőoktatási intézmények számára tehát egyértelműen adódik az a követelmény, hogy az akadályozottsággal élő és/vagy tanulási nehézséggel küzdő hallgatók számára a tanítási, tanulási, értékelési folyamat, továbbá a tanterv és a képzési program valamennyi összetevője esetében, illetve a felsőoktatási intézményhez kötődő hallgatói élet minden más vonatkozásában biztosítani kell az esélyegyenlőséget és hatékony lépéseket kell tenni az akadályozó tényezők kiküszöbölése érdekében.

Ez az átalakulás, nyitás nyilvánvalóan nem zajlik majd le viták, nehézségek nélkül, ha azonban a folyamat jogi pillérei nem eléggé szilárdak, akkor a vágyott és jogszerű változások a kelletténél még lassabban fognak bekövetkezni. (Nincs kétségem afelől, hogy a jogi háttér megteremtése önmagában még nem biztosítéka a pozitív változásoknak, azt azonban valószínűsíthetjük, hogy egységes és számonkérhető szabályozás hiányában a folyamat szükségszerűen lelassul vagy elakad.)

Mielőtt a felsőoktatás kérdéseit részleteiben vizsgálnánk, tekintsünk vissza egy pillanatra a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló, 1998. évi XXVI. törvény szövegére. Hangsúlyozottan érdemes felfigyelnünk arra a tényre, hogy az idézett magyar törvénytörvény „Oktatás-képzés” fejezete kizárólag a korai fejlesztés, az óvodai nevelés, illetve a közoktatásban való részvétel esélyegyenlőségének biztosításáról rendelkezik, illetve tekinti azt a fogyatékos személy alapjogának (vö. 13–14. §). Nem feltételezem, hogy a törvényalkotók meg kívánták volna vonni az akadályozottsággal élő személyektől a felsőoktatásban való részvétel jogát, azonban kétségkívül szerencsétlennek tartom, hogy a felsorolásból ez az elem kimaradt. Érvelhetünk természetesen azzal, hogy a törvény egészének szellemiségéből egyenesen következik, hogy a jogok körébe ez is beleértendő, ebben az esetben azonban a felsorolás maga válik okafogyottá. Fontos megjegyezni továbbá, hogy a felsőoktatás rendjét szabályozó 1993. évi LXXX. törvény ugyancsak nem rendelkezik az általam felvetett kérdésekről.

Ilyen módon tehát – annak ellenére, hogy a törvényalkotói szándék minden bizonnyal nem kívánt ebbe az irányba hatni – a felsőoktatásban részt vevő, a gyakorlatban szerencsére egyre nagyobb számban megjelenő akadályozott hallgatók hazai jogvédelmének igen gyengék a törvényes alapjai.

A fent jelzett hiányosságok ellenére (azokat egyáltalán nem kisebbítve) el kell azonban ismernünk, hogy az akadályozottsággal élő egyetemi és főiskolai hallgatók számára nyújtott szolgáltatások köre egyre bővül. Ezen szolgáltatások finanszírozását ugyanakkor a „fogyatékos hallgató után járó kiemelt normatíva” hivatott biztosítani. Tekintsünk most el attól, hogy összegszerűségében ez a kiemelt normatíva is igen kevés, és igénylésének mechanizmusa is döcög. Témánk szempontjából csak a jogosultság kritériumát vizsgáljuk, összevetve azt a brit joggyakorlattal.

Kik után jár a felsőoktatási intézmény részére a „fogyatékos hallgató után járó kiemelt normatíva”? Természetesen a „fogyatékos” hallgató után. Mivel azonban a „fogyatékoság” definíciója egybeesik a közoktatásban fogyatékosnak minősítettek körével, a hazai törvénykezés nyilvánvalóan nem terjed ki mindazon személyek ellátására, azaz a kiemelt normatívából finanszírozható megsegítésére, akik nem „fogyatékosok”. Emlékeztetőül: a hazai joggyakorlat szempontjából „fogyatékos személy az, aki érzékszervi, így különösen látás-, hallásszervi, mozgásszervi, értelmi képességeit jelentős mértékben vagy egyáltalán nem bírta ki, illetve a kommunikációjában számottevően korlátozott”.

Összehasonlításként hadd idézzem az UCAS (Universities and Colleges Admissions Service for the UK), azaz a felsőoktatási felvételi rendszert koordináló brit szervezet kódkönyvében szereplő megfogalmazást. (Megjegyzendő, hogy az alábbi felsorolás nem rendelkezik jogszabályi erővel, ugyanakkor a gyakorlatban minden brit felsőoktatási intézmény ezt alkalmazza.) Az UCAS tehát a következő kategóriákat ismeri el akadályozottsági kategóriáknak:

– speciális tanulási zavar (például dislexia);

- vakság vagy más látáskárosodás;
- siketség vagy más halláskárosodás;
- kerekesezethez kötött életmód vagy más mozgássérülés;
- autisztikus jellegű zavarok/Asperger-szindróma;
- mentális problémák;
- láthatatlan akadályozó tényezők (például cukorbetegség, epilepszia);
- a fentiek bármely kombinációja;
- a fentiekben nem szereplő akadályozottság, speciális szükséglet vagy egészségügyi probléma.

Nyilvánvaló tehát, hogy az UCAS felsorolása a lehető legtágabban értelmezi az akadályozottságot, beleértve mindazokat,

akiknek sérülésükből, betegségükből vagy egészségi állapotromlásukból fakadóan speciális megsegítésre van szükségük. Nem csupán „fogytékosokról” van tehát szó, hanem mindazokról, akik valamilyen szakszerű megsegítés igénybe vétele nélkül hátrányba kerülnének társaikkal szemben. A SENDA felsőoktatási implementációjának megkönnyítését célzó kötetükben

Doyle és Dobson (2002) az előbbi felsorolás utolsó pontjához kapcsolódóan példaként említi többek között a folytonos szédülést okozó gyógyszeres kezelést, a klinikai depressziót, az AIDS-betegséget és a krónikus gerincfájdalmakat.

Összefoglalva

A magyarországi szabályozás egy szűken értelmezett „fogytékoság”-fogalomból indul ki, míg a brit jogszöveg az akadályozottság mentén gondolkodik. Az esélyegyenlőség biztosítását a hazai jogalkotás a „fogytékosügy” mozgósításával véli megoldani, míg Nagy-Britannia tör-

vénykezése a diszkrimináció tilalmából eredezteti a követelményeket. Láttuk, hogy a jelzett, igencsak eltérő gondolatmenetek az összehasonlításban szereplő országokban mind a közoktatás, mind az erre épülő felsőoktatás szabályozásában érvényesülnek.

A brit modellt természetesen nem kell kritikátlanul elfogadnunk, ugyanakkor azt sem gondoljuk, hogy a Magyarországon érvényesülő joggyakorlatnak nincsenek pozitívumai. A teljes inklúzió még elméletben is legalább annyi problémát vet fel, mint a szegregáció (vagy az integráció köztes formái). A fentiekben mondottak alapján azonban valószínűsíthető, hogy az

A fogytékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló, 1998. évi XXVI. törvénynek a hazai joggyakorlatban meghatározó a jelentősége, ugyanakkor semmiképpen sem szabad elfeledkeznünk arról, hogy létrejött az esélyegyenlőség biztosításának nem végállomása, csupán egyik szakasza. Hiszem, hogy igaz Alan Hurst és Brenda Smith aforisztikus tömörségű megállapítása, mely szerint „a mindenki számára hozzáférhető iskola mindenki számára jobb iskola”.

a gondolatmenet, mely a társadalmat az inkluzív megoldások felé kívánja mozdítani, többet tesz az esélyegyenlőség megvalósulásáért, mint az, amely a kérelmek és különjárások rendszerére épít.

Úgy vélem, a fogytékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló, 1998. évi XXVI. törvénynek a hazai joggyakorlatban meghatáro-

zó a jelentősége, ugyanakkor semmiképpen sem szabad elfeledkeznünk arról, hogy létrejött az esélyegyenlőség biztosításának nem végállomása, csupán egyik szakasza. Hiszem, hogy igaz Alan Hurst és Brenda Smith aforisztikus tömörségű megállapítása (Doyle és Dobson, 2002), mely szerint „a mindenki számára hozzáférhető iskola mindenki számára jobb iskola.” Ennek megteremtése azonban még sok munkát igényel mindannyiunktól.

Jegyzet

(1) Az angol nyelvű törvényszövegeket, mivel ismereteim szerint hiteles magyar változat nem készült róluk, saját fordításomban közlöm.

(2) Az adott szövegkörnyezetben ez többnyire az iskolát felügyelő iskolaszékre vagy helyi oktatásügyi hatóságra utal.

Irodalom

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról (az 1999. évi LXVIII. törvénnyel egységes szerkezetbe foglalt szöveg).

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról

Doyle, C. – Dobson, K. (2002): *Accessible Curricula: Good Practice for All*. UWIC Press, Cardiff. HMSO (1995): *The Disability Discrimination Act 1995*.

HMSO (2001): *Special Educational Needs and Disability Act 2001*.

Szaunder Erik

Szótár és oktatás

Napjaink tudományos-technikai fejlődésének rendkívüli gyorsasága, valamint a politikai-gazdasági élet átalakulása a mindennapi nyelv és a tudományterületek nyelvezetének változásában is megmutatkozik. A nyelvfejlődést tükrözi a segédanyagok, például a szótárak szaporodása. A lexikográfiában különleges lehetőséget jelent az informatikai alkalmazás nagyfokú elterjedése, amely teljesen új interdiszciplináris környezetbe helyezi mind a szótárak előállítását, mind használatukat.

Modern társadalmunkban széleskörű fogyasztói réteg alakult ki, amely a hagyományos értelemben vett áruk és szolgáltatások mellett információt, kutatási eredményeket, tudást, vagyis az ezeket hordozó könyveket és informatikai programokat egyaránt nagy mennyiségben igényli. Megnőtt az információhordozók jelentősége, köztük az egyik legjelentősebb a szótárak, illetve – legújabb változatukban – az elektronikus szótárak megjelenése. Ez egyrészt teljesen új lehetőséget nyit a szótárhasználatot illetően, beleértve a szavak, kifejezések gyors lekérdezésének lehetőségét, több szótár együttes használatát, a kiejtés tökéletes bemutatását lehetővé tevő hangos-szótárakat stb., másrészt a szótár-összeállítás módszerét is forradalmasítja.

Széles körben felismert és elfogadott nézet, hogy az idegennyelv-tudás és az informatika nélkülözhetetlen a 21. század embere számára. A nyelvismeret megszerzése és szintentartása, az új módszerek és alkalmazások elsajátítása élethosszig tartó tanulást jelent, a túlnyomórészt lexikális ismeretek tanulását tehát fel kellene váltania az ismeretek alkalmazására való felké-

szítésnek. Ennek nélkülözhetetlen előfeltétele a különböző felhasználási célokhoz illeszkedő szótárak megléte. A szótárt használók köre jelentősen kibővült. A szakmák nagy sebességgel szélesedő fogalomvilágában a szakember is szótárak (például értelmező szótárak, lexikonok) segítségével tudja pontosítani ismereteit, és a kereskedő sem nélkülözheti őket a levelek, megrendelések vagy árajánlatok írásakor. A számítógépen, az interneten pedig gombnyomásra nyílnak ki a felhasználó előtt a szótárak. A szótárkészítés és felhasználás dimenziói kitágultak, s ez a folyamat folytatódik.

A szakmai és nyelvi ismeretek legtöbbször szoros összefüggésben vannak. Mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban szükséges volna a szótártan, a lexikográfia oktatása, a diákok, hallgatók gyors információszerzésre való felkészítése. A bölcsészskarról kikerült hallgatók egy része tanárként, jelentékeny hányaduk azonban fordítóként, tolmácsként helyezkedik el különböző vállalatoknál, és nem az egyetemi tanulmányoknak megfelelő irodalmi és filológiai, hanem műszaki, jogi, közgazdasági szövegek fordításával foglalko-

zik, speciális információk megszerzésére van szüksége.

Az egyetemi képzés csak helyvel-közzel követi a felmerült igényeket, nehezen tud lépést tartani a változásokkal. A lexikográfának mint önálló tantárgynak a megjelenését a felsőfokú oktatásban az interdiszciplináris szellem fokozott jelenlétének tartom, és azt gondolom, hogy a hallgatók világra való nyitottságát fokozza. A lexikográfia nemzetközi életéhez való csatlakozása kiemelkedő példája a Pécsi Tudományegyetemen, *Szépe György* professzor menedzselésével elindult lexikográfia-oktatási program. A pécsi Nyelvtudományi Tanszék elsőként teremtette meg egy lexikográfiai szeminárium és egy lexikográfia-történeti előadássorozat megtartásának lehetőségét.

Az 1990-es évektől lejátszódó nagymérvű változások a szótárszerkesztés területén szükségessé teszik, hogy elemezzük a számítógépes nyelvészet szerepét, az interdiszciplináris teamek szótárszerkesztésben mutatókövető hasznosságát, hasznosítsuk a nyelvstatisztikai kutatásokat. Az informatika alkalmazása, a különböző szövegfeldolgozó programok, a terminológiai adatbázisok, a konceptuális szótárak jelentős szerepet kaphatnak a szaknyelvi szövegek lexikográfiai feldolgozása során.

Magyarországon az 1990-es évekre a közkézen forgó kétnyelvű szótárak szövege szükségyszerűen elavult. A piaci igény következtében kisebb szótárak készültek el és kerültek forgalomba, melyeknek nagy része terminológiai szótár, ezért elengedhetetlen a nemzetközi terminológiai kutatások eredményeinek folyamatos megismertetése.

A lexikográfának a társadalmi fontosságához illő szintre emelése csak úgy oldható meg, ha az oktatás folyamatába mind szélesebb körben iktatjuk be. Az oktatás technikai-technológiai modernizálása, a csúcstechnológia hasznosságának felismerése, a kvantitatív nyelvészet (illetve a nyelvstatisztika) eredményeinek a lexikográfia oktatásába való bevitel, a számítógépes nyelvészeti kutatások kapcsolódó eredményei, a szaknyelvek kérdéskörének

erősödése mind azt a feltevést erősíti, hogy a tárgyat oktatni csak interdiszciplináris szemléletben és felállásban lehet.

Az idegennyelv-oktatásban és az anyanyelvi nevelésben (de a lexikonok használata során is) a szótárhasználatot készségként szokás kezelni – az oktatás minden szintjén: az általános iskolákban, a középiskolákban, a főiskolákon és az egyetemeken is. Ezeknek a készségeknek a kialakítása az oktatás általános feladata. Az egyre növekvő ismeretanyagot nehéz a tanórák szűk keretébe belepreleselni, ezért megoldásként felmerül, hogy az ismeretek nem kódolható részét, amely leckeeként nem adható fel, a tanulók önálló aktivitásra épülő folyamatos alkalmazások során sajátítsák el. Ebbe a kategóriába tartozik a lexikográfia alapjainak megismertetése, ezen belül a szótárhasználat tanítása is. Nyilvánvaló, hogy mindezt első lépésben a nyelvtanórákon kellene elvégezni. A szótár-alkalmazás széles skáláján való eligazodásban viszont a felhasználási útmutatásokon keresztül szinte minden oktatott diszciplína részt vehet. Az egynyelvű szótárak közül a lexikonokban megtalálható a mindenki számára szükséges adatok definíciója, rövid, pontos leírása. A szaklexikonok (sokszor szakszótár név alatt egy-egy szakterület ismeretanyagát tömörítik magukba. Az idegen szavak szótára hasonló módon mindenki számára szükséges adathalmazot tartalmaz, ugyanúgy, mint az értelmező szótárak, a szinonimaszótárak stb.) amelyek segítségével mindenki pontosíthatja az általa használt szókincs tartalmát. Ezekben a szótárhasználati területeken a hallgatók eligazítása valamennyi szaktanár feladata. Ugyancsak rá kell mutatni a kétnyelvű szótárak különböző típusai közti különbségekre. A kétnyelvű szótárak és a szakmák fordítási igényéhez készült két- és többnyelvű szakszótárak elsődleges célja a két nyelv közötti jelentésmegfeleltetés megadása. A kétnyelvű általános szótárak tartalmazznak sok egyéb információt is a jelentésmegfeleltetés mellett: grammatikai, stilisztikai információkat, szinonimákat, etimológiai információkat, példákat. A szakszótárak cél-

juknak megfelelően elsődlegesen a jelenésre összpontosítanak, ezen kívül kevés grammatikai és egyéb információt tartalmaznak. Ezeknek az írásműveknek az oktatási programok részét kellene képezniük.

Napjainkban az egynyelvű, kétnyelvű, többnyelvű szótárak használatát, a nyomtatott, illetve elektronikus formában megjelenő szótárak kezelése közti különbségeket a diákok, a nyelvtanulók saját személyes tapasztalataikon keresztül tanulják meg. Könnyen előfordulhat, hogy újfajta szótárakat tanulmányaik során nem ismernek meg, holott nagy segítséget jelenthetne számukra ezek használata. A szótárhasználat sokoldalú képességének kialakítása tehát ugyanolyan jelentőségű, mint az informatika területén való jártasság. Nemcsak a diákok hasznosíthatják a szótárakból szerezhető ismereteket tanulmányaik során, de a felnőttek számára is alapvető a szótárhasználat az ismeretek felfrissítésében, kiegészítésében. A tanulás során megszerzett ismereteink gyorsan elavulnak. A közoktatásnak az új ismeretek és az információ gyors megszerzésének képességére, a tanultak alkalmazására kell felkészítenie a diákokat, ehhez pedig kiváló lehetőséget nyújtanak a szótárak.

A nyelvi infrastruktúra hatékony fejlesztését egyre több tényező sürgeti (a globalizáció erősödése, a tudományostechnikai fejlődés, a várható EU-tagságból adódó új feladatok stb.). A minőségben és mennyiségben növekvő igényeket nagy tehetetlenséggel követi a modern oktatási segédletek és eszközök alkalmazása. Ennek a hiánynak (lemaradásnak) egyik szembetűnő tünete, hogy az elektronikus szótárak alkalmazása kimarad az oktatásból, annak ellenére, hogy e csúcstechnológiához tartozó segédleteknek sok előnyük van a hagyományos nyomtatott szótárakkal szemben (gyorsabb szókeresés, sokkal nagyobb szakszerűség, kép, hang és szöveges megjelenítés lehetősége stb.) és áruk sem jelentősen magasabb. A tanár-továbbképzés keretében a gyakorló pedagógusoknak a technikába való bevezetése gyökeresen megváltoztathatja az iskolák és rajtuk keresztül a közoktatásban tanuló

hallgatók orientációját a nagy hatékonyságú információtechnikai alkalmazás felé. A diákok sokszor gyorsabban és jobban képesek működtetni a számítógépet és kihasználni a számítógép adta lehetőségeket, mint tanáraik. A pedagógusokat fel kell készíteni a számítógépek és a legkülönbözőbb programok alkalmazására. A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete, mint programalapító, „Számítógépes lexikográfia – az elektronikus szótárhasználat elméleti és gyakorlati alapjai” címmel tanár-továbbképzési program alapítására kapott engedélyt – az indítási engedély pedig folyamatban van.

A továbbképzés célja, hogy a közoktatásban a számítógépeket rendszeresítsék a – társadalom számára rendkívül fontos – nyelvoktatás és szótárhasználat területén is. A képzési program biztosítja mind az informatikai, mind a lexikográfiai alapokat, valamint az elektronikus szótárak különféle fajtáinak kezeléséhez szükséges információkat. A tanfolyam gyorsítani szeretné a nyelvi képzés felzárkózását a számítógépek alkalmazásában, és nagy hatásfokú módszert kíván adni a fordítás meggyorsításához, szakszerűségének növeléséhez. Az oktatás innovációs folyamatainak és a tanárok mobilitásának erősítése közvetett cél.

A továbbképzés során el kell sajátítani a számítógép-működés alapvető elméleti ismereteit, a szövegszerkesztő program működtetésének és szótárkezelő programok installálásának és működtetésének gyakorlati ismereteit, a lexikográfia elméleti és gyakorlati alapismereteit, a különböző szótártípusok felépítését, felhasználásának legcélszerűbb lehetőségeit, az elektronikus szótárak használatának módját. A képzési program biztosítja, hogy a résztvevők megbízható ismereteket szerezzenek a számítógépek használatában, a különböző szótárak használatában, az elektronikus szótárkezelő programok működtetésében, önállóan és célszerűen tudjanak használni bármilyen elektronikus és Interneten megtalálható szótárt.

A három modulból az első és harmadik modul foglalkozásai számítógépes terem-

ben történnek, ahol az oktató külön-külön kapcsolatot tud létesíteni minden egyes hallgatóval a munka bármely fázisában, ezért folyamatosan ellenőrzi az egyedek teljesítményét, a tananyag elsajátításában való előrehaladást. A rész témák lezárása személyre szabott feladatok megoldásával, illetve ezek külön-külön értékelésével történik. Az anyag feldolgozása részben az előadók rövid előadásainak, részben pedig szótárak, illetve szótárból kiemelt részek csoportos feldolgozásával történik. Az első modul a szövegszerkesztő program kezelésére vonatkozó feladatok megoldásával és értékelésével zárul. A második modul tantermi előadás és szemináriumi feldolgozás kombinációja, amelynek során bemutatják a szótárakra vonatkozó ismereteket, az előadó által kiemelt és kivetített, illetve a hallgatóknak kimásolt formában átadott szótárrészletek révén. A modul záró értékelése elméleti és gyakorlati kérdéseket tartalmazó tesztlappal történik. A hármas modul – egyben a tanfolyam – értékelő zárásakor egy megadott elektronikus szótárban kijelölt feladatot önállóan old meg külön-külön minden résztvevő. Az első két modul látszólag független egymástól, de mivel a tanfolyam lényegét megvalósító harmadik modul mindkettőre nagymértékben épít, a feldolgozás során mind a két bevezető modulban kiemelendők az egymással kapcsolatban lévő anyagrészek. A hármas modul kapcsolja össze az alapozó modulokban elsajátított ismereteket. A számítógépterem hálózatán a kezelőprogram megismerése után, a programba bevont szótárak segítségével önálló feladatokat hajtanak végre a résztvevők, és elsajátítják az elektronikus szótárak használatához szükséges ismereteket. A tananyag tartalmazza azokat az információkat is, amelyekkel a végzett tanárok a környezetükben adott lehetőségek között oktathatnak, illetve a keresőprogramokat adaptálni tudják, ezáltal környezetüket a csúcstechnológia egy nagyon fontos részterületének közvetlen felhasználásához segíthetik.

A képzés lebonyolításához olyan oktató kollektívára van szükség, amelyben magas szinten képzett, informatikai és lexikográfiai ismeretekkel, vezető tudományos vagy szakvezetői minősítéssel és az érintett modul oktatásában több éves gyakorlattal rendelkező oktatók dolgoznak. A továbbképzésben részt vevő többi oktatónak az egyes modulokhoz illeszkedő speciális szakismeretekkel és oktatási gyakorlattal kell rendelkeznie. Az új képzési tematikának tekinthető III. modulban közreműködő oktatók (megfelelő előképzettség birtokában) külön tréningek keretében készíthetők fel a feladat ellátására. A speciálisan a képzésben részt vevő oktatók mellett szükség van a számítástechnikai feltételek biztosítására legalább egy rendszergazdára és egy műszaki feladatokat ellátó technikusra.

A képzés teljes időtartama alatt rendelkezésre kell állnia a számítógépteremnek (nyelvlaboratórium), amelyben hálózatba kapcsolt gépek biztosítják a képzés lebonyolítását. Ugyancsak rendelkezésre kell állniuk az előbb felsorolt szoftvereknek, továbbá nyomtatott és elektronikus formában előállított szótáraknak. Elérhetővé kell tenni a kötelező irodalmat, továbbá a képzés során felhasznált – a tanfolyam céljára készített – jegyzeteket.

A lexikográfia eredményeinek és módszereinek oktatásba való bevitele a lexikográfia súlyának világméretű növekedése miatt is szükségessé válik. Az információ a gazdaságban mint áru jelenik meg, ezért az információhoz való hozzájutás sebessége és módja kulcskérdéssé vált világunkban.

Irodalom

A lexikográfia alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai, különös tekintettel a magyar-olasz területre. Doktori értekezés. (2001) Pécs.

Fóris Ágota (2002): Modern lexikográfiai módszerek oktatása. *Modern Nyelvoktatás*, 2–3. 61–73.

Fóris Ágota (2002, szerk.): *Magyar-olasz műszaki-tudományos szótár*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.

Fóris Ágota

„Boldog a nép, melynek kertjében nyílnak e rózsák”

Kötet a magyar filozófiai hagyományokról

A magyar filozófiai múltra bármily okból visszatekintő érdeklődő általában lehangoló és elfedni való hiátusként éli meg, hogy a hazai bölceleti hagyomány nem eredeti teljesítmények gazdag tárházaként tárul elé. Eredendően nem filozófiai kultúra a magyar, kertjében a filozófia „rózsái” valóban nem nyíltak túl gazdagon.

A hazai filozófiai munkálkodás múltjának a kezdetektől toposz-szerűen ismétlődő tétele filozófiai kultúránk elmaradottsága és eszköztelensége. Sokáig hiányzik a filozófia műveléséhez nélkülözhetetlen intézményrendszer, lassan és megkésve alakul ki a „műnyelv”, nem kedveznek a társadalmi és kulturális feltételek, alig vannak iskolateremtő személyiségek, hogy csak néhányat említsünk az elmaradottság okai közül. Ugyanakkor az is tagadhatatlan, hogy a 19. század végére megteremtődnek a filozófia műveléséhez, a klasszikus filozófiai hagyomány befogadásához szükséges nyelvi, intézményes és kulturális feltételek. Önálló filozófiai fórumok jönnek létre, folyóiratok, könyvsorozatok jelennek meg, bölceleti társaságok alakulnak, beérik és megkezdí működését egy, a filozófiai műveltséget külföldi egyetemeken elsajátító filozófus-generáció. Mindezzel együtt a magyar filozófiai múlt teljesítményére általában mint gondolkodástörténeti, művelődéstörténeti stúdiumra szokás visszatekinteni, amely mindössze a magyar művelődés, illetve tudományosság múltjáról kialakult képünket pontosíthatja, s amely – néhány fontos kivételtől eltekintve – nem befolyásolja eleven módon bölceleti kultúránk jelenét. Így az sem lehet véletlen, hogy szinte folyamatosan az esetlegesség és az elégedetlenség jellemzi a magyar filozófiai kultúra viszonyát saját tradíciójához. (Miért is? Mert kevés az eredeti teljesítmény, mert magyar filozófia mint olyan, nem létezik, vagy mert nem a folytonosság, hanem a megszakitottság és az örökös újakezdés a jellemző hazai sorsának alakulására?) Mindennek köszönhetően a hazai filozófiai gondolkodás története – az utóbbi évtized örömteli változásaitól eltekintve – csak alig vált ki érdeklődést. Éppen ezért összegző, a kérdéskört és a múltat a maga teljességében feldolgozó, használható filozófiatörténeti művek, illetve a filozófia művelésének magyarországi sorsát bemutató alkotások is jobbára csak az utóbbi időben születtek, sőt, adott esetben nem is magyar nyelven, vagy nem Magyarországon. (1) Következésképp a múlt nem állt, nem állhatott össze egységes történetté, nem válhatott hagyománnyá. Fontos alapkutató-sok hiányoznak, életművek maradtak feldolgozatlanul, a hazai könyvkiadói gyakorlat alig tekinti feladatának régebbi magyar filozófiai művek kiadását, a magyar nyelvű filozófiai publikációknak máig sem létezik egységes és teljes regisztere, amely megkönnyíthetné a tájékozódást.

Ilyen előzmények után önkéntelenül adódik a kérdés, hogy milyen vizsgálati terepen működik a hazai filozófiai múltat vizsgáló kutató, ha sokan még tárgyának létét is elvitatják. Régóta folyik meddő vita arról, hogy létezik-e magyar filozófiai hagyomány. A különböző álláspontok jól ismertek, s mindegyik nézetnek megvan a maga igazságtartalma. A valódi kérdés azonban az, hogy mihez viszonyítjuk a hazai hagyományt, milyen elvárásaink vannak vele szemben. Magyar filozófia nincs, mert nem része az európai filozófia történetének, amennyiben nincs hatással arra, mindössze az európai filozófia leképezése, adaptálása történik meg, nincsenek önálló, az európai bölceleti gondolkodást

jelentősen befolyásoló nagy teljesítmények – hangzik az egyik állítás. Ezen álláspont képviselői a nagy európai mintához viszonyítva marasztalják el a magyar hagyományt. Ám ha nem is része, mert valóban alig beszélhetünk kölcsönhatásról, hanem szinte kizárólag egyirányú befogadásról, a filozófia művelésének hazai nyomait mégis felfedezhetjük – hangzik a másik állítás. Az évszázadok folyamán ugyanis egyre hangsúlyosabb megfogalmazást nyer az igény, hogy az európai bölselet „közkinccseiből” a magyar kultúrának is részesülnie kell, mert az gazdagodását szolgálja. Ennek megfelelően találkozhatunk az európai filozófiai hagyomány és gondolkodás mind erőteljesebb recepciójával, filozófiai nyelv- és intézményteremtési kísérletekkel, rendszeralkotási próbálkozásokkal, sőt eredeti gondolatok megfogalmazására törekvő filozófusokat is lelhetünk. Ezen álláspont szerint nem csupán a(z európai) filozófiai gondolatok megszületése, megfogalmazása tartozik a filozófia körébe, hanem azok elterjedése és hatása is. A magyar bölcséleti múlttal kapcsolatosan így elsősorban arra kell reflektálnunk, hogy hogyan megy végbe a filozófia, hogyan történik meg művelése az adott magyar nyelvi, kulturális és társadalmi közegben. A filozófia mint „kozmpolita” tudomány és/vagy gondolkodásmód mit teljesít befelé, mit hoz a magyar nyelvi, kulturális közeg számára, s milyen eredetinek mondható teljesítményei születnek. A folyamat a filozófia sajátos magyarországi sorsát mutatja, amelynek kétségkívül megvan a maga értelmezhető története, megvannak a maga szereplői, sőt megvan a maga gondolkodás- és művelődéstörténeti jelentősége.

A címként szereplő, *Apáczai Csere János* tollából származó idézet éppenséggel arra utal, hogy szerencsétlen az a nép, amely mindent idegen nyelvből kölcsönöz, s hogy magyarhonban kínzóan hiányoznak az anyanyelven művelt tudomány (filozófia) feltételei. A baj súlyos, orvos és orvosság kell a nyavalyásnak, mint írja *Magyar Encyclopaedia* című művének, az első magyar nyelvű filozófiai alkotásnak a bevezetésében. (2) A kezdet néhez, az út hosszú és gyötrelmes, tehetjük hozzá mi magunk. A kései utókor gyermekeiként számtalan kérdést örököltünk. Apáczai 17. századi „üttörését” követően mire jutott az immáron jóideje magyar nyelven művelt filozófia? Miféle „rózsái” teremtek a filozófiának idehaza? Jól tudjuk, a magyar filozófiának nem születtek kanti, hegeli nagyságai, nietschei, heideggeri hatású egyéniségei, de ha alaposan körülnézünk találhatunk valódi teljesítményeket és jelentős gondolkodókat. Kik ők, és hol a helyük a magyar filozófiai kultúra múltjában, s hol a helyük a magyar gondolkodás- és művelődéstörténetben?

Perecz László *„Szép rendbe foglalva”* című kötetében a „kik ők?” kérdésre mindenképpen megadja a maga vállaltan szubjektív, ámde megalapozott válaszát. Sőt még ennél is többet ad. Kánont alkot. Tizenkét magyar filozófiai gondolkodót mutat be a portréesszé műfajának segítségével. Véleménye szerint, amint azt művének előszavában rögzíti, a tizenkét személyiség a magyar bölcséleti hagyomány tizenkét legjelentősebb szereplője. Ők tehát a kánon: *Temesvári Pelbárt*, *Apáczai Csere János*, *Erdélyi János*, *Eötvös József*, *Böhm Károly*, *Alexander Bernát*, *Pauler Ákos*, *Lukács György*, *Mannheim Károly*, *Prohászka Lajos*, *Hamvas Béla*, *Bibó István*. A portrékhoz utószóként rövid tanulmányt csatol, a magyar bölcséleti hagyomány vázlatos, ám korrekt áttekintését, amely szándéka szerint megteremtí a kapcsolatot az egyes portrék között. Bár a szövegek nagyobbik hányada korábban folyóiratok, emlékkötetek oldalain már megjelent, itt, egymás mellé kerülve, egymást erősítve, egymásra épülve kerülnek igazán helyükre. Mintha nem is ugyanazok a szövegek volnának, mint amelyek korábban elszórtan napvilágot láttak. Kötetbe rendezve több olvasható ki belőlük. Ez a többlet nem más, mint a kánonképzés szándéka és igénye. Mindedig ugyanis a magyar filozófiai kultúrára kevéssé volt jellemző a saját hagyományra reflektáló tudatos tradícióépítés és kánonképzés, helyette hagyományosan a negatív, lekicsinylő álláspont dominált. *Perecz* művéből viszont egyértelműen kiolvashatjuk, hogy hangsúlyosan törekszik a tradícióépítésre és kánonalkotásra. Nem érdemes azon vitatkozni, hogy valóban a jelzett gondolkodók alkotják-e a kánont, vagy esetleg valaki kimaradt, netán méltatlanul került be. Ízlés és beállítottság sze-

rint találhatnánk erre példákat, ám a lényeg másutt van. A kötetben szereplők életművének jelentősége nem vitatható, velük, általuk bemutatható a magyar filozófiai hagyomány, a filozófia magyarországi sorsának alakulása. Gondolati teljesítményeik valóban érthetővé, értelmezhetővé teszik a hagyomány egészét, felvillantják annak szinte összes lényeges momentumát, s ebben az esetben ez a fontos.

Percz nem szokványos filozófiatörténeti művet tesz közzé. Nem szokványos sem műfaját, sem hangvételét tekintve, sem pedig a hiányzó teljes történeti feldolgozás igénye tekintetében. Maga választotta utat követ, ami nem engedi meg számára, hogy a magyar filozófia történetének írójaként teljességre törekedjen, ugyanakkor nagyon is lehetővé teszi, hogy személyes hangon szóljon kedves gondolkodóiról, kánonjának szereplőiről. Ezzel együtt sikerül nyomon követnie a magyar filozófiai múlt szellemi alakzatait, intézményes rajzolatát, alakulásának stációit és gondolati hozadékát. Portréi érzéketesekek, jellemábrázolásai erőteljesek, az alakok, az életművek, a gondolkodói habitusok és a filozófusok mint hétköznapi emberek egyaránt bemutatásra kerülnek. Közelebb visz bennünket a gondolkodó emberhez, a gondolatok születésének háttérkörülményeihez, miközben plasztikus módon bemutatásra kerülnek az életművek és a gondolati teljesítmények.

Óhatatlan, hogy ilyen tárgyalási mód esetében ne vesszen el valami lényeges. Ám amit Percz felmutat, az mégis felidézi, sejteti az egészet, a teljességet, utal a magyar filozófi

Percz annak adja kitűnő példáját, hogyan lehetséges izgalmas módon értekezni a többnyire elfelejtett magyar filozófiai hagyományról, hogyan lehetséges közönséghez juttatni jelentős teljesítményeket. Nem elriaszt, hanem közelebb hív. Nem siránkozik, nem az elmaradottságot kárhóztatja, hanem számba vesz és bemutat. Teszi azt, ami a dolga lehet egy filozófiatörténésznek.

fiai gondolkodás történetének és az életműveknek a teljességére, mégha konkrétan a teljes história bemutatását nem eszközli is. Erre alkalmas a portréesszé idehaza (főként hasonló tárgyban) ritkán alkalmazott műfaja, s ezt műveli jól Percz, aki kitűnő ismerője a magyar bölcséleti múltnak. (3) Szubjektív műfaj a portréesszé, amely képes megszólaltatni, megeleveníteni olyan rétegeket és gondolati tartományokat, amelyek más tárgyalási mód esetében érintetlenül maradnának. Percz sem csupán száraz adalékokat nyújt a magyar filozófiai múltból, hanem elevenné teszi azt. Szándékát előszavában jelzi: a filozófusok életének és művének valamiféle vízióját kívánja nyújtani. Az arcképek szemé-

lyessége és élettelisége a múltat is elevenné és élettellivé teszi. A jó portréesszé fel tudja kelteni a tágabb közönség érdeklődését. Az olvasó úgy érezheti, hogy számára ismeretlenségükben sem idegenek az esszék szereplői, hogy köze van e gondolkodókhoz. Ezt szolgálja az elbeszélés mód jelenidejűsége is mint eszköz. Jelenidejű múltidézés ez, utalással a múlt folytatólagoosságára és lezáratlanságára. Szövegszerkesztési, szövegkonstrukciós elvei egységesekek. Nem használ évszámokat, nem közöl műcímekeket, minden szöveg egy ívnyi terjedelmű. Esszénként kilenc jól kiválasztott idézetet hoz, ezekre reflektálva, felépítve mutatja be az életműveket, jellemeket és teljesítményeket. Az idézetek minden esetben az életművek jellemző alkotásaiból származnak, válogatásuk ugyancsak szubjektív, de koncepciózus, amennyiben valóban általuk, értelmezésük által visz közelebb bennünket az adott gondolkodóhoz.

Érett és nyugodt hangvétel Perczé, egyenletes és kifinomult. Megtalálta a témájához (és a műfajhoz) legalkalmasabb hanghordozást, amivel szándéka szerint a legtöbbet tudja elmondani kedves szerzőiről és a magyar filozófiai hagyományról. A tárgyhoz való viszonyát is jelzi mindez. Az emelkedett és resignált hangnem magával ragadja a befogadót, a szerző vele együtt kíván újra útrakelni. Percz szeretettel, mégis szakszerűen beszél filozófusairól. Bírálatakat sem a számonkérés motiválja. Mindegyikőjükénél igyek-

szik meglelni azt, ami miatt fontosságuk, teljesítményük elvitathatatlan, kitapintja s érvekkel támasztja alá azt, ami miatt az egyes gondolkodók kitüntetett szerepe – így kánontagságuk – megkérdőjelezhetetlen.

Bár a kötetben egymástól nagyon eltérő gondolkodásmódok képviselőivel találkozunk, mégis van valami, ami közös bennük. A sajátos egyéni sorsok különbözőségétől függetlenül erőteljes eszmék befolyásolják őket, eszményeik vannak, amelyek nevében, amelyek érdekében és céljából tevékenykednek. (A filozófiától is majd mindjűk eszmék megfogalmazását és közvetítését várja.) Eszményeik persze különbözőek. Lehet az a magyar nyelvű tudományosság (filozófia) megteremtése, a magyar társadalom és kultúra elmaradottságának a felszámolása, nagy bölcséleti rendszer megalkotása vagy egyszerűen csak az európai filozófiai hagyomány közkinccseinek hazai adaptálásához szükséges intézményes feltételek megteremtése. Am eszményeik mindenképpen vannak. Ez lehet a kapocs az eltérő életművek között. Valamint az, hogy eszményeik megvalósítása, de legalább megfogalmazása terén sikeresek. Ezért lehetnek Percz kánonjának szereplői.

Percz annak adja kitűnő példáját, hogyan lehetséges izgalmas módon értekezni a többnyire elfelejtett magyar filozófiai hagyományról, hogyan lehetséges közönséghez juttatni jelentős teljesítményeket. Nem elriaszt, hanem közelebb hív. Nem siránkozik, nem az elmaradottságot kárhóztatja, hanem számba vesz és bemutat. Teszi azt, ami a dolga lehet egy filozófiatörténésznek. Abból az alapanyagból, illetve azzal az örökséggel dolgozik, amely adott a számára, s talál benne érdekes gondolatokat, relatíve eredeti gondolkodókat, jelentős teljesítményeket.

Percznek egyértelmű, még ha nem is problémátlan a viszonya a magyar filozófiai múlthoz. A mai magyar filozófiai közgondolkodásnak viszont korántsem egyértelmű e hagyományhoz való viszonya. Mintha nem igazán tudná eldönteni, hogyan viszonyuljon önnön előzményeihez. Önmagában még az is kérdéses, hogy önnön múltunkhoz való viszonyunk rendezése hozzátartozik-e filozófiai kultúránk jövőbeli alakulásához. Lehet, hogy egyáltalán nem. Ha azonban mégis, akkor Percz könyve és példája segíthet abban, hogy elfogadható és ápolható viszony alakuljon ki filozófiai kultúránk jelene és a hazai filozófiai munkáldoklás múltja között. Több ez mentális problémánál. A filozofálás természetének és irányultságának alakulásával összefüggő kérdés.

Nos, a magyar filozófiai hagyomány ezen „rózsáiról” számol be Percz. E múltat reflektálva ritkán adódik, hogy egy frissen megjelenő könyvről maradéktalanul elmondhassuk: vállalkozása sikeres. Pedig a történet – amelynek szereplőiről a kötet szól – nem sikertörténet.

Vagy mégis gazdagok volnánk?

Jegyzet

(1) Steindler, Larry (1988): *Ungarische Philosophie im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung*. Alber, Freiburg – München. 450. Tibor Hanak (1990): *Geschichte der Philosophie in Ungarn*. Ungarisches Institut, München. 258. Mészáros András (2000): *A filozófia Magyarországon. A kezdetektől a XIX. század végéig*. Kalligram Kiadó, Pozsony. 220. Hell Judit – Lendvai L. Ferenc – Percz László (2000): *Magyar filozófia a XX. században*. 1. Áron, Budapest. 322. Hell Judit – Lendvai L. Ferenc – Percz László (2001): *Magyar filozófia a XX. században*. 2. Áron, Budapest. 340.

(2) Apáczai Csere János (1959): *Magyar Encyclopaedia*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

(3) Percz érdemei a magyar filozófiai hagyomány kutatása terén rendkívül jelentősek. Számtalan publikációja tanúskodik arról, hogy a magyar filozófiai hagyomány avatott szakértőjével van dolgunk, aki nem pusztán ismeri, hanem közvetíti is eme hagyományt.

Bevándorlók

Újabb klasszikus szociológiai munka magyarul

Az Új Mandátum könyvkiadó és a Max Weber Alapítvány szinte missziót teljesít, amikor egymás után adja ki a szociológia eddig magyarul meg nem jelent klasszikusait. Legújabb vállalkozása, a Thomas – Znaniecki szerzőpáros hat kötetes opusza, 'A lengyel paraszt Európában és Amerikában' minden eddigit felülmúl.

Tipikusan olyan munka ez, amelyre sokan hivatkoznak, de kevesen olvasták. Pedig lenyűgöző olvasmány, s a szociológia kanyargós fejlődési útvonalaának köszönhetően most, nyolcvan évvel az első megjelenését követően nekünk, magyaroknak még időszerűbbnek tűnhet, mint tűnt volna akár csak tizenkét évvel ezelőtt.

Az egyik szerzőt, William Isaac Thomast (1863–1947) számos szociológiatörténész Durkheimmel, Paretoval, Weberrel helyezi egy sorba, s érdemtelennek véli, hogy az említetteknel ritkábban emelik be az Alapító Atyák pantheonjába. Thomast személyes életpályája is abba az irányba vitte, hogy fokozott érdeklődéssel figyelje a modernizáció sodrába került emberek életének alakulását. Egy eldugott farmon született, az amerikai Délen, húsz mérföldnyire a legközelebbi vasútvonaltól, majd „vidéki” egyetemen tanult, megfordult több északkeleti nagyvárosban, míg végül a hihetetlenül dinamikus és modern Chicagóban kötött ki. Mintha három évszázadon keresztül éltem volna, írta egy későbbi visszaemlékezésében, a 18. századból fokozatosan eljutva a 20. századba.

Chicagóban, egy olyan városban, amelynek lélekszáma fél évszázad alatt ötezerről egymillióra, majd újabb fél évszázad alatt hárommillióra emelkedett, természetesen rengeteg volt a bevándorló. Érdekes véletlen, hogy Thomas Magyarországon kapta az iherletet 'A lengyel paraszt...' megírásához. 1896-ban, miután elnyerte a Ph.D.-fokozatot, egy európai körutat tett. „Megfordultam parasztok között számos országban – írta később –, s meglátogattam egy kiállítást Budapesten, ahol sok paraszt volt. Mialatt a parasztok csoportját néztem, azt mondtam magamban: 'Nagyon érdekes lenne megvizsgálni egy európai csoportot, ahonnan jelentős a kivándorlás mértéke, majd megvizsgálni őket Amerikában, s szemügyre venni, hogy amerikai viselkedésük milyen jellegű és milyen mértékű kapcsolatban áll otthoni viszonyaikkal és szokásaikkal.' Ekkor merült fel 'A lengyel paraszt...' gondolata, de egészen 1908-ig nem láttam hozzá a megvalósításnak.” (1) Praktikus okokból nem a magyarokat, hanem a lengyeleket választotta vizsgálata tárgyául: ekkortájt Varsó és Lódz után Chicago volt a világ harmadik legnagyobb lengyel városa: 360 ezren vándoroltak ide Lengyelországból.

A szakma nagykorúvá válása szempontjából is fontos volt, hogy Thomas a bevándorlókat választotta vizsgálatá tárgyául, velük eddig ugyanis nem foglalkozott más társadalomtudomány, pedig – Chicagóban nem kellett igazán bizonygatni – ez égetően fontos lett volna. Ugyanakkor e speciális csoport vizsgálatával általános tanulságokat nyertek: betekintést a modernizációval együtt járó társadalmi változások természetébe. „Civilizációnk – írja Thomas és Znaniecki –, ha nemcsak annak legmagasabb rendű megnyilvánulásait, hanem a maga totalitását vesszük szemügyre, még mindig a közepén van annak a változási folyamatnak, amelyik fél évszázaddal ezelőtt kezdődött a lengyel parasztok körében.”

Thomas 1908-ban kezdett neki a kutatásnak, egy akkoriban igen komolyan számító 50 ezer dolláros ösztöndíjjal. A következő évek nagy részét Lengyelországban töltötte, elég jól megtanulta a nyelvet, bár természetesen helyi segítők is voltak. 1913-ban került

kapcsolatba leendő szerzőtársával. Florian Znaniecki (1882–1959) lengyel birtokos családból származott, filozófiát tanult Genfben, Zürichben és Párizsban; az 1910-es évek elején egyetemi oktató volt Lengyelországban, majd, miután az orosz hatóságok eltiltották a katedrától, egy a kivándorlók jogait védő szervezetnél dolgozott. 1914-ben az Egyesült Államokba utazott, s a hamarosan kitörő háború hatására döntött úgy, hogy ott telepszik le. Első amerikai éveit a Thomasszal folytatott közös munka töltötte ki, amelynek eredményeképpen 1918 és 1920 között megjelent „A lengyel paraszt...” első kiadása.

Monumentális műről van szó, amely több, mint 2500 oldalt számlál. Az első rész az elsődleges csoportszerveződésekkel foglalkozik, s egy módszertani fejezettel kezdődik, amelyben a szerzők kifejtik legfontosabb módszertani elveiket. Épp abban a korban, amikor Emile Durkheim a társadalmi tények objektív, dologi, az egyéneket kényszerítő voltát emeli ki, Thomas és Znaniecki azt hangsúlyozza, hogy ez csak az egyik oldal. Az objektív tényezők, melyeket ők társadalmi értékeknek neveznek, csak a szubjektív tényezőkkel, tehát az attitűdökkel kölcsönhatásban befolyásolják az egyének cselekedeteit. Objektív tényezők léteznek és hatást gyakorolnak az egyénekre, de abban és csakis abban a formában, ahogy az egyének a maguk szubjektív formájában érzékelik, interpretálják és értékelik azokat. Mondhatjuk, hogy boszorkányokban hinni ostobaság – de ha vannak emberek, akik hisznek ebben az ostobaságban, akkor ez ebben az értelemben valóságossá válik, és erőteljesen befolyásolja az illetők attitűdjeit, cselekvését, sőt környezetük attitűdjeit és cselekvéseit is. „Ha egyének szituációkat valóságosként definiálnak, akkor azok, következményeiket tekintve, valóságosak is” (2) – hangzik az úgynevezett Thomas-teoréma, a chicagói szociológus minden bizonnyal leggyakrabban idézett mondata.

Manapság, mikor az „attitűd” fogalom használata annyira meggyökeresedett a társadalomtudományokban, erőfeszítést igényel annak megértése, milyen intellektuális forradalmat hozott ez magával egykor. A fogalom újszerűsége mindenekelőtt abban állt, hogy mentális állapotokra utalt anélkül,

Az „attitűd” fogalmának újszerűsége mindenekelőtt abban állt, hogy mentális állapotokra utalt anélkül, hogy belső, „tisztán” pszichológiai tartalma lett volna. Segítségével beemelhetők a külső tényezőket az egyének mentális állapotainak meghatározásába anélkül, hogy szűkebben vett determinista módon értelmezték volna a külvilág és psziché kapcsolatát, vagy, mint a behavioristák, megkerülték volna a kérdést.

hogy belső, „tisztán” pszichológiai tartalma lett volna. Az „attitűd” fogalmának segítségével beemelhetők a külső tényezőket az egyének mentális állapotainak meghatározásába, anélkül, hogy szűkebben vett determinista módon értelmezték volna a külvilág és psziché kapcsolatát, vagy, mint a behavioristák, megkerülték volna a kérdést. Thomas nevéhez fűződik a helyzetdefiníció nagy jelentőségű fogalma is: az a gondolat tehát, hogy az egyének számára a külvilág nem valami adott, objektív, valamennyi résztvevőnek ugyanazt jelentő, a résztvevők és megfigyelők által passzívan leképzett valami, hanem aktív értelmezést igénylő, az értelmezéstől függően a különböző résztvevők és megfigyelők számára mást és mást jelentő közegről van szó. Nem meglepő, ha a terület történetének kutatói kiemelik Thomas szerepét a szimbolikus interakcionizmus irányzatának kialakulásában; egyesek lelkesedésükben, valószínűleg némi túlzással, még *George Herbert Mead*-nél is magasabbra értékeli őt.

Thomasék felfogásában a szociálpszichológia az attitűdök tudománya, míg a szociológia magába foglalja társadalmi értékek vizsgálatát is. A viselkedést irányító értékek és szabályok rendszerekké állnak össze, amelyeket „társadalmi intézményeknek”, ezek összességét pedig egy adott társadalmi csoporton belül a csoport „társadalmi szerveződéseknek” neveztek. „A lengyel paraszt...” első része a lengyel parasztok úgynevezett „elsőd-

leges csoportszerveződéseit” veszi sorra: mindenekelőtt a családi szerveződést és a házasságot, valamint az osztályszerveződést, a gazdasági struktúrát és a vallási életet. Igen jellemző a kötet egyik legfontosabb módszertani sajátosságára, hogy a szerzők valamivel több, mint kétszáz oldalas fejtegetéseit közel 800 (!) oldalas forrásközlés követi: magánlevelek és a hozzájuk írt magyarázó lábjegyzetek. Thomasék számára ugyanis a legfontosabb forrást a személyes dokumentumok jelentették, elsősorban magánlevelek. A szerzők 762 levelet gyűjtöttek össze, 50 sorozatba rendezve, s ezek nagyobb részét lábjegyzetekkel kiegészítve közölték is a könyvben. Forrásként használtak még önéletrajzokat, újságcikkeket, újságokhoz írt olvasói leveleket, lengyel-amerikai szervezetek és bíróságok iratait – Thomas egyedül Lengyelországban több mint nyolcezer tételt gyűjtött össze. A hangsúly azonban a leveleken volt, amelyet emigránsok írtak otthon maradt rokonainknak, vagy amelyeket ők kaptak az otthoniaktól. Thomas számára ezeknek a jelentőségét az adja, hogy egyes szám egyes személyben íródtak, a szerzőiket legközvetlenebbül foglalkoztató kérdésekről, illetéktelen olvasókkal előre nem számolva. Thomas szerint épp ezért a levelek jobban tükrözik a vizsgált személyek személyes nézőpontját – azt a világot, amelyet érzekeltek maguk körül, s amelyben éltek –, mint például az interjúk, amelyekben Thomas nem bízott – nem is használta őket –, manipulálhatónak tartva ezt a vizsgálati eszközt. A leveleket a szerzők laza tematikus csoportokba rendezték: „levelezés családtagok között”, „egyéni levelek és levél-törödékek, amelyek a családi szolidaritás gyengülését mutatják”, „házasságon és családon kívüli személyes kapcsolatok”.

Elbűvölő s egyben tanulságos e leveleken keresztül belepillantani egy másfajta világban élő emberek életébe, amely ugyanakkor sokban hasonlíthatott saját déd- és nagyszüleink világához, és talán saját, jelenlegi világunktól sem annyira idegen, mint első pillanatra gondolnánk. Átmenet egy tradicionális világból egy modernebb világba, sokszor igen váratlan törésekkel, tradicionalitás és modernség elemeinek sokszor meghökkentő kombinációit alkotva – máig ismerős helyzet a közép-európaiak számára; ugyanakkor a mai olvasónak külön érdekességet rejt az a helyzet, hogy Thomasék „modern” Chicagója most sok tekintetben igencsak tradicionálisnak, premodernnek tűnik. Ez tükröződik például Thomasék felfogásában a „szexuális amoralitásról” – ironikus, hogy éppen a könyv megjelenésének évében Thomast egy, a mai értékrend szerint bűnnek aligha minősülő szexuális kihágás miatt eltávolították az egyetemről.

A második rész a társadalmi szerveződések felbomlásával és újjászervezésével foglalkozik Lengyelországban, a harmadik rész pedig ugyanezzel a témával Amerikában. Ezekben a fejezetekben egy ma már szinte anakronisztikusnak tetsző optimizmussal találkozhatunk: a modernizáció folyamatát a szerzők nem folyamatos bomlásként vagy egy személytelen uralmi rendszer kialakulásaként fogják fel. A tradicionális szervezetek felbomlásával szertük együtt jár új szerveződések kialakulása is, amelyek nem zárják ki a szolidaritást és a kooperációt sem. Ugyanakkor ez az optimizmus nem teszi szerzőinket szemellenzössé, hisz nagyon jól látják, hogy az új szerveződések kialakulása gyötrelmes folyamat, s az átmeneti időszak, amikor a régi már, az új pedig még nem működik teljes hatékonysággal, rengeteg anómiás viselkedéssel jár. Thomasék szociológiai mintája különösen izgalmas e tekintetben: a lengyel paraszti bevándorlókat gyorsítva, mintegy koncentráltan érte az egész amerikai (és európai) társadalmat érintő modernizációs folyamat, amelyre így gyakran szélsőséges módon reagáltak. Vagy ők lettek a legengedelmesebb munkások, akik sosem szálltak szembe a tekintéllyel, vagy egészen féktelenek, „problémás kisebbségiek”, ami a rendőrséget a „polish warfare” kifejezés megalkotására ösztönözte.

A negyedik rész önmagában is megállna kisebb szociográfiaként. Ez ugyanis *Wladek Wiszniewski* lengyel bevándorló hosszú önéletrajza, amely a kötet szerzői szerint tipikusnak tekinthető, sok ezer társának az élettörténetét foglalja össze. S bár a történet lenyűgöző, kezelése rámutat a könyv egyik legnagyobb gyengeségére, a reprezentativitás körüli bizonytalanságokra is. A szerzők állításán kívül ugyanis más nem támasztja alá, hogy

ez az élettörténet valóban tipikus volna (igaz, ez az állítás nyilván évek felhalmozódott tapasztalatán alapult).

„A lengyel paraszt...”-nak fordulatos utóélete van. Bár épp a megjelenésekor Thomas-t eltávolították az egyetemről, munkássága továbbra is óriási hatást gyakorolt a Chicagói Iskolára, amely a húszas években és a harmincas évek elején – kis túlzással – magát az amerikai szociológiát jelentette. A harmincas évek derekától a hatvanas évek elejéig azonban a strukturalista-funkcionalista elméletek uralták a terepet, amelyek elméleti megközelítéseikben az objektív tényezőkre, vizsgálati módszereikben a survey-jellegű kutatásokra helyezték a hangsúlyt, s ez természetesen csökkenti látszott „A lengyel paraszt” jelentőségét. A hatvanas évek óta azonban ismét kileng az inga: a korábban nagyobb hangsúly helyeződik a személyes oldalra, a társadalmi környezet megkonstruálására egyéni helyzetdefiníciókon és interakciókon keresztül, a módszertan pedig felértékeli a személyes dokumentumokat: Thomas-szal és Znanieckivel ellentétben ma már nem kell amiatt magyarázkodni, hogy miért választott valaki egy marginális csoportot vizsgálata tárgyául. Persze, mai szemmel olvasva, a könyv korántsem tökéletes munka. A „Módszertani jegyzet” eszmefuttatásai és a ténylegesen alkalmazott módszerek nem teljesen fedik egymást, s a jegyzetnél talán értékesebb metodológia rajzolódik ki a szövegben szétszórott kommentárokból és lábjegyzetekből. Az azóta általánossá vált szigorúbb módszertani elvek szerint számos kétegyes merül fel például a levelek reprezentativitását illetően is. Napjainkban egy szociológus valószínűleg abban sem tud feltétlenül hinni, hogy a levelekben valóban egy megkonstruáltságtól mentes személyes világnézet jelenik meg.

„A lengyel paraszt...” – gyarlóságaival együtt is – alapmű, amely olyan klasszikusokkal emelhető egy sorba, mint Durkheim „Öngyilkosság”-a vagy Max Weber „Protestáns etika”-ja; kiadásával a magyar könyvkiadás egyik nagy adósságát törleszti. Értékét a mai magyar olvasó számára egyszerre adja társadalomelméleti mondanivalója a társadalmi változások természetéről, az egyének reagálásairól, anomíáról és devianciáról, integrációról, mobilitásról, dezorganizációról és reorganizációról; társadalomtörténeti tartalma, a századforduló környéki lengyel és amerikai társadalom mindennapi életének és társadalmának plasztikus felidézésével; és végül, de nem utolsósorban módszertani elvei, amelyek máig inspiráló példáját adják annak, hogyan lehet a nagy, időben, valóságos és társadalmi térben egyaránt kiterjedt folyamatok vizsgálatát kiegészíteni annak megjelenítésével, ahogyan ez az „alul” lévők, az egyének szemében megjelenik.

Bár a teljes mű fordítása kész, a kiadó – a magyar tudományos könyvkiadás sanyarú helyzetét ismerők számára nem meglepő módon – kötetét nem egyszerre jelentette meg. Szinte minden kötet támogatására külön-külön kell pályázni. A harmadik kötet ily módon előreláthatóan 2002 végén, a további három pedig 2003 folyamán fog megjelenni.

Jegyzet

(1) Levél Dorothy Swaine Thomas-nak, 1935. jan.; idézi: Martin Bulmer: *The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*. The University of Chicago Press, Chicago – London. 47.

(2) „If men define situations as real, they are real in their consequences”. Thomas, William I. – Thomas, Dorothy S. (1928): *The Child in America*. Alfred A. Knopf, New York.

Thomas, William Isaac – Znaniecki, Fabian (2002): *A lengyel paraszt Európában és Amerikában*. 1–2. kötet, Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Dupcsik Csaba

Kulcsok a nevelés történetéhez

Kéri Katalin, aki jól ismert széleskörű neveléstörténeti munkásságáról, legújabb kötetével a Műszaki Kiadó 'Kutatás-módszertani Kiskönyvtár' című sorozatában jelentkezik. A fűlszöveg szerint ez a kézikönyv először vállalkozik arra, hogy a neveléstörténeti kutatások módszertanának ismereteit rendszerezze.

Ez az állítás csak részben állja meg a helyét, hisz korábban éppen a szerző tollából jelent meg egy hasonló témájú munka (, Mi a neveléstörténet? – A diszciplína múltja, jelene és jövője', Pécs, JPTE Tanárképző Intézet, 1997). A könyv erényét leginkább abban lehet meghatározni, hogy bár – ahogy a szerző maga is megjegyzi – a neveléstörténet „módszerei és forrásai nagyrészt azonosak a történettudományéval” (105) az általa előhozott példákon s felvetett problémákon keresztül a pedagógiai vagy szélesebb értelemben vett társadalomtudományi módszereket szoros neveléstörténeti kontextusban helyezi el.

A könyv első fejezetében a neveléstörténet mibenlétéről esik szó. „A neveléstörténet tehát kutatja, értelmezi és bemutatja az egyes korok és földrajzi helyszínek pedagógiai eszméit, oktatáspolitikáját és nevelési gyakorlatát, rendszerezve a fellelt anyagokat, feltárva a kultúrtörténeti egységek és a nevelés történeti típusainak kapcsolatait és folyamatát.” (9.)

Az áttekintés – noha elsőre talán furcsának hathat egy módszertani munkában – rop-pant hasznos. A konkrét kutatásokra is ösztönző hatással lehet a neveléstörténet mibenlétéről, a tudományok rendszerében elfoglalt helyéről, a többi tudományhoz való kapcsolataról folyó vita. Ez utóbbi különösen fontos, hisz a tudományágak fejlődését nagyban az interdiszciplináris kapcsolatok keresése és erősítése jellemzi. Számos tudományág van, amely eredményekkel gazdagíthatja a neveléstörténetet és annak metodikáját. Szintén ehhez a fejezethez kapcsolódik a neveléstörténet hasznáról szóló rész.

A következő nagy fejezet a neveléstörténeti kutatásokkal foglalkozik, s több alfejezetre tagozódik. A szerző elsőként a neveléstörténeti kutatások diakrón és szinkrón jellegéről szól, ahol a diakrón megközelítés gyakorlatilag a neveléstörténet periodizációjának problémáját veti fel. Kéri Katalin a történeti alapú korszakolás ellen érvel, s javasolja a neveléstörténeten belüli problémátörténeti korszakolást. A szinkrón megközelítés legfontosabb hozadéka a problémátörténeti csomópontok kijelölése. Ennek kapcsán ír az összehasonlító neveléstörténet és a neveléstörténeti hatáskutatások feladatairól és lehetőségeiről.

A kutatások forrásainak típusaival és lelőhelyeivel foglalkozik a következő fejezet. A forrásokon belül elkülöníthetünk elsődleges és másodlagos forrásokat, s mindkét csoportot további három részre tagolhatjuk: írásos, tárgyi, valamint iratlan, szellemi, szóbeli emlékek csoportjára. A neveléstörténeti források általában levéltárban, könyvtárban vagy valamilyen művészeti gyűjteményben (múzeum, képtár) találhatóak. A fejezet lényegre törően és frappánsan ismerteti a legfontosabb tudnivalókat, talán ez mondható a munka legsikerültebb részének. A szerző ebben a részben tanácsokat ad a jegyzeteléshez és a pontos bibliográfia elkészítéséhez.

Ezután a legerjedelmesebb fejezetben a neveléstörténeti kutatások szakaszairól esik szó. A szerző a kutatás menetét hat nagyobb egységben mutatja be.

– A neveléstörténeti kutatás megtervezése. „Ez két típusú műveletet jelent: egyrészt a téma kiválasztását és behatárolását, másrészt a vizsgálódás elméleti kereteinek megállapítását és a probléma definiálását.” (55.) A témaválasztásnak bizonyos kritériumoknak meg kell felelnie. Ezek a relevancia, a keresztlvithetőség és az eredetiség kritériuma, továbbá a személyes érdeklődés. A neveléstörténeti kutatások sorsát nagyban befolyásolja a téma kiválasztása, ezért is hangsúlyozza a szerző annak fontosságát.

– A kutatás heurisztikus szakaszának legfontosabb feladata a „források meghatározása, le-
lőhelyük feltérképezése, felkutatásuk és összegyűjtésük, a bennük található információk
összegyűjtése”. (61.) A szerző ebben a részben szól a cédulázás főbb szabályairól.

– A forráskritika a kutatás következő fázisa. Meg kell különböztetni a külső és a belső for-
ráskritikát. A külső forráskritika a forrás keletkezése helyének és idejének, valamint a forrás
szerzőjének megállapítását foglalja magába. Amennyiben hamisításról van szó, meg kell ál-
lapítani, hogy altruisztikus vagy egoisztikus csalásról van-e szó. A belső forráskritika az
interpretáció, a kompetencia, az őszinteség és az egzaktuság vizsgálatát jelenti.

– A források szélesebb összefüggésekbe helyezése, interpretálása a kutatás hermeneu-
tikai szakaszának feladata. „Az eredményes kutatás tehát megkívánja a korszak beható
ismeretét, a korabeli belső összefüggések feltárását, egy valóban sok szempontú és szé-
les körű vizsgálódás lefolytatását. (70.)

– „... a vizsgálódási folyamat elején feltett
kérdésekre választ kell adnunk, a megfogal-
mazott hipotéziseket bizonyítani kell vagy
korrigálni, illetve elvetni, ha a kutatások ezt
indokolják.” (72.) Ezeket a feladatokat a tör-
téneti szintézisalkotás során kell elvégezni.
A történeti szintézis strukturális, genetikai
vagy dialektikus lehet.

– A történeti expozícióról szóló rész a ne-
veléstörténeti kutatások közzétételének leg-
főbb szabályait ismerteti. A szerző a fejezet
legvégén áttekinti a neveléstörténeti kutató-
sok során előforduló főbb hibákat.

Az előző fejezetektől szerkezeti-
leg elkülönülve Kéri Katalin összefoglalja az iskola-
történet kutatásának fő szabályait. Nem tel-
jesen világos, hogy miért ezt a területet
emelte ki, talán azért, mert előzőleg hangsú-
lyosan ajánlotta szakdolgozóinak és a kezdő
kutatóknak ezt a kutatási területet.

– Az utolsó fejezet a neveléstörténeti kuta-
tások új témáival és módszereivel foglalko-
zik. Kéri röviden bemutatja a totális történe-
lem szemléletét, a számszerű tények szere-
pének növekedését, a kollektív neveléstörté-
neti események felé forduló fokozódó figyelmet. Az új módszerek közül pedig szót ejt a
tartalomelemzésről, a történeti ikonográfiáról és az oral history-ról.

A munka végén mellékletben megtalálhatóak a legfontosabb neveléstörténeti folyó-
iratok és időszaki kiadványok adatai, valamint egy válogatás az inernetes neveléstörténe-
ti források legfontosabbjaiból

A könyv jól összefoglalja a neveléstörténeti kutatásokra vonatkozó ismereteket,
ugyanakkor néhány hiányosságáról is szólnunk kell. Legszenbetűnőbb, hogy a mű ele-
jéről hiányzik a bevezető, hisz egy helyen maga Kéri Katalin érvel annak fontossága mel-
lett: „A tudományos mű bevezető részében közölni kell a kutatás céljait, az előzetesen
megfogalmazott hipotéziseket; ki kell térni a felhasznált főbb forrásokra, forrásokpor-
tokra; jelezni kell a kutatási helyszíneket, és szükséges röviden taglalni az alkalmazott
kutatási módszereket ...” (77.)

Leginkább a kutatás céljainak megfogalmazását látnánk szívesen, hisz megmagyaráz-
ná, hogy a szerző miért ilyen szerkezet, illetve a fejezetek miért ilyen súlyozása mellett

*A kötet oldalain jónéhány
olyan gondolattal találkozha-
tunk, amelyek a neveléstörténet
alapvető kérdéseit feszegetik, s
mint ilyenek – a róluk kialakuló
esetleges vita hozadékaként –
hozzájárulhatnak a neveléstör-
ténet fejlődéséhez.*

*Ilyen forró terület például a ne-
veléstörténeti korszakok kijelölé-
sének kérdése, hisz ezen kor-
szakok folyamatosan alakulnak,
a kutatók egyéni értékítéletének,
az aktuális „korszellemnek”, s
nem egyszer a politikai rendsze-
rek változásának függvényében.
A politikai alapú korszakolás el-
vetése mindenestre járható út-
nak látszik, ugyanakkor nem
szabad lebecsülni a politikai ese-
mények szerepét a neveléstörté-
neti folyamatokban.*

döntött. S így azt sem lehet megmondani, hogy Kéri Katalin maradéktalanul teljesítette-e a maga elé kitűzött célokat. Így a recenzens csak eltérő koncepcióját jelezheti egy módszertani összefoglaló kívánatos tartalmát illetően.

A szerző a neveléstörténeti kutatást olyan folyamatnak tekinti, amely elsődleges vagy másodlagos forrásokkal dolgozik, s többször is hangsúlyozza a kontextus szerepének fontosságát. Ugyanakkor mind ez utóbbi, mind a kutatás háttérének, előzményeinek megvilágítása igényli a szakirodalmi háttér feltárását, s ez nem kerül szóba a munkában. Számos olyan kiadvány van, amely segít a neveléstörténet kutatóinak eligazodni a már megjelent munkák között. A kötetben is megemlítték *Jáki László*-féle összefoglaló (*Jáki László: „A magyar neveléstörténet forrásai”*) mellett az általános munkák közül utalni kell *Márkus Gábor* gyűjtésére, valamint annak kiegészítésére *Mészáros István és Gazda István* tollából. (*Márkus Gábor – Mészáros István – Gazda István: „Magyar neveléstörténeti irodalom”*) Szintén meg kell említeni a Magyar Pedagógiai Irodalom különböző köteteit, majd a sorozat folyóirat formájában való megjelenését.

Bár a könyv utolsó fejezetében Kéri Katalin áttekint néhányat a neveléstörténet új módszerei közül – tartalomelemzés, a történeti ikonográfia és az oral history –, egy ilyen témájú munkában nagyobb súllyal kellene szerepelniük a kutatások során alkalmazott módszerek legfőbb jellemzőinek, melyek ismertetése jól kiegészítené a könyvet. A szakdolgozóknak és a kezdő kutatóknak, akiknek ez a könyv elsősorban íródott, talán éppen a módszerek szakszerű alkalmazása jelentheti a legnagyobb gondot. Ezért lenne érdemes bővebben szólni például a dokumentumelemzésről, melynek egyik fontos része a forráskritika (ennek egyébként jó leírása található a könyvben).

Ugyanakkor a kötet oldalain jónéhány olyan gondolattal találkozhatunk, amelyek a neveléstörténet alapvető kérdéseit feszegetik, s mint ilyenek – a róluk kialakuló esetleges vita hozadékaként – hozzájárulhatnak a neveléstörténet fejlődéséhez.

Ilyen forró terület például a neveléstörténeti korszakok kijelölésének kérdése, hisz ezen korszakok folyamatosan alakulnak, a kutatók egyéni értékítéletének, az aktuális „korszakellenek”s nemegyszer a politikai rendszerek változásának függvényében. A politikai alapú korszakolás elvetése mindenestre járható útnak látszik, ugyanakkor nem szabad lebecsülni a politikai események szerepét a neveléstörténeti folyamatokban. Említhetjük például az 1868-as népoktatási törvényt, de akár a kommunista rendszer kiépülését Magyarországon, mint olyan eseményeket, amelyek erősen befolyásolják a neveléstörténet vizsgálati körébe tartozó konkrét terület – jelen esetben az intézménytörténet – fejlődését.

Az előbbi példa felveti annak kérdését, lehet-e egységes szemléletű korszakolást létrehozni. Az egységes korszakolást legalább két nagy kihívás érheti. Az egyik az a kérdés, hogy a neveléstörténet által kutatott különböző jelenségek vajon azonos ciklusok szerint változtak-e. Erre a kérdésre bajos igennel felelni. Ráadásul egy egységes korszakolást a különböző földrajzi területek eltérő fejlődése felől is meg lehet kérdőjelezni. A történettudományból jól ismert vita a feudalizmus meghatározásának kérdése: ha szűken értelmezzük, akkor Magyarországon sem volt, ha viszont túl tágan, akkor akár Japánban is.

Ezeket a nehézségeket Kéri Katalin egy új szemléletmód bevezetésével próbálja feloldani. „Megfelelő kutatási kiindulópont lehet például az a törekvés, amely az egyes korszakok tárgyalását (kutatását) az adott kor pedagógiai eszmények, emberképének bemutatása köré rendezi, ennek rendelve alá az oktatáspolitikai és nevelési gyakorlat bemutatását.” (20.)

Etika, ember- és társadalomismeret szak

A Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara meghirdeti az egyetemi szintű 8 féléves másoddiplomás levelező (DL) alapképzés keretében az Etika, ember- és társadalomismeret szakot 2003. februári és szeptemberi kezdettel.

2008-tól az alapképzési szakon kívül ennek az MAB és az OM által akkreditált szaknak (Id. 122/2002. (V.15.) Korm. rendelet) az elvégzése lesz a feltétele a hetedik évfolyamon szereplő Ember és társadalom, etika, a középiskolában szereplő Társadalomismeret és etika, valamint Emberismeret és etika tárgyak, illetve az általános- és középiskolai helyi tartervekben szereplő emberismeret- és erkölcsstan-jellegű tárgyak tanításának. Ezzel egyszerre kínálkozik lehetőség egy újabb szak és (akiknek még nincsen) egyetemi végzettség megszerzésére.

A képzésben való részvétel feltétele:
Bármilyen főiskolai vagy egyetemi szintű pedagógus szakképzettség.

Az oklevélben szereplő szakképzettség megnevezése:

Okleveles etika, ember- és társadalomismeret szakos tanár

Tanóraszám és kreditszám:

640–680 óra előadás és szeminárium (szemeszterenként 80–85 óra), 60 óra iskolai gyakorlat. Kreditszám: Törzs- és szakképzés 105 kreditpont, 10 kreditpont, szakdolgozat 25 kreditpont, összesen 140 kreditpont.

Az általános értelmiségképző tárgyak köréből megszerzendő 20 kredit megszerzésére az előző oklevél beszámításával van lehetőség (129/2001./VII.13./Korm. rend).

A képzésre félévenként négy hétvégén (csütörtök déltől szombat délig) kerül sor.

A képzés főbb tanulmányi területei:

a) Pszichológiai ismeretkör (általános pszichológiai, személyiség-, fejlődés-,

vallás- és művészetlélektani, szociálpszichológiai, kommunikációtudományi ismeretek) 20 kreditpont; b) Filozófiai és etikai ismeretkör (ontológiai, ismeretelméleti, filozófiai antropológiai, társadalom- és művészetfilozófiai, vallásfilozófiai és etikai ismeretek) 30 kreditpont; c) Társadalomtudományi ismeretkör (szociológiai, kulturális antropológia, vallástudományi, közgazdaságtani, jogi, politológiai, – és vallástudományi ismeretek) 30 kreditpont; d) Természettudományi ismeretkör (biológiai-antropológiai, ökológiai, humánológiai ismeretek) 8 kreditpont; e) Embertudományi ismeretkör (kulcsfontosságú témakörök különböző embertudományok felőli megközelítése) 7 kreditpont; f) Tantárgypedagógiai ismeretkör 10 kreditpont

Nyelvvizsga:

Egy élő idegen nyelvből középfokú C típusú, egy másik élő idegen nyelvből alacsony C típusú államilag elismert vagy azzal egyenértékű nyelvvizsga. (129/2001./VII.13./Korm. rend 6.2.2.a.)

Felmentések:

A hallgatók a pszichológia, szociológia, filozófia, teológia, hittanár, pedagógia, szociálpedagógus, kulturális antropológia, vallástudomány vagy egyéb szakon szerzett oklevél, továbbá az Ember-, erkölcs- és vallásismeret szakirányú továbbképzési szakon szerzett oklevél (vagy az index) alapján a főbb tanulmányi területek tárgyai legfeljebb negyed részének a felvétele alól felmentést kaphatnak, ami által a képzési idő legfeljebb két félévvel csökkenhet.

Felvételi:

Szakmai meghallgatás.

A képzés díja:

A jelentkezők létszámától függően félévenként 60.000–75.000 Ft.

Jelentkezési határidő a 2003. februárjában induló képzésre: 2003. január 15.

Etika, ember- és társadalomismeret tanár szak

A Veszprémi Egyetem Tanárképző kara a 2003–4-es tanévben megindítja az etika, ember- és társadalomismeret tanár szakot egyetemi szintű 10 féléves nappali tagozatú alapképzés keretében

A szak a következő tanár szakokkal együtt vehető föl: magyar nyelv- és irodalom, angol, német, francia, számítástechnika, kémia, színháztudomány, környezet-tan, hittanár.

A szakot elvégzők okleveles etika, ember- és társadalomismeret szakos tanárként taníthatják a Nemzeti Alaptantervben, a kerettantervekben és a helyi tantervekben szereplő ember-, erkölcs- és társadalomismeret jellegű tárgyakat. Tudásukat más területeken is kamatoztathatják: az osztályfőnöki tevékenységben, hitoktatóként, újságíróként, szerkesztőként, társadalomtudományi kutatóként, valamint egy sor olyan pedagógiai, kultúra- és értékközvetítői munkakörben, ahol fontos az emberrel kapcsolatos ismeret.

A tanárképzés egyik legszínesebb és legérdekesebb szakján egyebek mellett a következő tárgyak szerepelnek: pszichológia, szociológia, szociálpszichológia, kommunikáció, kulturális antropológia, filozófiai antropológia, etika, vallástudomány, politológia, ökológia. Felsőbb évfolyamokon a következő szakirányok közül lehet választani: társadalom és politika, kultúra és művészet, vallás.

A hagyományos oktatási formákon kívül ezen a szakon a hallgatók bekapcsolódhatnak tanáraik kutatómunkájába és részt vehetnek a különböző embertudományok képviselői részvételével rendszeresen megrendezett kerekasztal-beszélgetéseken is.

Mivel egészen új szakról van szó, a szak oktatói tanítványaikkal együtt szeretnék „kitalálni” ezt a szakot, így mindenkinek módjában kreativitását ebben a vonatkoztatásban is működtetni.

A felvételi során az írásbeli vizsga az érvényes országos központi felvételi. A szóbeli vizsga követelményeit a Felsőoktatási Felvételi Tájékoztató tartalmazza.

További részletes információ:

A felvételi vizsgával kapcsolatban: Oktatásszervezési és Információs Központ, 8200 Veszprém, Egyetem u. 10. tel: 422-022/4188 mellék.

A képzés tartalmát illetően Kamarás István egyetemi docens, a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Antropológia és Etika Tanszéki Csoportjának vezetője ad tájékoztatást: 8200 Veszprém, Pf. 158., tel: 88 422-022/4886, továbbá: tel/fax: 1-203-3233, e-mail: kamarasi@almos.vein.hu

Konferenciák

November 20–22. közt a Magyar Tehetségsegondozó Társaság tart konferenciát Debrecenben. Ugyancsak novemberben tisztújító közgyűlést, szakmai napot tartanak a Marczibányi téren a drámapedagógusok. 27-én kezdődik a hagyományos országos konferencia Lillafüreden: közép-pontban a módszerek kérdésével.

Búcsúzik a DVV

Nagyszabású konferenciával fejeződött be a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézetének (DVV-IIZ) magyarországi projektje. A több évig a fővárosban működő iroda mögött fontos szakmai kapcsolatok és információk, csaknem félszáz fontos (és térítésmentesen terjesztett) kötet marad itt – a „lifelong learning” hazai szakértőinek, aktivistáinak segítségére.

A felsőoktatás tömegesedése

Patkós András akadémikus vezetésével szeptemberben konferencia zajlott a felsőoktatás tömegesedéséről. A résztvevők a neveléstudomány nézőpontjából tekintették át, milyen új gesztusokat, reflexeket vár a felsőoktatás pedagógiai szakembereitől, oktatóitól az oktatás szükségszerű expanziója.

Értékek és generációk

Az OKNT elnökének, Loránd Ferencnek az életművét összefoglaló tanulmánykötetet adott ki az OKKER, 'Értékek és generációk' címmel.

Tanító múzeum

A Marcali Múzeum – nem sokkal azután, hogy a helyi középiskola 50. születésnapja alkalmából iskolatörténeti gyűjteményt rendezett be annak épületében – felhívást készül közzéadni, melyben a közoktatási intézményekben elhelyezett neveléstörténeti emlékek egységes nyilvántartását kezdeményezi. – A budapesti Bárdos Lajos iskola közelmúltban lezajlott konferenciájának kötete 'Múzeum az iskolában' címmel jelent meg.

Toplista

A modern pedagógia 50 meghatározó figurájának bemutatására vállalkozott Joy A. Palmer (az angliai Durham egyetem professzora). A Londonban és New Yorkban egyaránt a Routledge Kiadónál megjelent 'Fifty Modern Thinkers on Education (From Piaget to the Present)' című kötet folytatása a kiadónál korábban megjelent neveléstörténeti kismonográfia sorozatnak, mely *Konfuciusztól Dewey-ig* mutatta be a klasszikus elődöket. Sajátos eset, hogy a nálunk is jól ismert Torsten Husén egyszerre szerző és „tárgyszó” is.

Nos, ki a „modern 50”? Vegyük először azokat, akiről tud a magyar Pedagógiai Lexikon is: *Benjamin S. Bloom, Torsten Husén, Lawrence Kohlberg, A. S. Neill, Jean Piaget, Herbert Edward Read, Carl Rogers, Burrhus Frederic Skinner, Ralph Winifred Tyler, Lev Szezonovics Vigotszkij, Simone Weil* (megjegyzendő, hogy Tyler és Bloom nem „személyesen”, csupán szakmai szabadalmuk nevével szerepel). S akiről nem tud, vagy akiket nem pedagógiai gondolkodóként tart számon nálunk a szakmai közvélemény? *Michael*

W. Apple, Carl Bereiter, Basil Bernstein, Harry Broudy, Pierre Bourdieu, Jerome S. Bruner, Paulo Freire, John Goodlad, Martin Heidegger, Donald Thomas Campbell, Lawrence A. Cremin, Lee J. Cronbach, Linda Darling-Hammond, Margaret Donaldson, Elliot Eisner, Michel Foucault, Howard Gardner, Henry Giroux, Maxim Greene, Jürgen Habermas, Paul H. Hirst, Ivan Illich, Susan Isaacs, Philip Wesley Jackson, Clark Kerr, Jean-Francois Lyotard, Jane Roland Martin, Nell Noddings, Michael Oakeshott, R. S. Peters, Neil Postman, Harold Rugg, Seymour B. Sarason, Israel Scheffler, Joseph J. Schwab, Lee S. Shulman, Theodore R.Sizer, John White, Ludwig Wittgenstein.

Andersen-díjasok

A gyermekkönyvek nemzetközi szervezete, az IBBY évről évre Andersen-díjban részesíti a legfontosabb gyerekkönyveket. *Katherine Paterson* regénye, 'A nagy Gilly Hopkins' című kötet nevelőszülőnél nevelkedő kamaszlány helykeresésének története – *Émile Ajar-i* ('Elöttem az élet') miliő, gyerekkönyvhöz illő szelidséggel és optimizmussal. Különlegesség, hogy a kötetet *Göncz Árpád* fordította. *Christopher Paul Curtis* regényét egy fekete kisfiúról ('Bud vagyok, uram') az Amerikai Gyermekkönyvtárosok Szövetsége díjazta. Az új kötetek kiadója az Animus Kiadó.

Pedagógusok arcképcsarnoka

A Hajdú-Bihar megyei Neveléstörténeti Egyesület adta ki a megye közelmúltjában szerepet játszó 111 pedagógus portréját tartalmazó szép kötetet. Szimbolikus, hogy a kötet borítója felidézi a Pedagógiai Lexikon, a legutóbbi Pedagógiai Ki Kicsoda grafikai megoldását. A kiadvány szerkesztője: *Ungvári János*.

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: 'Krisnások Magyarországon' (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: 'A szöveg megközelítései' (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Iлона*: 'Iskolaválasztás és mobilitás' (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: 'Világirodalmi kontúr' (2000)
5. *Fóris Ágota* (szerk.): 'Olasz nyelvi tanulmányok' (2000)
6. *Takács Viola*: 'A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása' (2000)
7. *Szépe György*: 'Nyelvpolitika: múlt és jövő' (2001)
8. *Andor Mihály* (szerk.): 'Romák és oktatás' (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szaboles Éva*: 'Magyar tanító, 1901' (2001)
10. *Tüske László* (szerk.): 'Muszlim művelődéstörténeti előadások' (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: 'A multimediális szövegek megközelítései' (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): 'Nyelvpedagógia' (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): 'A cigányság társadalomismere-
rete' (2002)
14. *Fóris Ágota*: 'Szótár és oktatás'

Előkészületben:

15. *H. Nagy Péter* (szerk.): 'Ady-értelmezések'
16. *Kéri Katalin*: 'Iszlám: a tudás vallása'
17. *Gelencsér Gábor*: 'Filmolvasó-
könyv. Írások filmművészeti kötetekről'

Lafferthon Judit – Mendi Rózsa

– Szira Judit

Mentor-program roma diákoknak

A tanulmányunkban ismertetendő program tanár résztvevői szerint jellemzi a roma gyerekeket jellemző érzelmi különbözőség, érzelemgazdagság sokszor a racionalitás hiányában nyilvánul meg. Az iskola számukra kevésbé fontos, mint a barátság, a család. Ezt egy tanár megvalósított szabadságnak nevezte, s szerinte nagy kár, hogy a többségi, nem cigány társadalom már nem képes erre. Többen úgy fogalmazták meg a roma kultúra lényegét, hogy szeretet-, nem pedig teljesítményközpontú, sokat foglalkozik a saját belső világával. Ezért nehéz az iskola követelményeit rájuk kényszeríteni, mondták. Abban azonban mindannyian egyetértettek, hogy sikeres pedagógia nem képzelhető el kölcsönös megbecsülés és alkalmazkodás nélkül.

Sz. Molnár Szilvia

A képvess-értés története: a történeti avantgárd

A történeti avantgárd irányzatainak irodalmában nem találunk képvess-poétikákat (sem a szó eredeti, előíró szándékú, sem utólagos, leíró szándékú kézikönyv értelmében). Az avantgárd képvesssel kapcsolatos nyelv- és képfelfogásáról jobb híján azokhoz a képzőművészeti és irodalmi kérdéseket feszegető írásokhoz kell fordulnunk, amelyek a magyarországi és emigráns avantgárd újságokban, illetve Nyugatban láttak napvilágot, és amelyek műfajukat tekintve többnyire manifesztumok, esszék, vitacikkek, azaz témájukhoz személyes indulatoktól fűtötten viszonyulnak. Ezzel együtt az egyetlen lehetőséget nyújtják a korszak művészetsemléletének megismeréséhez.

Trencsényi László

Vágyakozás kritikai szocializmuskritikára

Ez az írás két állítás igazolására íródott, s e két általánosabb tételhez kapcsolódik pedagógiai (nevelésügyi, iskolaelméleti, iskolatörténeti) reflexió. Az első tétel szerint a társadalmi-politikai-gazdasági-kulturális rendszerváltás hazánkban (bizonyára az egykori szocialista blokk más államaiban is) elhúzódó, hosszú, meghatározott szakaszokban végbemenő történelmi folyamat (volt). Nevezzük így: „lopakodó rendszerváltás” ment végbe a 20. század utolsó harmadának egészére kiterjedő időben. A második tétel szerint a magyar társadalom a 'létező szocializmusnak' nevezett történelmi korszakot maga mögött hagyta ugyan, de nem dolgozta még igazán fel 'kollektív emlékezetében', 'kollektív tudatában'.

Pléh Csaba

Az olvasás és a megismerési architektúra

A mai megismerés-kutatás egyik kulcsfogalma a kognitív architektúra. Ezen az emberi megismerés olyan, viszonylag állandó kereteit értjük, amelyek mintegy állványzatát adják az egyes gondolatoknak és képzeteknek. Az architektúra feltételezése azon a meglehetősen köznapi felismerésen alapszik, hogy gondolkodásunkban nem csupán egyedi képzetek vannak, hanem ezeken valamilyen rendszert is alkotnak.

300,- Ft (ÁFA)

