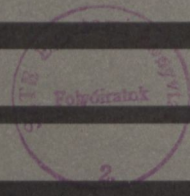


∞

# ISKOLA KULTÚRA



198

XIV. évfolyam 2004. augusztus

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

**Arató László**  
tanár, Radnóti Miklós  
Gyakorló Gimnázium,  
ELTE, Budapest,  
elnök, Magyar tanárok  
Egyesülete, Budapest

**Báthory Zoltán**  
ny. egyetemi tanár, SZTE,  
Szeged

**Csákány Antalné**  
ny. főiskolai adjunktus,  
Budapest

**Dömsödy Andrea**  
könyvtáros, OPKM,  
Budapest

**Forray R. Katalin**  
egyetemi tanár,  
Neveléstudományi  
Intézet, BTK, PTE, Pécs

**Huszár Ágnes**  
nyelvész, Budapest – Pécs

**Huszka Imre**  
közéiskolai tanár,  
Zichy Mihály  
Iparművészeti  
Szakközépiskola,  
Kaposvár

**Katona Zsolt**  
főiskolai tanársegéd,  
Testnevelés- és  
Sporttudományi Intézet,  
SZTE, Szeged

**Koszonits Rita**  
Szociológiai  
Kutatóintézet, MTA,  
Budapest

**Mesterházy Balázs**  
irodalomtörténész,  
Budapest

**Molnár Gyöngyvér,**  
egyetemi tanársegéd,  
Pedagógiai Tanszék,  
SZTE, Szeged

**Nagy Borbála**  
Ph.D hallgató,  
Alkalmazott Nyelvészeti  
Program, BTK, PTE, Pécs

**Nagy József**  
ny. egyetemi tanár, SZTE,  
Szeged

**Örkényi Ágota**  
tudományos munkatárs,  
Szociológiai  
Kutatóintézet, MTA,  
Budapest

**H. Papp Zsolt**  
közéiskolai tanár,  
szaktanácsadó,  
Boeska István  
Gimnázium,  
Hajdúböszörmény

**Rákai Orsolya**  
tudományos munkatárs,  
Irodalomtudományi  
Intézet, MTA, Budapest

**Szatmári Zoltán**  
főiskolai docens,  
Testnevelés- és  
Sporttudományi Intézet,  
SZTE, Szeged

**Timár Borbála**  
tanár, Ph.D hallgató,  
ELTE, Budapest

**Vass Miklós**  
intézetigazgató,  
Testnevelés- és  
Sporttudományi Intézet,  
TTK, PTE, Pécs

**Vigné Lencsés Ágnes**  
egyetemi docens,  
Matematikai és  
Informatikai Intézet,  
Matematika Tanszék,  
TTK, PTE, Pécs

**Kiadja a Pécsi Tudományegyetem**  
Főszerkesztő:  
**Géczi János** e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:  
**Andor Mihály** e-mail: andorm@socio.mta.hu  
**Csikos Csaba**

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

**Kamarás István**  
e-mail: kamarasi@matavnet.hu

**Kojanitz László**  
e-mail: kojani@freemail.hu

**Gelencsér Gábor**  
e-mail: gelencser@emc.elte.hu

**H. Nagy Péter (Érsekújvár)**  
e-mail: h.nagy@freemail.hu

**Reményi József Tamás** *olvasószerkesztő*  
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axelero.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@eposta.hu

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**  
e-mail: szabo\_aniko1@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

**Lénárd László**, a PTE rektora

Szerkesztőség: PTE, BTK,  
Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra  
Szerkesztőség, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.  
telefon/fax: 06 72 501-578  
e-mail: iskolakultura@freemail.hu  
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:  
**Oktatási Minisztérium**

Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és  
Logisztikai Központ, Könyvtárellátó Kht.  
valamint egyéb alternatív terjesztők. Elő  
fizethető a szerkesztőség címén közvet-  
lenül, illetve az LHI-nél. Előfizetési díj  
számoként 300,- Ft. (Teljes évfolyam  
3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk  
példányai megvásárolhatók az OKI-ban  
(Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), a Peda-  
gógus Könyvesboltban (Budapest VI.,  
Múzeum krt. 3.), az Osiris Könyvesbolt-  
ban (Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.), a  
Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged, Du-  
gonics t. 12.), a BUCH Jegyzetboltban  
(Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Írók  
Könyvesboltjában (Budapest VI.,  
Andrássy u. 45.), a PTE jegyzetboltjában  
(Pécs, Ifjúság u. 6.), a Fókusz könyves-  
boltban (Pécs, Jókai u. 25) is.

HU ISSN 1215 5233

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

Lapzárta: 2004. július 15.

2004 AUG 1 8.



# iskolai kultúra

04/08

**Nagy József**

Az elemi kombinatív képesség kialakulásának  
kritériumorientált diagnosztikus feltárása **3**

**Molnár Gyöngyvér**

Az iskolai és az alkalmazható tudás kettőssége **21**

**Huszár Ágnes**

Nyelvhalál **32**

**Báthory Zoltán**

Aggódások, vívódások: egységes tanárképzés? **37**

**Örkényi Ágota – Koszonits Rita**

Akiknek sem otthon, sem az iskolában nem jó **43**

**Szatmári Zoltán – Katona Zsolt – Vass Miklós**

A konfliktusmegoldó képesség háttérének vizsgálata  
általános iskolai tanulók körében **56**

Laikus olvasás és populáris kultúra

**Arató László**

Manipulált minikontextusok – avagy milyen  
szöveg(világ) is van a magyarórán? **67**

**Timár Borbála**

„A jeles és szekundáns dolgozatok hallatlan bájú  
bombasztjai” **73**

**Rákai Orsolya**

A többi néma csend **81**

**Mesterházy Balázs**

„I just murdered the alphabet” **90**

**Vigné Lencsés Ágnes**

Matematikából középszintű érettségivel a felsőoktatásba? 97

**Csákány Antalné**

Tanszerismertető 105

**Nagy Borbála**

Bábeli zűrzavar vagy nyelvek békés együttélése? 110

**H. Papp Zsolt**

A történet vége 116

**Huszka Imre**

Záróra 122

**Forray R. Katalin**

Cigány gyermekek közösségeikről 130

**Dömsödy Andrea**

Egy NAT-nak megfelelő informatika tankönyvcsaládról 141

(Katsányi Sándor – Könyves-Tóth Lilla [1998]:

*Információ – Könyv – Könyvtár. Rozgonyi-Borus Ferenc*

– Kokas Károly: *Informatika tankönyvcsalád*)

## Az elemi kombinatív képesség kialakulásának kritériumorientált diagnosztikus feltárása

*Ha beírjuk a számítógép keresőjébe a „combinatorial” szót, a legkülönbözőbb tudományágak, tevékenységi körök kombinatorikus „kezelésének” sokaságát kapjuk. Különösen sok címszó jelenik meg a kombinatorikus kémiairól. Ugyanis a kombinatorika matematikai eredményeinek robbanásszerűen terjedő alkalmazása a kutatásban, a fejlesztésben és a gyakorlati tevékenységekben a kombinatorikus kémia megszületésével vette kezdetét, ami egy magyar kutató, Furka Árpád (1982) nevéhez fűződik.*

Mára új helyzet alakult ki: a korábbiakhoz képest nagyságrendekkel komplexebb problémák, feladatok megoldása vált lehetővé a kombinatorikának köszönhetően, amelynek továbbfejlesztésében Lovász László kiemelkedő szerepet játszik. Egy magyar kémikus, Schön István (1999) kombinatorikus kémiai kutatásai alapján annak is szükségét érezte, hogy leírja gondolatait a kombinatív gondolkodásról. Tanulmányomnak az a célja, hogy a kombinatív képesség, gondolkodás kutatási eredményeire támaszkodva erre az új helyzetre a komplexitás szempontjából reflektáljon, az elemi kombinatív képesség kialakulásának kritériumorientált diagnosztikus feltárásával.

Ami a kombinatív képesség, gondolkodás kutatását illeti, meglehetősen mellőzött témának nevezhető. Ez alól a helyzetkép alól csak Csapó Benő képez kivételt, aki mind a képesség struktúrájának feltárásában, mind az elsajátítási folyamatok országos reprezentatív mintákon történő feltérképezésében kiemelkedő eredményeket ért el. (Csapó, 1979, 1983a, 1983b, 1985a, 1985b, 1985c, 1987, 1988, 2001, 2003) „Amíg a Piaget által feltárt többi műveletnek áttekinthetetlenül hatalmasra duzzadt irodalma van, a kombinatív műveletekkel kapcsolatos fontosabb publikációknak csaknem teljes körét áttekinthetjük. Ezekre a munkákra általában az jellemző, hogy csak egy vagy néhány kombinatorikai feladatot használnak a vizsgálat során. Általában nem a struktúrát és a kombinatív jelleget emelik ki, hanem mereven ragaszkodnak (számértékekben, tartalomban, kontextusban) a Piaget által kialakított keretekhez, és fel sem vetik a piaget-i koncepció újrafogalmazásának, kiterjesztésének a lehetőségét vagy szükségességét, nem törekednek a kombinatív műveletek rendszerének tanulmányozására. Messze nem merítik ki a kombinatorika által kínált végtelen gazdagságot, az alapvető kombinatív struktúrák sokféleségét. Rendszerint a kombinatorikai feladatokat csupán mint eszközt használják valamely jelenség, általában a gondolkodás formális szintjének a vizsgálatára.” (Csapó, 1988. 20–21.) Ezeket a kutatásokat általában kis (olykor mindössze 15–20 fős) mintákon végezték. A Csapó Benő által elemzettek közül a következők említendőek: Barratt (1975); Fischbein, Pampu, Minzat (1970); Henriques, Christophides, Moreau (1974); Kishta (1979); Roberge (1976); Scardamalia (1977). A hazai kutatások közül a fejlesztés gyakorlata szempontjából Lénárd Ferenc (1978, 1982) „variációs tanítás” nevű kutatásai érdemelnek figyelmet. Fontos tanulságokkal szolgál a kombinatorika iskolai tanításának

tanterve és módszertana is (a korábbi magyar publikációkból lásd például: *Gyapjas*, 1972; *Lovász – Vesztergombi – Pelikán*, 1971; *Varga*, 1967).

Míndezekre az előzményekre támaszkodva új szempontból vizsgálom a kombinatív képességet. A szegedi műhely kutatásai alapján a kombinatív képesség kialakulási folyamatának kritériumorientált diagnosztikus feltárására törekszem. (A kritériumorientált képességekutatásról, képességfejlesztésről lásd például: *Nagy*, 2000a, b, c, 2003a, b, c, 2004; *Nagy – Fazekasné – Józsa – Vidákovich*, 2002a, b; *Nagy – Józsa – Vidákovich – Fazekasné*, 2004) Amint a cím is jelzi, csak az elemi kombinatív képességről van szó. Ennek érdekében és a kombinatorika fent említett robbanásszerűen terjedő alkalmazásának figyelembevételével a komplexitás szempontjából újra kell értelmezni a kombinatív képesség szerveződését (struktúráját). Erről szól az első fejezet. Majd az elemi kombinatív képesség kritériumorientált diagnosztikus mérésére alkalmas teszt és a felmérés ismertetésére kerül sor, valamint a képesség kritériumokhoz viszonyított fejlődését, a fejlődést befolyásoló tényezőket, végül a pedagógiai tanulságokat ismertetem.

### Az elemi kombinatív képesség szerveződése

A korábbiakhoz képest fordulatot eredményező *Piaget*-féle kutatás (*Piaget – Inhelder*, 1951; *Inhelder – Piaget*, 1958) szenzo-motoros szinten három klasszikus kombinatív műveletet (kombinálás, permutálás, variálás) és az összes részalmaz képzését vizsgálta. A kísérleti személyek például különböző színű korongokat kaptak, és azokból kellett kirakni az összes lehetséges párosítást. A fiatalabb gyerekek szín szerint három- és négyféle, az idősebbek pedig négy- és hatféle korongot kaptak. Az eredmények alapján három stádiumnak nevezett fejlettségi szintet különböztettek meg: a véletlen próbálkozások, a részrendszerek és az összes lehetséges pár (összetétel, konstrukció) létrehozását eredményező szabályszerűség felismerésének és követésének stádiumát. Ezek a kísérletek annak demonstrálását is szolgálták (ami az egész *Piaget*-féle logikus gondolkodás alapja), mely szerint a logikus gondolkodás elsajátítása a műveletek kombinatorikus rendszerré szerveződése. (A téma részletes elemzését lásd: *Csapó*, 1988. 14–20.) A 20. század második felében végzett kutatások lényegében ebben a keretben, szellemben folytak.

Csapó Benő több ponton is kilépett ebből a rendszerből. Mindenekelőtt kidolgozta a kombinatív műveletek sajátos rendszerét, amelyben nyolc művelet szerepel az elsajátítás hipotetikus sorrendjét követve. (*Csapó*, 1988. 32.) Megmaradt az összetétel-előállítások stádiumok szerinti szintjeinek körében, de a mennyiségi kereteket kibővítette: a felhasználható elemfajta számát 2–8-ra, az összetételek hosszát 2–5-re, az összetételek számát pedig 3–20-ra növelte. Ennek következtében meg kellett adni a működtetendő művelet szabályát. Vagyis a szabályszerűség felismerése helyett a megkapott szabály megértése és követése (működtetése) volt a feladat. A kutatásokat három absztrakciós szinten végezte: tárgyak manipulálásával (szenzo-motoros szinten), képekkel (szenzoros szinten) és jelekkel (szimbolikus szinten). Míndezeknek megfelelően dolgozta ki a tesztrendszert, amely absztrakciós szintenként 8 szubtesztben 37 (összesen  $3 \cdot 37$ ) feladatot tartalmazott. Ezeket a feladatokat a 10, 14 és 17 éves tanulók országos reprezentatív mintáinak tagjai oldották meg. Ennek köszönhetően a klasszikus normaorientált pszichometria, majd egy később megismételt felmérés (*Csapó*, 2001) esetén a modern statisztikai eljárások eszközeivel részletes kép tárult fel a kombinatív képesség vizsgált rendszerének elsajátítási folyamatairól.

Amikor a bevezetőben a kombinatorika segítségével rendkívül komplex problémák, feladatok megoldási lehetőségét és gyakorlatát említettem, akkor a kombinatív képesség jobb megismerése és fejlődésének eredményesebb segítése érdekében a komplexitás figyelembevételéről van szó. Más témákkal (például a fogalmak, az összefüggések komplexitásával) kapcsolatban az elemi, egyszerű, összetett és komplex megnevezéseket hasz-

náltam. A kombinatív képesség esetében is előnyösnek ígérkezik ez a négyféle megkülönböztetés. Ez a tanulmány az elemi kombinatív képességről szól, aminek a jobb megértése érdekében a többi komplexitási szint átfogó jellemzéséről lehet csak szó.

A komplex kombinatív képességet az jellemzi, hogy olyan mennyiségű összetételt is képes kezelni, a tesztelésre érdemes összetételeket az összes lehetségesből kiválasztani (ezen a szinten működik például a kombinatorikus kémiai kutatás), amelynek a darabszámát ugyan számítógéppel meg lehet határozni, de az összetételek előállítása még számítógépes szimulációval is olyan sok időbe kerülne, ami lehetetlenné tenné a feladat megoldását. De az ilyen felsorolásnak értelme sincs, mert semmit nem lehetne kezdeni az ilyen irtdatlan halmazzal, amelynek elemszáma meghaladhatja a világegyetem atomjainak számát is. Az összetett kombinatív képesség alapos kombinatorikai ismereteket feltételez, amelyeknek köszönhetően tisztázható, hogy a szóban forgó (feltételezett) összetételrendszer a soktucatnyi lehetőség közül mely szerveződési típushoz tartozik, aminek alapján az összetétel-mennyiség kiszámítási módjának és a felsorolás algoritmusának megválasztása lehetővé válik. Továbbá számítógéppel még ésszerű idő alatt előállítható az összes összetétel, és megfelelő módszerekkel kiválaszthatók a megismerésre, tesztelésre alkalmasnak vélt összetételek. Az egyszerű kombinatív képesség nem kíván kombinatorikai képzettséget, számítógépet. Elfogadható idő alatt előállítható a legfőbb néhány tucatnyi összetétel, és elvégezhető a kapott ismeretek hasznosítása. A Piaget-féle és a Csapó-féle kutatások feladatainak többsége egyszerű kombinatív képességgel oldható meg.

Mielőtt az elemi kombinatív képesség szerveződését ismertetném, vegyük számba az alapvető kombinatorikai alkotóelemeket: elemek, elemfajták, az elemfajták elemeiből szerveződő összetételek, összetételrendszer (az összes lehetséges összetétel „felsorolása”), valamint az összetételek, az összetételrendszer szerveződésének, előállításának szempontrendszere (szabályszerűsége, szabálya). Az elemfajták egy halmaz részhalmazai, az elemek pedig a részhalmazok elemei. Az összetételek létrejöttének kiinduló feltétele, hogy a szükséges elemfajták ekvivalens elemei a szükséges (elvileg korlátlan) számban hozzáférhető legyenek. A különböző betűk például elemfajták, betűfajták. Az összes B betű például elemfajta (betűfajta), az egyes egyedi B betűk pedig elemek. Az összetételek meghatározott számú különböző elemfajták elemeiből szerveződnek, és meghatározott az összetételek maximális hossza, vagyis az elemfajtákból felhasznált elemek darabszáma. A szerveződés szempontjai (a szabály szempontjai) a következők:

- az összetételek (a) egy vagy (b) több különböző halmaz elemfajtaiból szerveződnek;
- új összetétel (a) az elemek sorrendjével is szerveződhet, (b) az elemek sorrendje nem képezhet új összetételt;
- egy összetételben ugyanannak az elemfajtának az eleme (a) csak egyszer szerepelhet, (b) többször is szerepelhet;
- az összetételek meghatározott maximális hosszánál (elemszámánál) rövidebb összetételek is (a) szerveződnek, (b) nem szerveződnek.

Az összetételek szerveződésének ez a négy általános szempontja két-két változatával (a Descartes-féle szorzatnak megfelelően) 16 ( $2^4$ ) összetétel-szerveződési módot, az ember összetételképző viselkedésére vonatkoztatva: kombinatív műveletet, valamint ennek a pszichikus feltételét képző 16 kombinatív részképességet definiál.

A képességek a szegedi műhely értelmezésében készségek, részképességek, rutinok és ismeretek sajátos funkciójú pszichikus rendszerei. A kombinatív képesség a kombinatív készségek, részképességek (esetünkben 4-fajta készség és 16-fajta részképesség, lásd az 1. táblázatot), e készségek rutinjai (ezeket lásd később), valamint az elemek, az elemfajták és összetételek tárgyi ismeretei és a kombinatorikai ismeretek (mint pszichikus rendszerek), amelyeknek köszönhetően a megismerendő, hasznosítható összetételek megtalálhatók valamennyi összetétel előállításával vagy más módszerekkel. Lássuk mindezek alapján az elemi kombinatív képességet.

Eddigi képességekutatási tapasztalataim alapján az a hipotézis fogalmazható meg, hogy a képességeknek létezik minimális komplexitása, amely a készségek meghatározott szempontok szerinti kombinatorikus rendszere (a példák készségrendszerei és az elemi kombinatív képesség készségrendszere is Descartes-féle szorzatok). Ilyen például a nyolc elemi összefüggés. Mivel az összefüggés „csak akkor” vagy „nem csak-akkor” feltételű, továbbá szükségszerű vagy valószínű velejárójú, valamint okság vagy együttjárás, ezért nyolcfajta ( $2^3$ ) összefüggés lehetséges. Amennyiben a feltétel is és a velejárója is minimális számú (esetünkben egy-egy), akkor az elemi összefüggések kombinatorikus rendszerét kapjuk (Nagy 2000b).

*Pedagógiai szempontból az eredményesebb képességfejlesztés kiinduló feltétele a fejlesztendő képesség elemi szintű szerveződésének, elsajátítási folyamatainak ismerete és ennek alapján az optimális használhatóságú elsajátítása. Az eredményesebb képességfejlesztés egyik alapvető akadálya, hogy nem ismert a minimális komplexitás komponenseinek (készségeinek, részkészségeinek, rutinjainak, ismereteinek) rendszere. Ennek következtében véletlenszerű, hogy mely komponensek elsajátítása történik meg, illetve ha működőképes is valamennyi komponens, a véletlenül múlik, hogy rendszerré (képességgé) szerveződnek-e. Mindeközben az optimális szinten még nem működő elemi komplexitású képességünkkel folyamatosan szembesülünk kudarcra ítélt magassabb komplexitású problémákkal, gyakorlati és tanulási feladatokkal.*

szó. (erről lásd például Nagy, 2000. 80–82.) A kettő-négy tárgyat, sajátságot, információt nevezhetjük optimális mennyiségnek. Négynél több hasonló elem esetén azokat egyetlen egységként (halmazként) kezeljük, majd a halmazokat átfogóbb halmazok által alakítjuk egységgé. A négy körülínel több elem, halmaz, a halmazok négy körülínel több szintű hierarchiája esetén belső munkamemóriánk csődöt mond. Itt ér véget az ismeréssel emlegetett „józan paraszti ész”. (Gondoljon az olvasó például arra, hogy egy viszonylag egyszerű osztást sem tudunk fejben elvégezni belső munkamemóriánk korlátja miatt.) Ezt a korlátot a külső munkamemória segítségével tudjuk feloldani: észlelhető elemek manipulálásával, illetve az írásbeliségnek köszönhetően (példánk esetében az írásbeli osztás készségével).

Az eddigieket figyelembe véve az elemi képesség minimális számú (1) halmazzal, a halmazok minimális számú (2) részhalmazaival, elemfajtaival és minimális számú elemmel, vagyis az összetételek minimális hosszával (1–2) működik. A halmazok száma határozza meg a szerveződés fajtáinak számát, az emberre vonatkoztatva: a műveletfajták, illetve a készségfajták számát. Az elemi képességből bontakozhat ki az egyszerű, az összetett és a komplex képesség. A nem vagy részlegesen, hibásan működő elemi képességgel a magasabb komplexitású szintek nem működhetnek, nem sajátíthatók el. Ezért pedagógiai szempontból az eredményesebb képességfejlesztés kiinduló feltétele a fejlesztendő képesség elemi szintű szerveződésének, elsajátítási folyamatainak ismerete és ennek alapján az optimális használhatóságú elsajátítása. Az eredményesebb képességfejlesztés egyik alapvető akadálya, hogy nem ismert a minimális komplexitás komponenseinek (készségeinek, rész-készségeinek, rutinjainak, ismereteinek) rendszere. Ennek következtében véletlenszerű, hogy mely komponensek elsajátítása történik meg, illetve ha működőképes is valamennyi komponens, a véletlenül múlik, hogy rendszerré (képességgé) szerveződnek-e. Mindeközben az optimális szinten még nem működő elemi komplexitású képességünkkel folyamatosan szembesülünk kudarcra ítélt magasabb komplexitású problémákkal, gyakorlati és tanulási feladatokkal.

Az 1. táblázat fejroviatának harmadik sorában az országos reprezentatív felmérésünkben résztvevő évfolyamok szerepelnek. A vonallal elválasztott négy sor felső felében a különböző évfolyamokon elért átlagok olvashatók százalékpontban kifejezve. Ezeknek az adatoknak itt az a szerepük (követve Csapó Benő szempontját, 1988. 32.), hogy az elemi kombinatív készségek elsajátítási sorrendjét szemléltessék (az adatok elemzése később következik). Az egyes cellákban baloldalt a második sorban lévő zárójeles számok a megfelelő feladat teszten szereplő sorszámát jelölik (például a „4”) a bal felső cellában). Végül: a nagybetűk közötti „,” jel azt jelenti, hogy az előtte és a mögötte lévő is lehetséges összetétel, de csak az egyik lehet tagja az összetételrendszernek.

1. táblázat. Az elemi kombinatív képesség szerveződése

Betűfajták száma		2		3		Átlag
(2+2)		2		2		
Szavak hossza		(2, 3)	2	1 és 2	2	1 és 2
Évfolyamok		4. 5. 6. 8. 10.	4. 5. 6. 8. 10.	4. 5. 6. 8. 10.	4. 5. 6. 8. 10.	4. 5. 6. 8. 10.
Sorrend IGEN	Azonos betűfajta NEM	73 74 78 87 88 4) AB BA	60 59 67 79 83 9) A B AB BA	64 64 71 81 85 1) AB BA AC CA BC CB	43 47 54 70 75 6) A B C AB BA CA CA BC CB	60 61 68 79 83 ismétlés nélküli VARIÁLÁS
	Azonos betűfajta IGEN	64 63 69 80 82 8) AA BB AB BA 24	54 54 63 74 79 3) A B AA BB AB BA „Összes ...”	48 50 58 70 75 10) AA BB CC AB BA AC CA BC CB	43 45 54 69 72 15) A B C AA BB CC AB BA AC CA BC CB	52 53 61 73 77 ismétléses VARIÁLÁS
Sorrend NEM	Azonos betűfajta NEM	54 56 62 78 79 14) BA/AB A1 A2 B1 B2 „Descartes-szorzat”	46 45 55 69 72 12) A B BA/AB „Összes részhalmaz”	44 47 56 72 75 7) AB/BA AC/CA BC/CB	33 36 45 60 67 5) A B C AB/BA AC/CA BC/CB	44 46 55 70 73 ismétlés nélküli KOMBINÁLÁS
	Azonos betűfajta IGEN	46 47 55 71 72 13) AA BB BA/AB 12	39 39 49 64 69 2) A B AA BB BA/AB	34 37 46 63 66 16) AA BB CC BA/AB CA/AC BC/CB	28 31 40 56 62 11) A B C AA BB CC BA/AB CA/AC CB/BC	37 39 48 64 67 ismétléses KOMBINÁLÁS
Átlag		60 60 66 79 80	50 49 59 72 76	48 50 58 72 75	37 40 48 64 69	49 50 58 72 75

Az elemi kombinatív képesség (amint az 1. táblázat tónusos része mutatja) egy halmaz (ez az első szempont) részhalmazainak (elemfajtaiknak) elemeiből szerveződő összetételek előállítását teszi lehetővé, ha sem az elemfajták száma, sem az összetételek elemszá-

ma nem több kettőnél (az egynél több halmaz esetéről a következő bekezdésben lesz szó). A szerveződések, illetve a készségek fajtáit a fent ismertetett további három szempont határozza meg. A felhasznált elemek sorrendje (a második szempont) adja a két klasszikus nevű szerveződést, műveletet, készséget: kombinálás, ha a felhasználható elemek sorrendjével nem képződhet új összetétel, és variálás, ha képződhet. A felhasznált elemfajta ekvivalens elemeiből csak egyet vagy egynél többet (ugyanolyan elemet ismételt) is be lehet építeni az összetételbe (harmadik szempont). Ez adja klasszikus elnevezéssel az ismétlés nélküli és az ismétléses változatokat, vagyis az ismétlés nélküli és az ismétléses kombinálást, valamint az ismétlés nélküli és az ismétléses variálást. A negyedik szempont szerint az összetételek maximális hosszánál (elemszámánál) rövidebb összetételek is képződnek, képezendők vagy nem. A „nem” az alapeset (a sötétebb tónusú oszlop), ezért eredeti nevüket nem kell jelzővel ellátni, a világosabb tónusú oszlop négy változatának nevét pedig az „összes” jelzővel célszerű kiegészíteni, mivel a második sorban lévő változat szokásos neve: összes ismétléses variáció. Az összes ismétlés nélküli kombinálás szokásos neve pedig: „az összes részhalmaz képzése.” Az így kapott nyolcféle összetételrendszer előállítását lehetővé tevő négyféle készség és nyolcféle rész-készség elemi kombinatív képességnek tekinthető.

Kérdés, hogy az egynél több halmaz elemfajtáinak elemeiből szerveződő összetételrendszerek minimális elemfajták és az összetételek minimális elemszáma esetén az elemi vagy az egyszerű készség körébe sorolandók-e. Tekintsük a minimális esetet, a két halmazt, és legyen mindkettőnek két elemfajtája. Ez a kiindulás négy elemfajta kezelését igényli, ami az egyhalmazú alapváltozat minimális elemfajtáinak duplája. Ennek elenére, ha sem a sorrenddel, sem az elemfajták ekvivalens elemeivel nem szerveződhetnek, nem képezhetőek összetételek (vagyis a „kéthalmazú” ismétlés nélküli kombinálás esetén), akkor ez a művelet olyan egyszerű, hogy megfelel az elemi szint követelményeinek. Ez a Descartes-féle szorzat elemi szintje. (A permutáció a többhalmazú változatok speciális esete annak következtében, hogy az elemfajták felhasználandó elemeinek darabszámát is előírja.)

A sötétebb tónusú oszlop négy cellájának vonallal elválasztott alsó felében található a kéthalmazú kombinálással és a kéthalmazú variálással előálló, előállítható összetételrendszerek. Mint látható, a kéthalmazú ismétléses kombinálás, különösen a kéthalmazú ismétléses variálás már nehezen vagy alig alkalmazható a szerveződés szabályának felismerése, ismerete és követése nélkül, vagyis az egyszerű készség működése nélkül. Nem is beszélve a világosabb satírozású négy elemi készség kéthalmazú változatairól. Tekintettel arra, hogy a nyolc elemi művelet kéthalmazú változatainak többsége nem tarthat az elemi készségek (szerveződések, műveletek) körébe, ezért döntöttem úgy, hogy a kéthalmazú összetételrendszerek minimális komplexitású változatai közül nem emelem ki az elemi szintnek megfelelő Descartes-féle szorzatot. Ez a Piaget-féle kutatások és a Csapó Benő-féle kutatások gazdag eredményeire támaszkodva, az egyszerű kombinatív képesség rendszerének feltárási és az elsajátítási folyamatok kritériumorientált diagnosztikus feltérképezési feladatainak körébe tartozik.

A második kérdés, hogy az elemfajták és az összetétel-elemek minimális számának növelésével nem juthatunk-e újabb elemi műveletekhez. Ha az összetételek elemszámát (hosszát) kettő helyett háromnak vesszük, akkor az ismétlés nélküli kombinálás kivételével az elemi szint követelményeit meghaladó komplexitás adódik. Ezért csak az elemfajták számát növeltem meg kettőről háromra. Ebben az esetben a három elemfajtából létrejövő maximum kételemű és annál kevesebb elemű összetételek nem az összes lehetőséget adják, mint a világosabb tónusú összetételrendszerek esetében, hanem annál kevesebbet. Ez az „összes részhalmazhoz” (a világosabb tónusúakhoz) képest új változat lehetősége, új mennyiségi szempont. Így alakult ki az *1. táblázatban* szemléltetett minimális rendszer, amely az elemi kombinatív képességgel működtethető. Az elemi és az

egyszerű kombinatív képesség közötti határesetek miatt végeredményben tapasztalaton alapuló megállapodás kérdése, hogy csak a nyolc satírozott esetet tekintsük-e az elemi kombinatív képesség készségrendszerének vagy még más típusokat is ide soroljunk. A fenti megfontolások mellett majd az elsajátítási folyamatokat jellemző adatok is alátámasztják, hogy az 1. táblázatban szemléltetett rendszert célszerű elemi kombinatív képességnek tekinteni.

Az 1. táblázatban közölt adatok a négy klasszikus nevű készség 16 elemi részkészségének elsajátítási sorrendjét mutatják. Az elvárhatónak megfelelően az elemfajták számának és az összetétel-elemek számának növekedésével egyre nehezebb a megoldás, egyre később következik be az elsajátítás (a sorokban balról jobbra haladva). A négy klasszikus művelet készségének elsajátítása ezzel szemben nem az elvárható sorrendet adja. A legegyszerűbb az ismétlés nélküli kombinálás, hiszen sem a sorrend, sem az ekvivalens elemfajta nem képezhet összetételt. Az összetételek száma itt a legkevesebb, ami azt jelenti, hogy könnyebb áttekinteni, ellenőrizni, hogy valamennyi összetétel létrejött-e. A bonyolultság növekedését és az elsajátítás szintjét követve az alábbi sorrendet kapjuk:

BONYOLULTSÁGI SORREND	ELSAJÁTÍTÁSI SORREND
ismétlés nélküli kombinálás	ismétlés nélküli variálás
ismétlése kombinálás	ismétlése variálás
ismétlés nélküli variálás	ismétlés nélküli kombinálás
ismétlése variálás	ismétlése kombinálás

Az elsajátítási sorrendet kifejező adatok nagymértékű különbségeket és a bonyolultsági sorrendtől eltérő elsajátítási sorrendet mutatnak: a kombinálás és a variálás sorrendje fölcserélődik, de az ismétlés és az ismétlés nélküliség bonyolultsági sorrendjét követi az elsajátítási sorrend.

### A kritériumorientált diagnosztikus teszt és a felmérés

Az 1. táblázat értelmében az elemi kombinatív képesség négy klasszikus nevű készsége és 16 részkészsége összesen 16 feladattal működtethető. Vagyis az elsajátítás fejlettségének, fejlődésének diagnosztikus feltérképezése 16 feladattal valósítható meg. A manipulatív (szenzo-motoros), a szenzoros, a szimbolikus és a fogalmi szint közül a szimbolikus szintre esett a választás, melynek elemfajtái a nyomtatott nagybetűk (az A, a B és a C), elemei az egyes egyedi betűk. A fogalmi szint tartalmi validitási problémákkal terhelt. Ugyanis az elemfajtaként használt fogalmak tárgyi ismeretének színvonala befolyásolhatja a kombinatív feladatok megoldásának eredményességét. Az eddigi kutatási eredmények szerint az elemi kombinatív képesség manipulatív szintű elsajátítása óvodás korban kezdődik, és a gyermekkor végéig a tanulók többsége manipulatív absztrakciós szinten feltehetően elsajátítja az elemi kombinatív képességet (ennek felmérése a 4-10 évesek körében a soron következő kutatás feladata). Mivel a képi (szenzoros) szint eredményei hasonlóak a manipulatív szintű eredményekhez (Csapó, 1988. 66–67. és 88–89.), a 10–16 éves célpopuláció számára a szimbolikus szintet célszerű használni (a választás helyességét előkészítő kutatásokkal ellenőriztük).

Az előző fejezetben a képességről az olvasható, hogy készségek, részkészségek, rutinok és ismeretek sajátos funkciójú pszichikus rendszere. A négy elemi készséget és 16 részkészséget már ismerjük. Mint említettem, kombinatorikai ismeretekre és magának a kombinatív képességnek az ismeretére az elemi kombinatív képesség működéséhez nincsen szükség. Az elemfajtákra vonatkozó tárgyi ismeretek viszont nélkülözhetetlenek. Még a betűk mint szimbólumok esetében is. Aki nem ismeri a betűket és az egymáshoz kapcsolás szabályát, nemcsak az AB, hanem például az „A fordított B” vagy az „A fekvő B” változatot is újabb összetételnek minősítheti. A negyedik és magasabb évfolyamú

tanulók esetében a betűkre (mint elemfajtakra, elemekre) vonatkozó tárgyi ismeretek hiánya már nem okozhat tartalmi validitási problémákat.

*Nagyon alaposan olvasd el, gondold végig a következő néhány mondatot.  
Megértésüktől függ a feladatok megoldásának eredménye!*

Az alábbi feladatokban betűkből kitalált szavakat kell képezni (egy betű is lehet szó).  
Például: A, AA, B, BB, AB, BA, AC stb., amelyeket be kell írni az üres pontsorra.  
**Csak akkor jó a megoldás, ha az ÖSSZES LEHETSÉGES SZÓ (se több, se kevesebb) be van írva az üres pontsorra. Arra kell rájönni, hogy hány szó lehetséges, és melyek azok.**

Minden feladatban elő van írva, hogy

a szavakat mely betűkből kell képezni. (A, B vagy A, B, C);  
minden szó vagy csak két betűből álljon, vagy egy és két betűből is;  
a szavakban vagy szerepelhet azonos betű is (pl. AA), vagy azonos betű nem szerepelhet;  
a betűk sorrendje is új szót képez (AB, BA), a betűk sorrendje nem képez új szót (AB).

1) Az A, a B és a C betűkből képezd az ÖSSZES <u>két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű nem</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje is</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
2) Az A, és a B betűkből képezd az ÖSSZES <u>egy és két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű is</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje nem</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
3) Az A és a B betűkből képezd az ÖSSZES <u>egy és két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű is</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje is</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
4) Az A és a B betűkből képezd az ÖSSZES <u>két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű nem</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje is</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
5) Az A, a B és a C betűkből képezd az ÖSSZES <u>egy és két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű nem</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje nem</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
6) Az A, a B és a C betűkből képezd az ÖSSZES <u>egy és két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű nem</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje is</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
7) Az A, a B és a C betűkből képezd az ÖSSZES <u>két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű nem</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje nem</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
8) Az A és a B betűkből képezd az ÖSSZES <u>két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű is</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje is</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
9) Az A, és a B betűkből képezd az ÖSSZES <u>egy és két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű nem</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje is</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
10) Az A, a B és a C betűkből képezd az ÖSSZES <u>két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű is</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje is</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
11) Az A, a B és a C betűkből képezd az ÖSSZES <u>egy és két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű is</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje nem</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
12) Az A és a B betűkből képezd az ÖSSZES <u>egy és két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű nem</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje nem</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
13) Az A, és a B betűkből képezd az ÖSSZES <u>két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű is</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje nem</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
14) Az A és a B betűkből képezd az ÖSSZES <u>két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű nem</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje nem</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
15) Az A, a B és a C betűkből képezd az ÖSSZES <u>egy és két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű is</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje is</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					
16) Az A, a B és a C betűkből képezd az ÖSSZES <u>két betűből</u> álló különböző szót. A szavakban <u>azonos betű is</u> szerepelhet. A betűk <u>sorrendje nem</u> képezhet új szót.	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 20px; height: 20px;"> <tr><td>a</td></tr> <tr><td>b</td></tr> <tr><td>c</td></tr> <tr><td>d</td></tr> </table>	a	b	c	d
a					
b					
c					
d					
.....					

A kombinatív képesség működéséhez úgynevezett egységfelismerő, egységképző és viszonyfelismerő, viszonyképző rutinokra van szükség (a rutinokról lásd Nagy, 2000. 6. fejezet). Az elemfajtákat és elemeiket, valamint az összetételeket a másodperc tört része alatt működő egységfelismerő rutinoknak köszönhetően minősíthetjük ekvivalensnek vagy különbözőnek. Enélkül lehetetlen lenne az összetételek képzéséhez szükséges elemek kiválasztása és a létrehozott összetételek különbözőségének felismerése. A viszonyfelismerő, viszonyképző rutinok az elemek kapcsolódásainak felismerését, képzését teszik lehetővé.

A főntebb olvasható tömörített, kicsinyített tesztben szereplő 16 feladat fedi le szimbolikus szinten az elemi kombinatív képesség négy készségének 16 részkészségét, sorolással kapott sorrendben. (Az eredeti teszt egy A/4-es géppapír két oldalán szerepel.) A szokásnak megfelelően az első oldal tetejére kellett beírni a feldolgozáshoz szükséges adatokat: a tanuló nevét, nemét, évfolyamát, osztályát, iskolatípusát, legutóbbi átlagos tanulmányi eredményét, az iskola azonosító számát, a település típusát. A teszt második oldalának végén lévő négyoszögbe a megoldásra felhasznált percek számát kellett beírni. A felhasznált idő átlagai azt jelzik (2. táblázat), hogy a fáradtság nem befolyásolhatta az eredményeket.

2. táblázat. Jóságmutatók

Évfolyamok	Tanulók száma	Reliabilitás, $\alpha$		Item, $ki$ $\alpha$ min-max	Percek száma, átlag	Átlag %p		Relatív szórás %	
		64 item	16 item			64 item	16 item	64 item	16 item
10. gimn.	1292	0,96	0,88	0,86–0,88	16	91	89	18	21
10. szakk.	1520	0,97	0,90	0,90–0,91	19	81	77	28	34
10. szakí.	849	0,97	0,92	0,91–0,92	21	58	50	50	64
10. együtt	3661	0,98	0,93	0,92–0,93	18	79	75	32	40
8. ált. isk.	1735	0,98	0,93	0,92–0,93	19	76	71	36	44
6. ált. isk.	2728	0,98	0,93	0,92–0,93	21	64	58	47	59
5. ált. isk.	2056	0,98	0,93	0,93–0,93	22	57	50	53	68
4. ált. isk.	3022	0,98	0,92	0,92–0,92	23	56	48	54	69

A fejlődés diagnosztikus feltérképezését szolgáló felmérés rétegzett országos reprezentatív mintával történt 2003 májusában. A minták nagyságának adatai a 2. táblázatban olvashatók. A 4. és a 10. évfolyamon több, mint háromezer tanuló vett részt, a többi évfolyamon pedig kétezer körüli a tanulók száma. A 10. évfolyam három iskolatípusra bontott mintái is ezernyi tanulót tettek ki. Ezek olyan nagy minták, hogy pedagógiai szempontból fölösleges szignifikancia-vizsgálatokat végezni.

A feladatok értékelése a javítókulcs segítségével négy szempont szerint történt a teszt jobb oldalán található négy négyoszögbe beírt 0 vagy 1 számjeggyel. Az elemi képességet mérő szimbolikus szintű feladatok többsége olyan egyszerű, hogy szabályfelismerést nem igényel. Ezért a Piaget-féle három elsajátítási stádium (próbálkozás, részrendszerek, a teljes rendszer felismerése) nem értékelhető, nem használható mint értékelési szempont. Az elemi képesség szimbolikus szintje megadott szabály követésével, alkalmazásával működtethető, értékelhető. Ennek érdekében (amint a teszt feladatai mutatják) a megoldás szabályai nagyon pontosan, egyértelműen megfogalmazottak. Vagyis az elemi kombinatív képesség szimbolikus szintű működésének szerves része a viszonylag bonyolult szabály megértése és követése. Ez viszont megfelelő szintű olvasáskészséget feltételez, ami validitási problémát okozhat. A probléma csökkentése érdekében a felmérés előtt a pedagógus szóban is elmagyarázta a teszt elején szereplő instrukciókat a példákkal együtt. Pedagógiai szempontból, az eredményesebb fejlesztést segítő, fontos megismerni a tipikus hibákat. Ezért a Piaget-féle elsajátítási stádiumok helyett hibaelemzést le-

hetővé tevő itemek is szerepelnek a teszten. Mint említettem, minden feladat négy szempont szerint értékelhető (lásd a teszt „a-d” négyezőjeit). Az „a” szempont teszi lehetővé a hibaelemzés nélküli 16 ítemes értékelést, a „b-d” szempontok pedig a hibaelemzést.

Hibaelemzés nélküli értékelés esetén minden feladatot csak egy, az „a” szempont szerint kell értékelni: hibátlan-e a megoldás, vagyis mindenben megfelel-e a javítókulcsban megadottnak, igen vagy nem. Ha hibátlan a megoldás, akkor 1-et, ha hibás vagy hiányzik, akkor 0-át írunk az „a” négyezőbe. Ha hibaelemzést is kívánunk végezni, és amennyiben a feladat megoldása hibátlan (vagyis az „a” négyezőben 1 szerepel), akkor a „b-d” négyzőgekbe is 1-et írunk, hiányzó megoldás esetén pedig mind a négy négyezőbe 0-át.

Hibaelemzés csak abban az esetben lehetséges, ha van megoldás, de az nem hibátlan, vagyis a hiba miatt 0 szerepel az „a” négyezőben. Ha tartalmilag hibátlan a megoldás (vagyis az összetételek jók), és a mennyiségi hiba legfőljebb egy (vagyis az összetételek száma eggyel több vagy kevesebb), akkor a „b” szempont 1, ha több, mint egy a mennyiségi hiba, akkor 0. Ha mennyiségileg hibátlan a megoldás, és legfőljebb egy tartalmilag hibás összetétel fordul elő, akkor a „c” szempont 1, ha egynél több összetétel hibás, akkor 0. Ha tartalmilag is és mennyiségileg is csak egy-egy hiba van, akkor a „d” szempont 1, ha a tartalom vagy/és a mennyiség szerint egynél több hiba van, akkor a „d” szempont 0.

A „b-d” szempont szerinti hibaelemzés segítségével megismerhető, hogy milyen jellegű és mértékű hibákat követnek el az elsajátítási folyamat különböző szintjén lévő tanulók, és milyen arányban fordulnak elő a különböző hibák. Ennek az eredményesebb fejlesztés szempontjából van jelentősége. A kapott adatok ismertetésére majd a fejlesztés módszereiről szóló tanulmányban kerülhet sor. Most azért ismertettem a hibaelemzést szolgáló javítási módot, mert a hibaelemzést is figyelembe vevő 64 feladatelemes értékelés és a 16 feladat egy-egy ítemes értékelésével (ami az „a” szempontnak felel meg) összehasonlítható a két változat megbízhatósága (reliabilitása). Amint a 2. táblázatban olvasható, a 64 ítemes változat reliabilitása rendkívül magas (0,98) mind az öt évfolyamon (ennél egy kicsivel alacsonyabbak a mutatók a 10. évfolyam iskolatípusonkénti számítások eredményeként). A 16 ítemes értékelés esetén is igen jók a reliabilitási mutatók (az öt évfolyam közül egyben 0,92, a többiben 0,93, a 10. évfolyam iskolatípusok szerinti bontásával itt is egy kicsivel alacsonyabb). Az „Item ki,  $\alpha$ ” oszlopban szereplő számok a feladatelemek itemkihagyással számított megbízhatóságát mutatják. Az elsajátítás évfolyamonkénti átlagai és szórásai a 64 ítemes értékelési változattal valamivel kedvezőbb képet mutatnak, mint a 16 ítemes változattal kapott adatok. Ez természetes következménye annak, hogy a hibaelemzést szolgáló itemekkel plusz pontokat lehet szerezni. Mindezek alapján kimondható, hogy az „a” szempont 16 elemű értékelésével is megbízható képet kaphatunk az egyes tanulók, az osztályok, az évfolyamok fejlettségi szintjéről, a fejlődés folyamatairól. Ezért a következő fejezetben csak a 16 ítemes változattal kapott eredményeket fogom elemezni.

### **Az elemi kombinatív képesség kritériumokhoz viszonyított fejlődése**

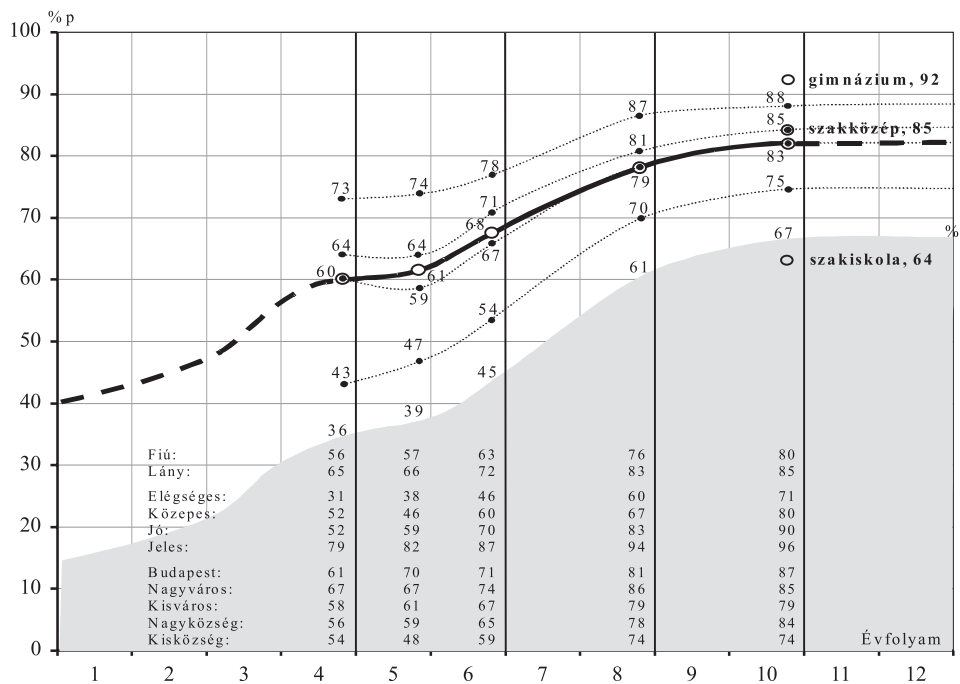
Az iskolai értékelés szinte kizárólag normaorientált minősítés, melynek az a jellemzője, hogy normául választott értékhez, rendszerint az átlaghoz viszonyítva minősíti a tanulót, az osztályt, az évfolyamot, az országot (ilyen az osztályozás, a vizsga, a szokásos nemzetközi és hazai felmérés). Ez a fajta értékelés sok hasznos információt szolgáltat, de a tanulást, a tanítást közvetlenül segítő diagnózisra kevésbé alkalmas. A kritériumorientált értékelés viszonyítási alapja az elérendő elsajátítási szint, amelynek eddig négyféle kritériumát használtuk: tartósság, kiépülés, szabályozási (absztrakciós) szint és optimális használhatóság (működés, begyakorlottság). A kritériumorientált értékelés elsősorban az alapvető képességek, készségek eredményesebb elsajátítását, fejlesztését szolgálja (a téma részletes ismertetését lásd *Nagy, 2003b*, a jelen tanulmányban csak az elemi kombinatív képesség elsajátítási kritériumainak ismertetése a cél).

A tartósság szempontjából aktuális, időleges és állandósult tudást, elsajátítási kritériumot használhatunk. Az időleges szint értékelésére előzetesen fel lehet készülni, ezzel szemben az állandósult szintet csak úgy lehet értékelni, hogy kizárjuk az értékelésre való felkészülés lehetőségét. A kiépülés kritériuma teszi lehetővé a tartalmi diagnózist, vagyis azt, hogy az értékelendő képesség, készség összetevőinek elsajátítási szintjéről is képet kapjunk. Ezt a célt szolgálta a szerveződésről szóló fejezet és az összetevőket lefedő teszt, aminek köszönhetően minden összetevő fejlettségéről, fejlődéséről részletes ismeretek kaphatók (lásd az 1–6. ábrát és a hozzájuk fűzött kommentárokat). A szabályozási (absztrakciós) szint kritériumainak megnevezésére különböző terminológia használatos. Ebben a tanulmányban a szenzo-motoros, szenzoros, szimbolikus, fogalmi megnevezések szerepelnek. A használhatóság, a begyakoroltság öt szintje értékelendő (az előkészítő, a kezdő, a haladó, a befejező és az optimális használhatóság szintje, 6. ábra). Ebben a tanulmányban vezetem be az első fejezet elemzése alapján az elsajátítás ötödik, a komplexitás szintjének kritériumait: elemi, egyszerű, összetett és komplex. A vizsgált kombinatív képesség tartóssági kritériuma: állandósult; kiépülési kritériuma: teljes lefedés; komplexitási kritériuma: elemi; absztrakciós kritériuma: szimbolikus; használhatósági kritériuma: optimum.

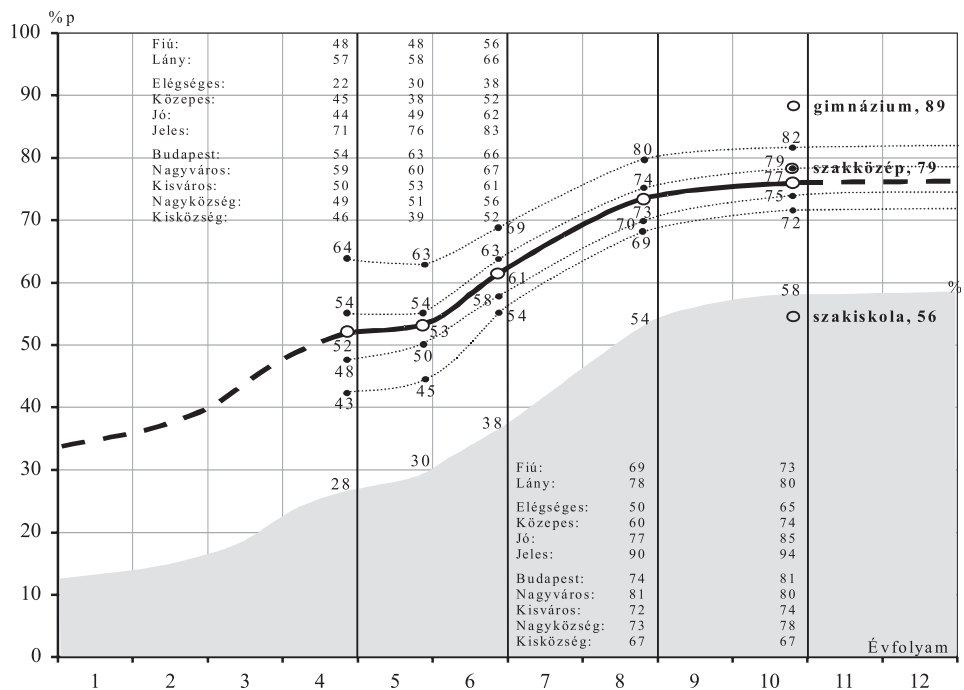
Az 1–4. ábra mutatja a négy elemi kombinatív készség, az 5. ábra pedig az elemi kombinatív képesség (vastag vonalak) és részkészségeinek (pontsorok) átlagos fejlődését százalékpontban kifejezve a 4. évfolyam végétől a 10. évfolyam végéig. A vastag szaggatott vonalak a becsült (extrapolált) fejlődést szemléltetik az 1–3. és a 11–12. évfolyamokon. A felmérés kétvétenkénti metszetekben történt. Kivételt képez ez alól az 5. évfolyam. Ezt azért iktattuk be, mert korábbi mérések szerint az 5. évfolyam körül az átlagos fejlődés görbéi átmenetileg ellaposodnak. (Csapó, 2003. 130–131.) A jelenség szembeeső mind az öt ábrán, ami megerősíti, hogy nem mérési hibáról van szó. Ettől az elteréstől függetlenül nyilvánvaló, hogy a fejlődést logisztikus görbe írja le. Az iskolába lépéskor az átlagos fejlettség az öt ábra szerint 20–40 százalékpont körüli, ami a 8. évfolyam végéig 60–80 százalékpont körüli szintre növekszik. Ezt követően a görbék ellaposodnak, a fejlődés leáll, vagyis az iskolából kilépők elemi kombinatív képességének átlagos fejlettsége 72–76 százalékpont körüli. (5. ábra) A magyar népesség nagy valószínűséggel ezen az átlagos szinten éli le az életét. A különbségek hihetetlenül nagyok. Ha a 10. évfolyam tanulóit iskolatípusonként vizsgáljuk, a gimnazisták átlagos fejlettsége 90, a szakközepeseké 75–85, a szakiskolásoké 37–64 százalékpont. (A szélsőséges egyéni különbségeket lásd később.) (1–2. ábra)

A négy készség nehézségi fokát, elsajátítási sorrendjét az 1. táblázatban olvasható adatok alapján már megismerhettük. Most a részkészségek elsajátításának nehézségi fokát vizsgáljuk meg. Azt láthatjuk, hogy ha az elemfajta minimális számát (itt betűfajta, B2) háromra növeljük, az elsajátítás lényegesen nehezebb, tovább tart. Tovább növeli a nehézséget, ha az összetétel elemszámának (itt a szó hosszának, S) megadott maximumánál rövidebb összetétel (szó) is képezhető. Áttekintve az öt ábrán a részkészségek fejlettségének nagymértékű függését az elemfajta és az összetétel-elemek számától, belátható, hogy mi történne, ha a betűk számát négyre, a szavak hosszát pedig háromra növelnénk, és az előző fejezetben ismertetett módszerrel kellene létrehozni az összetételrendszereket. A felmérés adatai is alátámasztják a szimbolikus szintű elemi kombinatív képesség megválasztott komplexitási körének helyességét, alkalmasságát.

A kritériumorientált diagnosztikus értékelés azt jelenti, hogy meghatározzuk a kritériumokat, és követjük azokat. Az állandósult tartósság kritériuma azt írja elő, hogy a mérésre ne lehessen felkészülni (az országos felmérés így történt), az absztrakciós és a komplexitási kritérium meghatározását és követését is ismertettem. A mérés adatai e kritériumok keretein belül érvényesek. A kiépülési kritérium a szóban forgó képesség, készség összetevőinek feltárását (erről szól az első fejezet) és olyan teszt kidolgozását köve-



1. ábra. Az ismétlés nélküli variálás fejlődése



2. ábra. Az ismétléses variálás fejlődése

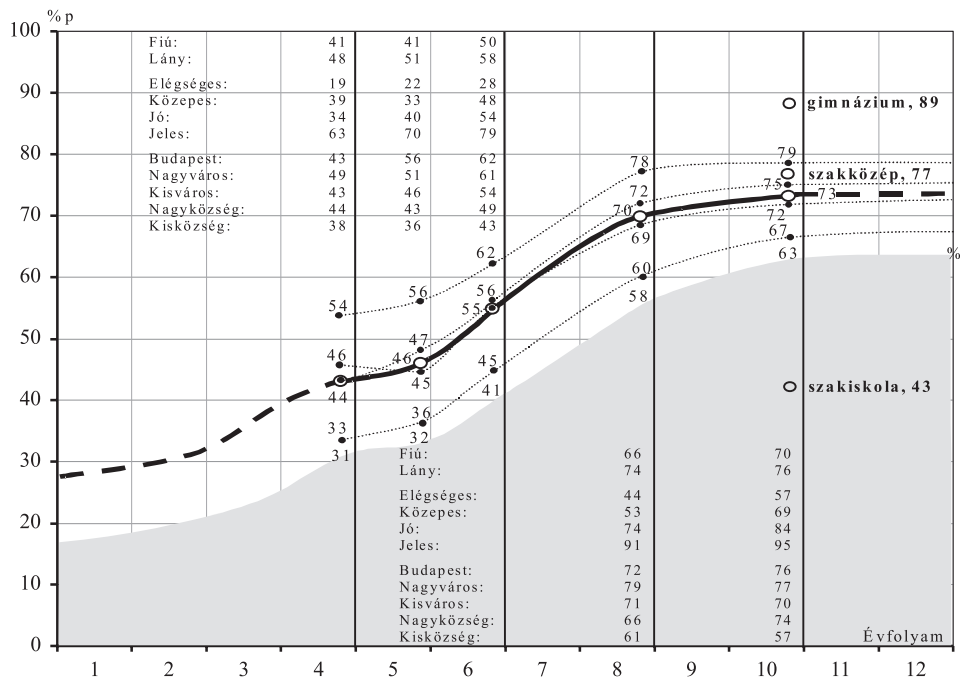
teli meg, amelynek feladatai, feladatelemei lefedik az összetevők teljes rendszerét (a második fejezetben olvasható az ennek megfelelő teszt). A kritériumorientált diagnosztikus mérés eredménye a használhatóság kritériumához viszonyítva mutatja a szóban forgó képesség, készség kiépültségének és begyakorlottságának szintjét, amit az eredményt jelző szokásos adatokon túl (a teszten elért nyerspont, százalékpont, a minta átlaga, szórása, eloszlása és hasonlók) három új mutató bevezetése tesz lehetővé (a 2. és a 3. új mutatót lásd később). Ezek a következők:

- az optimális használhatóságot (kiépültséget, begyakorlottságot) elérők aránya (ezt mutatja az 1–5. ábra tónusozott területe);
- az öt használhatósági (elsajátítási) szintet elérők aránya (6. ábra);
- a kiépülés és a begyakorlottság kritériumaihoz viszonyító egyéni fejlődési mutató (3. táblázat).

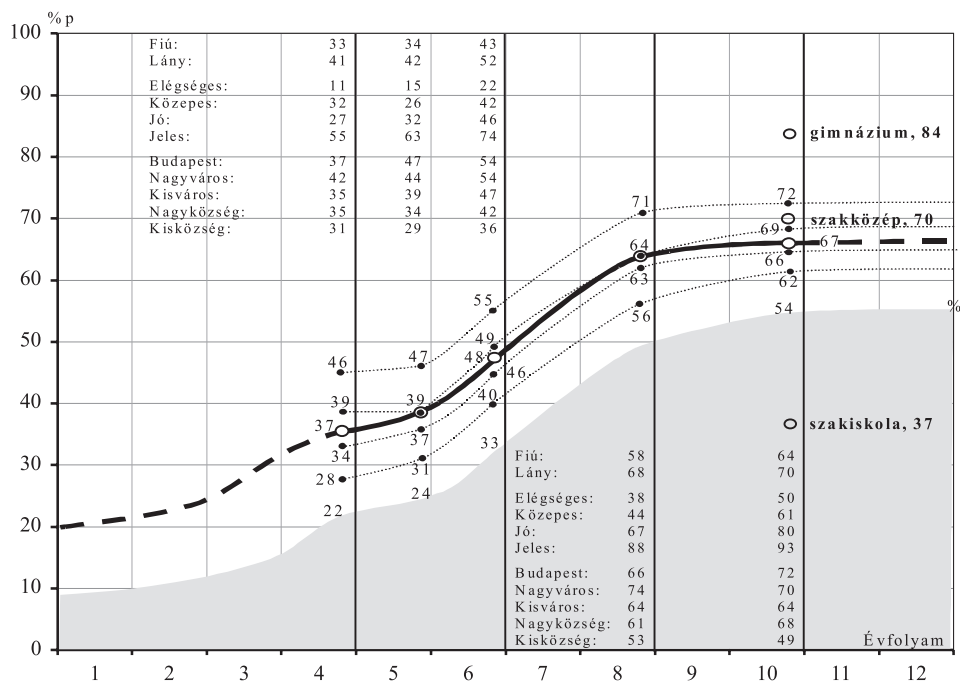
Az optimális használhatóság azt jelenti, hogy az összetevők elsajátítása és a begyakorlás befejeződött, de a reliabilitás értékétől, a komplexitás mértékétől és más (itt nem részletezhető) tényezőktől függő mennyiségű hiba megengedett. Esetünkben a 90–100 százalékpontos eredmény jelenti az optimális használhatóságot. Ez 16 pontos értékelés esetén legfőljebb két, 64 pontos esetén 6 feladatelem hibás megoldását engedi meg. Az elemi kombinatív képesség optimális használhatóságának adatai az 5. ábrán szerepelnek. Csak ehhez fűzök értelmező megjegyzést, az 1–4. ábra adatainak pedagógiai jelentősége ennek alapján becsülhető. A legkülönösebb tény, hogy már a negyedik évfolyam végén a tanulók 14 százalékában optimális szinten működik az elemi kombinatív képesség. Sőt az is feltételezhető, hogy az első évfolyamos tanulók között is akad néhány százaléknyi ilyen tanuló, de olvasáskészségük fejletlensége miatt az itt ismertetett teszttel ők nem mérhetők. Ez azt jelenti, hogy a gyermekkor végéig a túlnyomó többség elvileg eljuthatna az optimális használhatóságig. Gyakorlatilag azonban (legalábbis belátható időn belül) ebben nem reménykedhetünk. Jelenleg ugyanis a 8. évfolyam végén csak a tanulók 41, a 10. évfolyam végén 47 százalékában működik optimális szinten az elemi kombinatív képesség, és ezt követően nincs fejlődés. E kiábrándító tények ellenére azt a hipotézist merem megfogalmazni, mely szerint a szándékos tartalomba ágyazott kritériumorientált képességfejlesztéssel (lásd Nagy, 2000c, 2003b, 2004) legalább a 8. évfolyam végéig elérhető lenne, hogy a túlnyomó többség eljusson az optimális használhatóság szintjére. Enélkül reménytelen a szükséges komplexitású gondolkodás kialakulása, a kombinatorikai alapismeretek eredményes tanítása. (3–4. ábra)

A tanulmányi eredmény és az elemi kombinatív képesség fejlettsége között rendkívül szoros az összefüggés. Az elégséges és a jeles tanulók közötti átlagos fejlettségbeli különbség a különböző évfolyamokon 24 és 43 százalékpontnyi különbséget mutat. Tekintettel arra, hogy a 4. évfolyam végétől a 8. évfolyam végéig az éves fejlődés 6 százalékpontnyi, az elégséges és jeles tanulók közötti fejlettségbeli különbség 4–6 évet tesz ki. Ez azt jelenti, hogy a tantervi tartalmak jeles szintű elsajátítása a tanulók túlnyomó többségében kialakítja az elemi kombinatív képesség optimális használhatóságát. Az eddigi tartalomorientált iskola azonban nem képes a szokásos aránynál több tanulónak jeles szinten megtanítani a tananyagot, amire törekedni egyébként értelmetlen, képtelen utópia lenne. A tartalomba ágyazott kritériumorientált fejlesztés arra vállalkozik, hogy a tananyag különböző szintű elsajátítása ellenére is optimális használhatóságúvá fejlessze a legalapvetőbb képességeket, készségeket. (5. ábra)

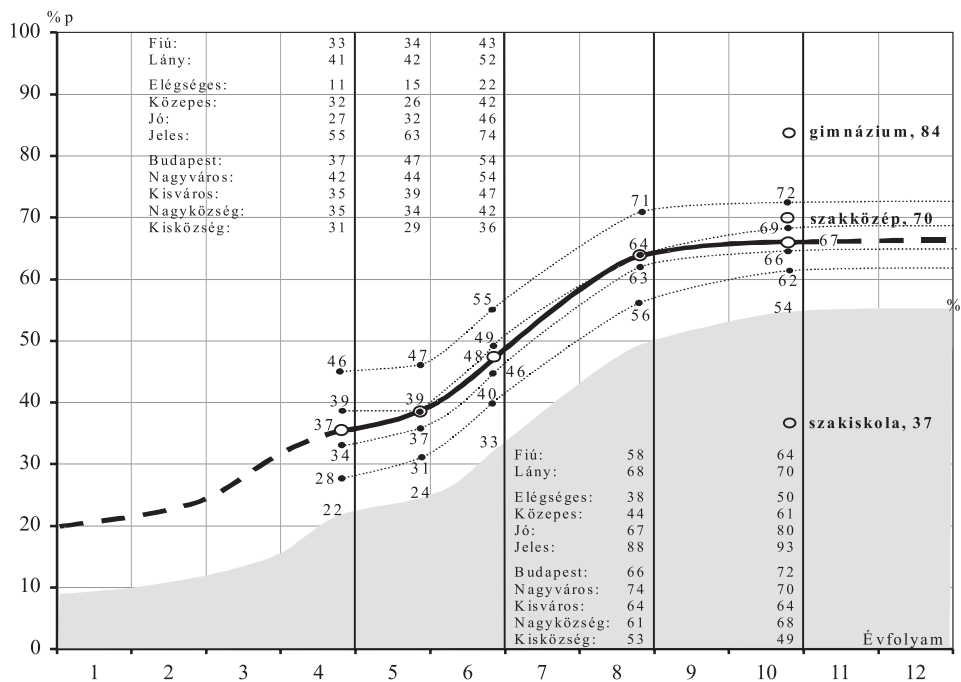
Figyelmet érdemel a nemek közötti különbség. Az általános iskola 4–8. évfolyamán a lányok elemi kombinatív képessége a fiúkénál másfél évvel fejlettebb. A tanulmányi eredményekben elért magasabb szintet a lányok szorgalmával szokás magyarázni. Nem hiszem, hogy a kombinatív képesség lényegesen magasabb fejlettsége pusztán a szorgalommal lenne magyarázható. A 10. évfolyam végén a lányok előnye „csak” egy év. Ennek a csökkenésnek sem az lehet a szokásnak megfelelő magyarázata, hogy a magasabb



3. ábra. Az ismétlés nélküli kombinálás fejlődése



4. ábra. Az ismétléses kombinálás fejlődése

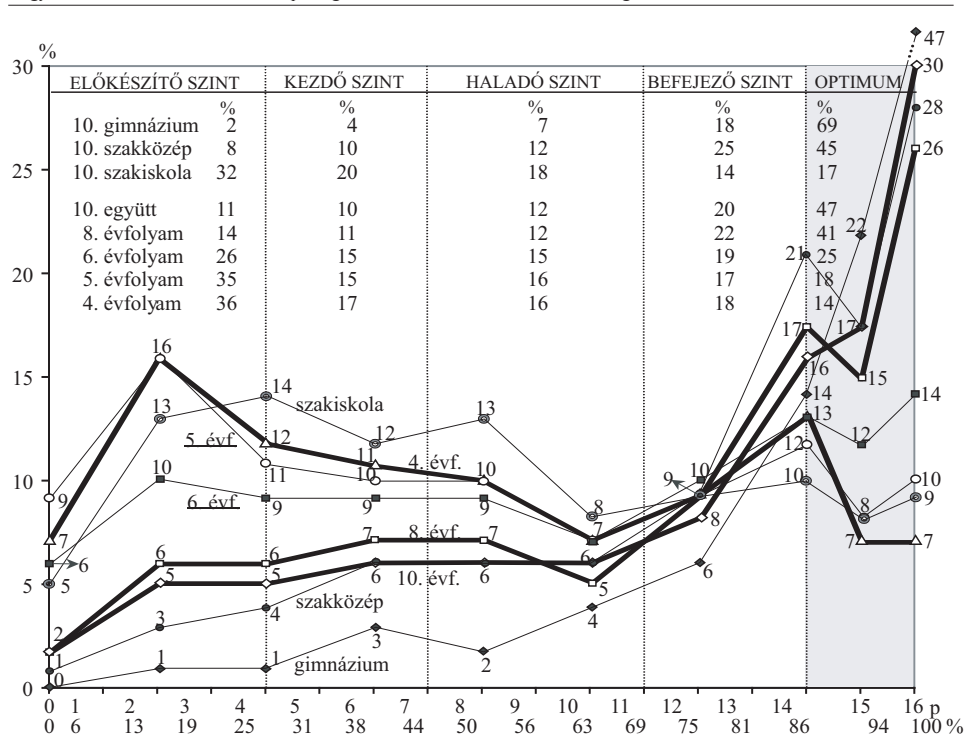


5. ábra. Az elemi kombinatív képesség fejlődése

évfolyamokon már megmutatkozik a fiúk előnye. Egyszerűen arról lehet szó, hogy a legkevesbé fejlett fiúk a 10. évfolyam végéig lemorzsolódnak, míg a lányokra kevésbé jellemző a tanulmányi eredmény és a motiválatlanság miatti lemorzsolódás. Mivel viszonylag bonyolult szabályokat kellett megérteni és követni, a lányok jobb verbalitása a valószínű magyarázat.

A kritériumorientált adatelemzés második új mutatója az egyének közötti különbségek eloszlásának elsajátítási szintekre bontása. Ennek az a pedagógiai funkciója, hogy ne csak azt tudjuk meg a tanuló eredménye alapján, hogy mekkora a távolság az optimum eléréséig, mekkora utat kell még bejárni, hanem azt is, hogy milyen jellegű az elért szint, milyen jellegűek a fejlesztési feladatok. Az előkészítő szinten lévő tanuló számára gyökeresen mások a tanulni valók (főleg az előfeltétel-tudás elsajátítása a feladat), mint például a haladó szinten. (6. ábra)

A vizsgált populációk egyedeinek különbségei alapján pedig azt is feltárhatjuk, hogy a különböző elsajátítási szintekhez a tanulók hány százaléka tartozik (lásd a 6. ábra felső részében található adatokat). A 6. ábra legszembetűnőbb üzenete a tanulók közötti szélsőségesen nagy különbség. A nagy különbségek minden mérés adataiban megjelennek, de itt egy igen egyszerű feladatsor megoldásáról van szó, amely a négy szempontú szabály megértését és követését várja el minimális, ezért átlátható mennyiségű elem felhasználásával. Az természetes, hogy a 4. évfolyamos tanulók 36 százaléka előkészítő, 17 százaléka kezdő, vagyis valamivel több, mint fele még nem tudja megoldani ezeket az egyszerű feladatokat. Az viszont már elfogadhatatlan, hogy a 10. évfolyam végén a szakiskolások több, mint fele reked meg az előkészítő és kezdő szinten. Ez nem öröklött adottság kérdése, az ilyen egyszerű komplexitású feladatok megoldásának képessége minden ép tanulóban kifejleszthető. A kudarc oka a hagyományos tartalom- és normaorientált iskola lehet. A másik végletet a gimnazisták képviselik. Igaz, hogy a 10. évfolyam



6. ábra. Az elemi kombinatív képesség fejlődésbeli különbségeinek alakulása

3. táblázat. Az elemi kombinatív képesség egyéni fejlődési mutatója. [Értékelés: ✓=működik vagy ?=még nem működik. I=ismétléses; IN=ismétlés nélküli; V=variálás; K=kombinálás; B=betűfajta száma; C=a szavak (összetételek) hossza (elemszáma); p = az elért pontok (pipák) száma, alatta a %-os eredmény. Az egymás alatti két szám bekarikázandó.)

Sorszám	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
Készség	INV	IK	IV	INV	INK	INV	INK	IV	INV	IV	IK	INK	IK	INK	IV	IK
Részkesz- év hó- ség	B3, S2	B2, SI-2	B2, SI-2	B2, S2	B3, SI-2	B3, SI-2	B3, S2	B2, S2	B2, SI-2	B3, S2	B3, SI-2	B3, SI-2	B2, S2	B2, S2	B3, SI-2	B3, S2
2003 05	?	?	✓	✓	?	✓	?	✓	✓	?	?	?	?	?	✓	?
2003 05	✓	✓	✓	?	?	?	?	✓	✓	?	?	✓	✓	✓	?	?
2003 05	✓	?	?	✓	?	?	?	✓	✓	✓	?	✓	✓	✓	✓	?
2003 05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	?	?	✓	✓	✓	?	✓

Előkészítő szint	Kezdő szint	Haladó szint	Befejező szint	Optimum
p = 0 1 2 3 4	5 6 7	8 9 10 11	12 13 14	15 16
% = 0 6 13 19 25	31 38 44	50 56 63 69	75 81 86	94 100

végén 47 százalékuk 100 százalékos megoldást adott, 69 százalékukban optimális szinten működik ez az elemi képesség. Ugyanakkor 18 százalékuk csak 70–89 százalékpon-  
tos megoldásra képes, és 13 százalékuk ennél is kevesebbre.

További elemzés nélkül is megfogalmazható a következtetés, mely szerint az évfolyamok átívelő folyamatos, kritériumorientált készség- és képességfejlesztés nélkül nem remélhető a legalapvetőbb képességek optimális használatának elsajátítása. Vonatkozik ez nemcsak azokra az alapvető készségekre és képességekre, amelyekről a pedagógiai

gyakorlatnak tudomása is alig van, ezért nem is képezhetik a fejlesztés tárgyát, hanem azokra is, amelyek kialakítása alapvető feladatként van előírva (hogy csak a legismertebbet, a legfájóbbat, az olvasásképeséget említsem).

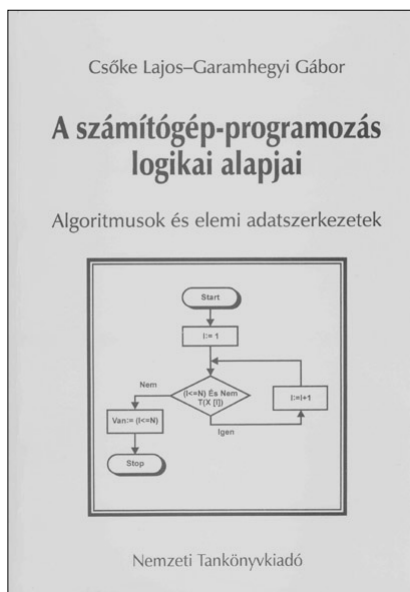
A alapvető képességek és készségek tanéveken átívelő kritériumorientált fejlesztésének nélkülözhetetlen eszköze az egyes tanulók elsajátítási folyamatainak nyomon követése. Ezt a célt szolgálja a kritériumorientált fejlesztés harmadik új mutatója: az egyéni fejlődési mutató. (3. táblázat)

Az egyéni fejlődési mutató tartalmazza a négy elemi készség és a 16 rész-készség adatait. Amelyik rész-készség már működik a mérés időpontjában, azt pipa (✓), amelyik még nem működik, amelyiket még fejleszteni kell, azt kérdőjel (?) mutatja. Ennek segítségével részletes diagnosztikus térkép áll rendelkezésünkre, amely azt is jelzi, hogy milyen szinten van a tanuló, milyen utat kell még bejárni, az optimális használhatóság eléréséig mit kell még tenni. (Évenkénti egyéni longitudinális mérési adatokkal még nem rendelkezünk, ezért nem egy tanuló éveként változó adatai szerepelnek a 3. táblázatban, hanem egy-egy átlagos fejlettségű 4., 6., 8. és 10. évfolyamos tanuló 2003-ban felmért adatai, amelyek egy átlagos képzeletbeli tanuló négyéves fejlődését szemléltetik.)

## Irodalom

- Barratt, B. B. (1975): Training and transfer in combinatorial problem solving. The development of formal reasoning during early adolescence. *Developmental Psychology*, 11. 700–704.
- Csapó Benő (1979): A kombinatív képesség és értékelésének feltételei. *Acta Univ. Szeged de A. J. nom. Sectio Paed. Et Psych. Ser. Spec. Pead.*, Szeged.
- Csapó Benő (1983a): A kombinatív képesség és műveleinek vizsgálata 14 éves tanulóknál. *Magyar Pedagógia*, 1. 31–50.
- Csapó Benő (1983b): A kombinatív képesség bonyolult rendszerként való leírásának stratégiája. *Acta Univ. Szeged de A. J. nom. Sectio Paed. Et Psych.* 25. 97–113.
- Csapó Benő (1985a): Untersuchung der kombinatorischen Fähigkeiten und ihrer Operationen bei 14-jährigen Kindern. In: Henning, H. J. – Günther, P. K. G. (szerk.): Casual and soft modeling (Ergebnissband der 2. Bremer Methoden-konferenz, 1984) *Bremer Beiträge zur Psychologie*, 43. 29–75.
- Csapó Benő (1985b): A kombinatív képesség fejlődését befolyásoló tényezők. *Acta Univ. Szeged de A. J. nom. Sectio Paed. Et Psych.* 65–87.
- Csapó Benő (1985c): A struktúra és a tartalom szerepének vizsgálata izomorf kombinatorikai feladatokban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. 19–34.
- Csapó Benő (1987): A kombinatív képesség fejlesztése az általános iskolában. *Pedagógiai Szemle*, 9. 844–853.
- Csapó Benő (1988): *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2001): A kombinatív képesség fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, 101. 4. 511–530.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fischbein, E. – Pampu, I. – Minzat, I. (1970): Effects of age and instruction on combinatory ability in children. *British Journal of Educational Psychology*, 40. 261–270.
- Furka Árpád (1982): *Tanulmány a gyógyászatilag hasznosítható peptidok szisztematikusságának lehetőségéről*. <http://szerves.chem.elte.hu/Furka/82Magya5Htm1.htm>
- Gyapjas Ferenc (1972): *A kombinatorika és a valószínűségszámítás tanításának módszertana*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Henriques, J. – Christophides, A. – Moreau, A. (1974): Quelques données nouvelles sur les opérations combinatoires et la pensée formelle. *Cahiers de Psychologie*, 17. 55–64.
- Inhelder, B. – Piaget, J. (1958, magyarul 1967): *A gyermek logikájától az ifjú logikáig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kishita, M. A. (1979): Proportional and combinatorial reasoning in two cultures. *Journal of Research in Science Teaching*, 5. 439–443.
- Lénárd Ferenc (1978): *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lénárd Ferenc (1982): *Az absztrakció kialakítása kisiskolás korban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lovász László: <http://www.cs.elte.hu/~lovasz/>
- Lovász László – Vesztergombi Katalin – Pelikán József (1971): *Kombinatorika az általános és középiskolai matematika szakkörök számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Miller, G. A. (1956): The magical number seven: Plus or minus two: Some limits on our capacity for process-

- ing information. *The Psychological Review*, 63. 81–97.
- Nagy József (2000a): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000b): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia*, 100. 2. 141–185.
- Nagy József (2000c): A kritikus készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 255–226.
- Nagy József (2003a): Knowledge-based society and education: The problem of time. *Early Childhood Research*, 1. 7–19.
- Nagy József (2003b): Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről. *Iskolakultúra*, 8. 40–52.
- Nagy József (2003c): A rendszerező képesség fejlődésnek kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 103. 3. 269–314.
- Nagy József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 3. 3–26.
- Nagy József – Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor (2002a): *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–9 évesek számára*. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.
- Nagy József – Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor (2002b): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.
- Nagy József – Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Piaget, J. – Inhelder, B. (1951): *La genese de l'idée de hasard chez l'enfant*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Schön István (1999): *A kombinatorikus kémiától a kombinatív gondolkodásig*. <http://peptid.chem.elte.hu/RG/kozl/rh1.htm>
- Roberge, J. J. (1976): Developmental analyses of two formal operational structures: Combinatorial thinking and conditional reasoning. *Developmental Psychology*, 6. 563–564.
- Scardamalia, M. (1977): Information processing capacity and the problem of horizontal décalage: A demonstration using combinatorial reasoning tasks. *Child Development*, 48. 28–37.
- Varga Tamás (1967): *Combinatorials and probability for young children*. Part 1. Scherbrooke, The International Study Group for Mathematics Learning.



A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből

## Molnár Gyöngyvér

egyetemi tanársegéd, Pedagógiai Tanszék,  
Szegedi Tudományegyetem, Szeged

# Az iskolai és az alkalmazható tudás kettőssége

## Hazai és nemzetközi mérések tükrében

*Gyakran találkozhatunk nagyvállalatok, cégek álláshirdetéseiben a következő mondattal: „Fiatal, nyelvismereettel, számítógépes ismeretekkel és gyakorlattal rendelkező munkatársat keresünk.” Mit is várnak el a cégek vezetői leendő alkalmazottaiktól? Miért kéri gyakorlattal rendelkező fiatalok jelentkezését? Feltételezik, hogy akinek van gyakorlata, az előző munkahelyén megtanulta az iskolában tanultak alkalmazását, ezáltal képes az eredeti, iskolai tanulás és a mindennapokban, munkahelyen való alkalmazás között lévő hatalmas szakadék áthidalására, ismeretei transzferálására.*

**A** tudástranszfer természetesen a szakmán belül is csak azokon a területeken működik, amelyekben a jelölt a gyakorlatát megszerezte, a többi ismerete ugyanúgy iskolai kontextushoz kötődő marad, illetve gyakorlattal nem rendelkező társával együtt ő sincs felkészítve a fokozatosan változó, új problémák megoldására. Ez az oka, hogy a nagyvállalatok a sok éves iskolába járás és gyakorlat után is újra és újra átképezik, beiskolázzák alkalmazottaikat. Mennyi időt és pénzt lehetne megtakarítani, ha már az iskolában olyan képzésben részesülnének a diákok, amelyek felkészítené őket a gyakorlatra, a munkahelyen dinamikusan változó feladatok megoldására, az újabb tanulási feladatokra, ahol az iskolai tantárgyak, tudományterületek nem izolált egységek lennének, a rutinszerű, automatizált, mechanikus megoldásokat igénylő feladatok helyét átvennék a real-life, real-time, tudásintenzív problémahelyzetek. A gyakorlati megvalósítás egyik módja a számítógéppel segített multimédiás tanulási környezetben alkalmazott probléma-alapú tanítási módszer, amelynek keretében dinamikusan változó problémákat oldanak meg a diákok, akiknek a tudás már gazdasági érték is.

### Életszerűség – iskolaszagúság

Az életszerű és iskolaszagú tudás kettősségét több oldalról vizsgálhatnánk. Jelen tanulmányban az iskolai mechanikus feladat-, illetve problémamegoldás egy bizonyítékául kiemelem Reusser 1988-as mérését, amelynek keretében 97 első és második osztályos tanulónak tette fel a következő kérdést: Egy hajón 26 bárány és 10 kecske van. Hány éves a kapitány? A tanulóknak csaknem a háromnegyede megpróbálta kiszámolni a választ. A legtöbben feltették maguknak a kérdést: összeadni, kivonni, szorozni vagy osztani kell-e, és nem vizsgálták, hogy van-e értelme a feladatnak. Hasonló jelenséggel találkozunk a matematikatanárok is, amikor egy-egy szöveges feladat megoldásaként a diákok például 34,5 emberről beszélnek. Mi lehet ennek az oka? Hasonlítsuk össze az iskolai és a valós élet problémái közötti különbségeket.

A diákok az iskolában kézhez kapják a megoldandó feladatokat, valamint a feladatok megoldásához pontosan annyi információt kapnak, amennyivel az adott példát meg lehet oldani, se többet, se kevesebbet. Ezzel szemben a valós életben ritkán kapjuk kézhez a

megoldandó problémákat, általában magunknak kell felfedezni őket. De ha meg is kapjuk a feladatot, nem kapjuk meg hozzá a megoldáshoz szükséges és elégséges adatokat, magunknak kell megkeresnünk s kiválogatnunk a releváns információkat a környezetünkben lévő információáradatból. Naponta szembesülünk megoldandó problémákkal, például, ha egy háztartási gépet szeretnénk vásárolni. Utána kell néznünk, hogy milyen paraméterértékeket érdemes figyelni, végig kell gondolnunk, mire szeretnénk használni – hűtőszekrénynél például legyen-e fagyasztó része, hány literes legyen, a pénztárcánkhoz mérten milyen márkájú és tudású hűtőgépet tudunk venni, melyik áruházban milyen áron juthatunk hozzá, és még sorolhatnánk. A döntések meghozatala során egy optimalizációs problémamegoldást végzünk, aminek keretében különböző helyekről – áruházi prospektusok, Internet, ismerősök, családtagok tapasztalatai, folyóiratok összehasonlító elemzései nyomán – gyűjtjük össze a probléma megoldásához szükséges információkat, kritikusan kezeljük azokat, miközben a releváns adatokat beépítjük a problémamegoldás folyamatába.

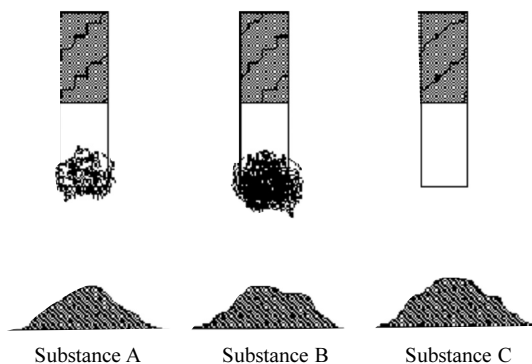
Az ismeretek alkalmazásának fontosságát és általános gondját jelzi az a tény is, hogy új oktatási módszerek jelentek meg és jelennek meg az alkalmazás problémájának megoldására. Egyik ilyen oktatási módszer a Magyarországon kevéssé ismert probléma-alapú tanítás, illetve a számítástechnika bevonásával az e-PBL. (A módszer részletesebb leírásáról, illetve hatékonyságáról lásd Molnár, 2004a, b) A módszer hatékonyságát támasztja alá az is, hogy 2003 decemberében a Finn Akadémia nemzeti kutatási programja által rendezett konferencián jelentős kutatók is e módszer elterjesztésében látták a tudás alkalmazása problémájának egyik megoldását. (Csapó – Csikos – Korom, 2004)

Az alkalmazás kérdése egyre inkább központi szerepet kap a nemzetközi empirikus vizsgálatokban is, aminek következtében hazánk tanulói egyre gyengébben szerepelnek ezeken a felméréseken. A hetvenes évekbeli IEA-vizsgálatok, illetve a TIMSS 1995-ös és 1999-es mérése alapján azt mondhattuk, hogy a magyar diákok jók, a világ élvonalában vannak a matematikai és a természettudományos feladatok megoldásában. Ezzel szemben a 2000-es PISA-felmérés eredményei már átlag alatti teljesítményekről számoltak be. Mi változott? A TIMSS-feladatok a tanórán megszokott, bekondicionált feladatokhoz hasonló feladatok voltak, kiemelve egy-egy matematika (Mullis és mások, 2000a) és természettudományos (Mullis és mások, 2000b) feladatot. Minkét feladatnál előre megadott válaszlehetőségek közül kellett kiválasztani a helyes megoldást.

(1) Végezd el az alábbi műveletet:

$$\begin{array}{r} 7003 \\ -4078 \\ \hline \end{array}$$

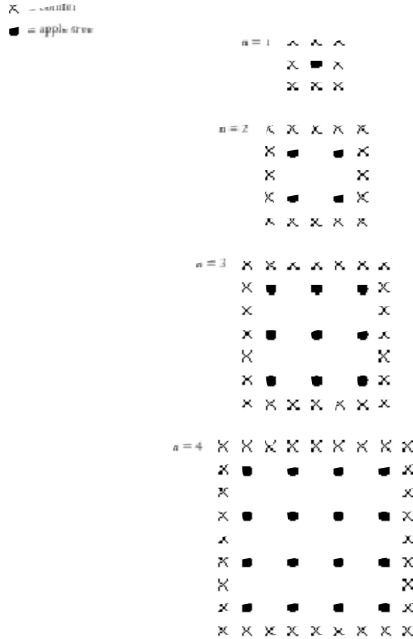
(2) Az 1. ábrán látható mágneseket belemártottuk az alatta lévő anyagba. Az anyagok közül melyik lehet a kávé?



1. ábra. Egy példa a TIMSS természettudományos feladatai közül

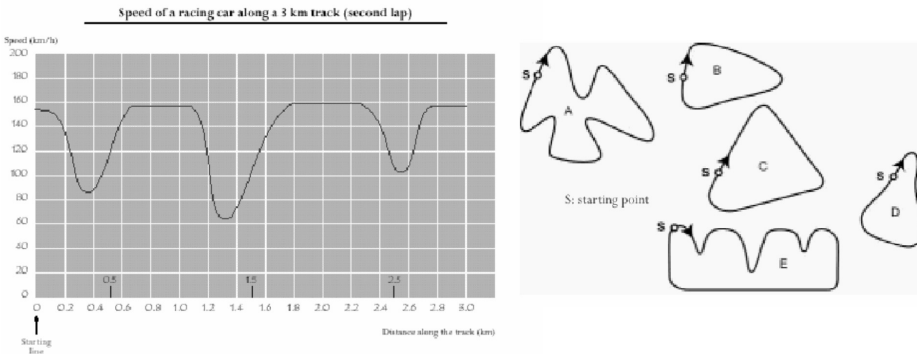
Ezzel szemben a PISA 2000-felmérés feladatai életszerű, a tanórán megszokott, begyakorolt megoldási eljárásoktól távol álló problémák voltak. Egy nehéz és egy könnyű matematikai problémát kiemelve (OECD, 2001):

(1) Egy paraszt almafákat telepít négyzet alakban. Az almafákat meg akarja óvni a természet viszontagságaitól, ezért körbeülteti a gyümölcsösét bokrokkal. A gyümölcsös képét a 2. ábra mutatja. Az x-ek jelölik a bokrokat, a körök az almafákat. Tovább szeretné növelni a gyümölcsöst és felmerül benne a kérdés. Az almafák, vagy a bokrok száma nő-e gyorsabban?



2. ábra. Egy példa a PISA 2000 felmérés feladatai közül

(2) A tanulóknak a 3. ábrán látható grafikon alapján – ami egy versenyautó gyorsulási görbéje a versenypálya egy körén – el kellett dönteniük, hogy az előre megadott lehetőségek közül melyik versenypályán ment körbe az autó.



3. ábra. Egy könnyű példa a PISA matematikai problémái közül

Mint a kiemelt példák is mutatják, a nemzetközi szinten való gyengébb – átlag alatti – szereplés oka nem a magyar diákok butulásában, hanem a más jellegű, a tanórai felada-

toktól távol álló problémákban kereshető. Ha a 2000-es PISA mérés helyett az 1995-ös TIMSS-mérés feladatait oldatták volna meg a magyar diákokkal, valószínűleg hasonlóan jó eredményt értek volna el, mint korábban. Megváltozott a nemzetközi felmérések iránya, a felmérések feladatai között megjelentek az életszerű, intranszparens, tudásintenzív, szemantikailag gazdag problémák, amelyek megoldására a magyar iskolarendszer nem készítette és nem készíti fel a diákokat.

### Az életszerű, komplex problémák megoldásának sikeressége egy hazai nagymintás felmérés alapján

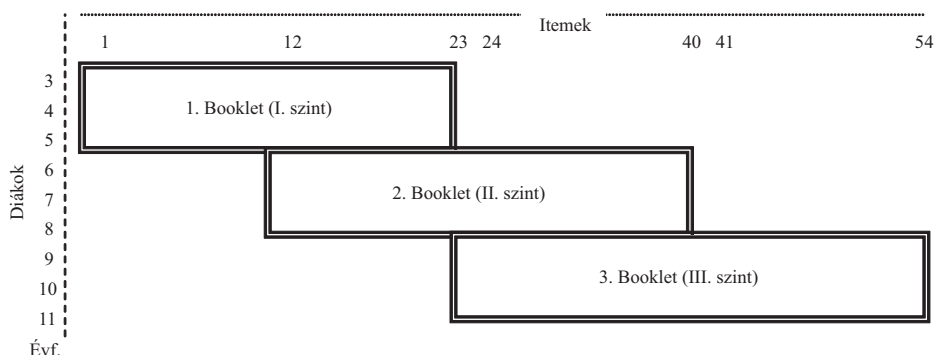
#### *A felmérés célja, mintája és szerkezete*

A felmérés részletes leírását lásd Molnár (2003a). A jelen tanulmány a PISA-mérés tükrében mutatja be a felmérés módszereit és főbb eredményeit.

A mérés célja a PISA-vizsgálatokhoz hasonlóan nem az iskolai tantárgyak tartalmának lefedése volt, hanem annak vizsgálata, milyen széles körű tudásra, képességekre tettek szert a diákok azokon a területeken, amelyekre szükségük lesz az életük során. Leszűkítve ezt a kérdést, mennyire tudják a diákok matematikai és természettudományos ismereteiket új helyzetekben alkalmazni. A felmérés szerkezetéből adódóan lehetőségünk nyílt az iskolai, illetve életszerű kontextusban adott feladatokkal, illetve problémákkal kapcsolatos teljesítmények összehasonlítására.

A PISA-mérésben összesen 32 országból 265 000 15 éves diák vett részt, a hazai vizsgálatban általános és középiskolákból 5337 9–17 éves diák vett részt. A felmérésben használt feladatlapok témakörei (komplex problémamegoldó feladatot, egy-egy ezzel analóg explicit természettudományos és matematika teszt, induktív gondolkodás teszt, háttéradatakra vonatkozó kérdőív és olvasási képességet mérő teszt) lefedték a PISA 2000-es mérés három fő területét (matematikai műveltség, természettudományos műveltség és olvasáskultúra).

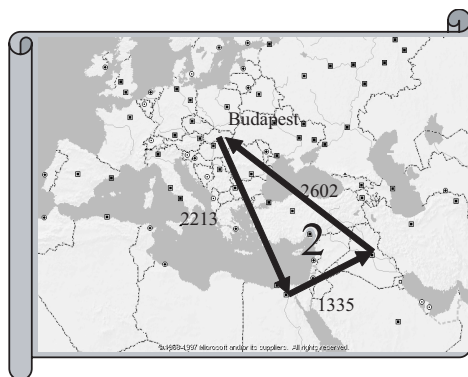
A tág életkori intervallum miatt három szintre osztottuk tesztjeinket, de össze akartuk hasonlítani a különböző szintű feladatlapokat megoldó diákok teljesítményét is, ezért anchor itemeket alkalmaztunk. Ezen anchor itemek és a modern tesztelmélet eszközeivel közös képességskálán tudtuk ábrázolni a mintában szereplő diákok képességszintjét, illetve a feladatlapokon szereplő problémák 50 százalékos valószínűséggel történő megoldásához szükséges képességszinteket. A 4. ábra mutatja az egyes itemek, szintek és booklettek egymáshoz való viszonyát, illetve a második booklet, azaz a második szintű feladatsor itemeinek összekötő hídfunkcióját (anchor item).



4. ábra. A komplex problémamegoldó feladatlap-sorozat személy-item mátrixa (Verhelst és mtsai, 1995 alapján)

### A komplex és explicit feladatlapok felépítése

A felmérés mérőeszközei közül ismertettünk egy-egy mintafeladatot a komplex és explicit feladatlapokról. Az 5. ábra az első szintű komplex problémamegoldó feladatlap egy problémáját mutatja be. Ezen a szinten még nem dúsítottuk fel a problémákat annyi felesleges, zavaró információval, mint magasabb szinteken tettük, de a problémaadás formája jól reprezentálja azt a fajta feladatadási különbséget, amellyel a diákok az explicit és a komplex teszten találkozhattak. A 6. ábrán bemutatott explicit matematikatesztből kiemelt feladat ugyanazon matematikai műveletek elvégzését kéri a diákoktól, mint az ezzel analóg komplex feladat, csak – mint az ábra is mutatja – zavaró információktól megfosztott, tanórán megszokott formában. A nemzetközi mérések viszonylatában a komplex feladatlap problémái a PISA-, az explicit tesztek feladatai a TIMSS-feladatokhoz állnak közelebb.



Apuék összehívták a családi tanácsot. Döntenünk kellett, hogy idén nyáron hova megyünk kirándulni. Anyu már kiválasztott három útvonalat, most rajtunk volt a sor, hogy döntsünk. Persze mi a leghosszabb utat akartuk választani, de ahhoz ki kellett számolni, melyik út milyen hosszú. Ott számoltunk egész este a térkép felett... Szerinted milyen hosszú a második út

- A: 6150km      B: 5947km  
C: 7249km      D: 6950km?

5. ábra. Egy példa az első szintű komplex problémamegoldó feladatlapról

Végezd el a következő műveletet!

$$\begin{array}{r} 2213 \\ 1335 \\ +2602 \\ \hline \end{array}$$

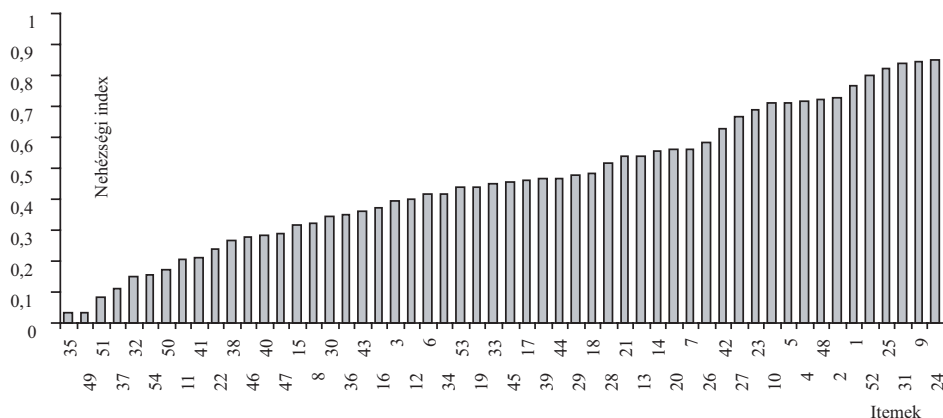
6. ábra. Az 5. ábrán bemutatott probléma analóg feladata az első szintű explicit matematika tesztből

### A felmérés főbb eredményei

Az elemzéseket mind klasszikus, mind modern tesztelméleti eszközökkel elvégeztük. A hídfeladatok lehetővé tették az eredmények ábrázolását közös skálán. A kvantitatív adatelemzés során a változókat dichotóm változóként kezeltük, a helyes válasz 1, a helytelen 0 pontot ért. A mérőeszközök megbízhatóságáról lásd Molnár (2003a, b).

#### A feladatok, problémák nehézsége

A feladatlap-sorozaton szereplő problémák nehézségi indexe 0,05 és 0,9 között egyenletesen oszlik el. (7. ábra) A diákok által második legnehezebbnek tartott, legkevésbé megoldott feladatban azt kellett megmagyarázniuk, hogy a repülőgépen 10 000 méter magasságban, amikor a kinti hőmérséklet  $-35^{\circ}\text{C}$ , miért a légkondicionálót működtetik, és nem a fűtést kapcsolják be (49. item). Második legkönnyebbnek ítélt, legnagyobb sikerrel megoldott problémában azt kellett megindokolniuk, miért jó, ha valaki sok gyümölcsöt és zöldséget eszik, amikor fogyókúrázik (9. item). A feladatok közül a diákok csaknem 80 százaléka helyesen döntött, amikor arról kérdeztük őket, hogy jó-e a pH 5,5 a bőrnek (31. item), de amikor válaszuk indoklását kérdeztük, már nem voltak annyira sikeresek (kb. 15 százalékuk tudott helyes magyarázatot adni, 32. item).



7. ábra. A komplex problémamegoldó feladatlap problémáinak itemnehézségi mutatói

A feladatok nehézségével kapcsolatosan gyakran felmerül az a kérdés, vajon megfelelő nehézségűek-e a diákok számára. Erre a kérdésre a modern tesztelmélet eszközeivel válaszolni tudunk. A 8. ábra a komplex problémamegoldó feladatlap személy-item mátrixát mutatja. Az ábra bal oldalán a személy-, jobb oldalán az itemtérkép (map of persons ability/ item's difficulty map) látható. A személymátrixon minden egyes 'x' 15 tanulót jelöl. A modern tesztelméleti számolásokra alkalmas ConQuest program (Wu – Adams – Wilson, 1998) a képességszintek átlagát nullának veszi, ezért a negatív számok nem negatív képességet, hanem átlag alatti képességet jelölnek. A mátrix két oldalát összevetve megállapítható, hogy az adott feladatlap nehézsége mennyire felel meg a kijelölt korosztály komplex problémamegoldó fejlettségi szintjének, illetve útmutatót ad a feladatlapok esetleges továbbfejlesztéséhez: melyik itemet lehetne elhagyni a feladatlapról azért, mert túl nehéz, vagy túl könnyű, illetve milyen nehézségű feladatokat kellene még tartalmaznia a tesztnek, hogy a teszt megoldásához szükséges képességszint-intervallum egybeessen a diákok problémamegoldó képességének fejlettségi szintjével. A grafikon alapján megállapítható, hogy a komplex problémamegoldó feladatlap-sorozat itemeinek nehézsége megfelel a mintában szereplő diákok képességeinek. Két item (49. és 35.) 50 százalékos valószínűséggel történő megoldásához szükséges annál magasabb képességszint, mint amivel a legmagasabb képességszintű 15 diák rendelkezik. Szintenkénti elemzésből megállapítható, hogy vannak ugyan a mintában az érintett két probléma 50 százalékos valószínűséggel történő megoldásához szükséges magasabb képességszinttel rendelkező diákok, de nincsenek 15-en, ezért nem jelezte őket a program.

Mind matematikai, mind természettudományos problémák is szerepeltek a feladatlap-sorozaton, ezért külön-külön matematikai és természettudományos dimenzióban is elemezhetjük a képességszintek alakulását. A matematikai dimenzió képességeloszlása szélesebb skálán helyezkedik el, több alacsonyabb és kimagaslóan jó képességű diák van, mint a természettudományok területén, ahol egységesebbek a teljesítmények. A minta- és itemtérképek részletesebb elemzését lásd Molnár (2003b). (8. ábra)

#### A teljesítmények

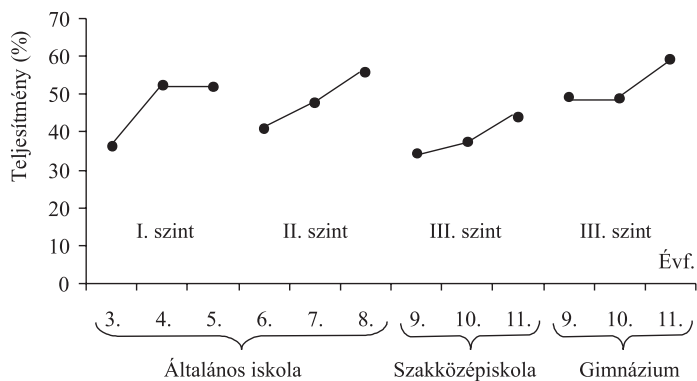
A teljesítmények alakulását először klasszikus, majd modern tesztelméleti eszközökkel elemezzük. Előbbiben nem köthetőek össze a különböző szintű feladatlapokat megoldó diákok teljesítményei, csak az azonos szintű feladatlapokat megoldó diákok eredményeit tudjuk egymással összehasonlítani. Utóbbiban igen, mert a hídfeladatok segítségével közös képességskálára konvertáltuk az elért eredményeket.

	Személy	Item			
5,0					
			49		
4,0			35		
			51		
3,0	X				
	XX		37		
	XX		50	54	
	XX		32		
2,0	X		41		
	XXX				
	XXXXXX		46		
	XXXXXXXX		47		
	XXXXXXXXXX		38	40	
	XXXXXXXXXXXX		43		
1,0	XXXXXXXXXXXXXX		36	30	
	XXXXXXXXXXXXXX		44	45	53
	XXXXXXXXXXXXXX		22	34	
	XXXXXXXXXXXXXX		33		
	XXXXXXXXXXXXXX		11	39	29
0,0	XXXXXXXXXXXXXX		15	28	
	XXXXXXXXXXXXXX		42		
	XXXXXXXXXXXXXX		26		
	XXXXXXXXXXXXXX		8	48	
	XXXXXXXXXXXXXX		17	19	27
	XXXXXXXXXXXXXX		3	12	16
-1,0	XXXXXXXXXXXXXX		6	13	21
	XXXXXXXXXXXXXX		14	20	52
	XXXXXXXXXXXXXX				
	XXXXXXXXXXXXXX		7	25	
-2,0			23	24	31
	XXXXXXXXXXXXXX		10		
	XXXXXXXXXXXXXX				
	XXXXXXXX				
	XX		2	4	5
	XXXXXX		1		
-3,0	X		9		
	XXXX				
	XXX				
-4,0	X				
	X				
-5,0					

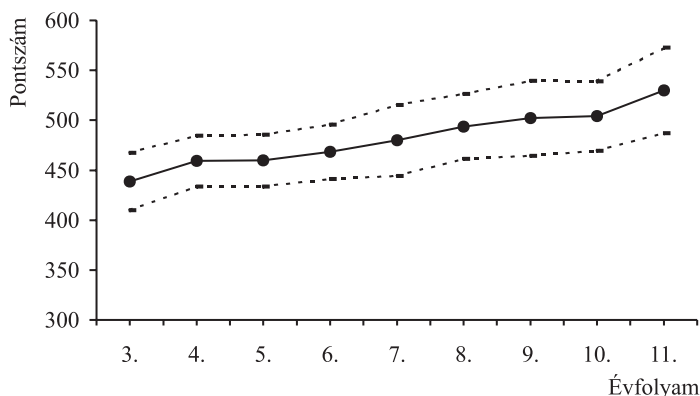
8. ábra. A három problémamegoldó feladatlap egy tesztként elemezve (Minden egyes 'x' tizenöt tanulóat képvisel.)

Minden szinten körülbelül 20 százalékos fejlődés tapasztalható. (9. ábra) Az általános iskola 4. és 5. évfolyamának teljesítményében nincs szignifikáns különbség, felső tagozaton ezzel szemben egyenletes, lineáris fejlődés figyelhető meg. A nyolcadik évfolyam utáni szelekció következményeként hatalmas teljesítménybeli különbség van a szakközépiskolások és gimnazisták teljesítményében. Még a 11. évfolyamos szakközépiskolás diákok sem érik el azt a szintet, ahonnan a gimnazista 9. évfolyamosok indulnak. Ez nem a szakközépiskolában tanító tanárok hibája, hiszen a szakközépiskolások fejlődése a gimnazistákéhoz hasonló mértékű, csak az induló szintben mutatkozik jelentős különbség, ami a már említett szelekció következménye.

A teljesítményeket közös skálára konvertálva lassú fejlődésnek lehetünk tanúi (10. ábra) Ennél nagyobb mértékű az explicit matematika területén elért fejlődés mértéke, ami nem mondható el a természettudományos feladatlapokon elért eredményekről, ahol a szórások nagysága nagyobb, mint a fejlődés mértéke. (lásd Molnár, 2003b)



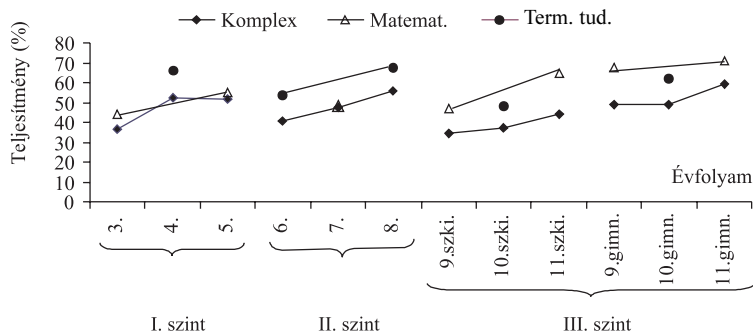
9. ábra. A komplex problémamegoldó feladatlap-sorozaton mutatott teljesítmények alakulása



10. ábra. A komplex problémamegoldó képesség fejlődése

### A kontextus problémamegoldásban betöltött szerepe

A kontextus problémamegoldásban betöltött szerepe jelentős. A 7. évfolyam kivételével minden egyes évfolyamon szignifikáns különbség van az explicit és a komplex feladatlapokon elért eredmények között, holott ugyanazon problémák megoldásáról volt szó, csak életszerű, illetve tanórán megszokott, zavaró információktól megfosztott, iskolás kontextusban. (11. ábra) A különbség mértéke az évfolyamok előrehaladtával egyre nő, ami az explicit, bedrillezett, bekoncionált eljárások tanításának következménye lehet.



11. ábra. A kontextus problémamegoldásban betöltött szerepe

Ez a különbség az itemek szintjén is jelentkezik. Például életszerű kontextusban, egy vásárlási szituációban annak a kérdésnek az eldöntésében, hogy 200 Ft-ért 20g vagy 15 dkg chipset éri-e meg jobban megvenni, a diákok közel 40 százaléka válaszolt helyesen. Ezzel szemben a matematikaórán megszokott formában megfogalmazva a kérdést, melyik több: 20g vagy 15dkg, a diákok több, mint 80 százaléka döntött helyesen.

#### *A komplex problémamegoldás fejlettsége és néhány háttérváltozó kapcsolata*

Annak érdekében, hogy megtudjuk, milyen tényezők állhatnak a komplex problémamegoldás-feladatlapokon elért eredmények mögött, kapcsolatot kerestünk a teljesítmények és a háttérváltozók (kognitív, affektív, családi háttér, nem) között. Az általános iskolás részmintánál minden évfolyamon szignifikáns kapcsolat van a teszteken elért eredmények és az iskolai osztályzatok között. Középiskolában ezek az összefüggések már kevésbé szorosak. A teszteredmények és az iskolai jegyek között a legtöbb nem szignifikáns kapcsolat a tizedikes gimnazistáknál és a tizenegyedikes szakközépiskolásoknál mutatható ki.

Általános iskolában a hetedikes rész minta kivételével minden évfolyamon a matematikajegy utal leginkább a teszten elért teljesítményre. Középiskolában kevésbé van előrejelző funkciója a matematikajegynek, sőt a szakközépiskola tizenegyedik évfolyamán nincs is szignifikáns kapcsolat a teszten mutatott teljesítmény és a matematikaosztályzat között.

Az iskolai jegyekkel ellentétben szoros kapcsolatot találtunk a problémamegoldó képesség és az induktív gondolkodás fejlettsége között. Ez azért meghatározó, mert még a tanulmányi átlaggal való összefüggésnél is szorosabb kapcsolatra utalnak.

A nem kognitív háttérváltozóknál már kevesebb a szignifikáns összefüggés. A tantárgyak közül a természettudományos tárgyakhoz fűződő attitűdök szerepe a legfontosabb. A középiskolások problémamegoldó teljesítménye és a humán tárgyak szeretete közötti korreláció enyhén negatív. A legszorosabb kapcsolatot minden részmintánál a továbbtanulási szándékkal és az iskolai munkával való általános elégedettséggel találtuk.

Az eredmények alapján egy másik fontosabb megfigyelésünk, hogy a szülők iskolai végzettségének hatása nem túl jelentős, nincs egy irányba mutató tendencia a szülők iskolai végzettsége és a problémamegoldó feladatlapon mutatott teljesítmény között. Ez meglepő, mert az a kulturális környezet, családi háttér, amelyet a szülők iskolai végzettsége jellemez, bizonyos mértékig meghatározza a tanulók gondolkodásának fejlődését. Ezt a hatást azonban nagyvárosi környezetben, ahol a felmérést végeztük, más tényezők (például az iskola) kiegyenlíthetik. (Csapó, 1998)

A fiúk és lányok komplex problémamegoldó feladatlapon nyújtott teljesítményében az általános iskola nyolcadik évfolyamáig nincs szignifikáns különbség – nyolcadikban a lányok eredményei jobbak. Középiskolában nyílik az olló, és 11. évfolyamon már egyértelműen kimutatható a fiúk előnye. Az egyes részmintákon belüli teljesítmények alakulását is számszerűsítő variancia-analízis eredménye arra utal, hogy az idő előrehaladtával fokozatosan nőnek a nemek közötti és csökkennek a nemeken belüli különbségek.

Végül az olvasási képesség fejlettségének befolyásoló helyzetéről. Az olvasási képesség fejlődésével kapcsolatban is kiemelendő a nyolcadik évfolyam utáni szelekció hatása, aminek következtében még a 11. évfolyamos szakközépiskolások sem érik el azt az olvasási képességbeli fejlettségi szintet, ami a kilencedikes gimnazistákat jellemzi. Ugyanaz a megállapítás fogalmazható meg, mint a problémamegoldás tekintetében, a fejlődés mértéke a két iskolatípusban azonos, de az induló szint jelentősen eltér egymástól. Az összefüggésvizsgálatok alapján azt mondhatjuk, hogy az olvasási képesség fejlettségével mutatható ki a legszorosabb kapcsolat a problémamegoldás és a háttérváltozók viszonylatában. A komplex problémamegoldás fejlettségét és fejlődését együttesen befolyásoló tényezők elemzéséről, a többváltozós összefüggésvizsgálatok részletes elemzéséről lásd Molnár (2003a).

Összefoglalva elmondható, hogy eredményeink felhívják a figyelmet a kontextus életszerűségének, változatosságának fontosságára, mert egyrészt az explicit matematika- és természettudományos teszten nyújtott teljesítmények jóval felülmúlják a komplex problémamegoldó feladatlap analóg feladatainál elért eredményeket, másrészt a tartalomtól megfosztott, kijelölt műveletekké, „lecsupaszított” számokká alakított feladatok megoldásának a diákok nem látják értelmét. A tanulók tudása tartalom-specifikus, nehezen vihető át más, új szituációba. A nyolcadik évfolyam utáni szelekció tovább növeli az osztályok közötti teljesítménykülönbségek mértékét, még a tizenegyedikes középiskolások problémamegoldó képességének fejlettségi szintjét is meghaladja a gimnáziumba járó kilencedikeseké. Középiskolában hasonló tendencia figyelhető meg a nemek között is. Csökken az azonos nemű belüli eltérés mértéke és nő a nemek közötti különbség nagysága. Összességében a matematikai természetű problémák megoldásában tapasztalhattuk a legjelentősebb fejlődést. A komplex problémamegoldó feladatlapon elért eredményeket még középiskolában is jelentősen befolyásolta a diákok olvasási képességének fejlettségi szintje. Az olvasás mellett az ismeretek transzferálását, összefüggések felismerését segítő induktív gondolkodás fejlettségének előrelélő hatása bizonyult jelentősnek. Azt tapasztaltuk, hogy a diákok iskolai jegyei kevéssé mutatják az elsajátított alkalmazási képességét, holott az iskolai szelekció tényezői sorában, ha implicit is, de jelentős szerepet játszik a problémamegoldó képesség. Ezt bizonyítja, hogy az utóbbi években a középiskolai felvételin kezdtek megjelenni a gondolkodás fejlettségét és a különböző kompetenciákat vizsgáló feladatok is. (Csapó, 2002) A diákok gondolkodásának fejlettségi szintjét elméletben meghatározó családi háttér szerepe ezekben a vizsgálatokban sem bizonyult jelentősnek.

Az iskolán kívül szerzett tudást, problémamegoldó képességeket, illetve közvetve az iskolai tantárgyakhoz kötődő ismereteket, képességeket vizsgáló felmérés olyan jelenségekre világított rá, amelyekre közvetlenül az iskolában szerzett jegyekből, az iskolai teljesítményből nem következethetünk. Másrészt a dolgozatban előforduló és más kapcsolódó kutatások közös célja is az, hogy az oktatás számára használható tudáshoz vezessenek, ami biztosítja, hogy a diákok az iskolából kilépve addig soha nem látott problémákat is meg tudjanak oldani. Ennek egyik módja a probléma alapú tanítási módszer (problem-based learning). Ez a módszer jelentősen különbözik attól az oktatási módszertől, amellyel megtanítunk valamit a diákoknak, majd arra „ráhúzzuk” az alkalmazás jellegű feladatokat. A probléma-alapú tanulás keretében a diákok a problémák megoldása során sajátítják el a szükséges információkat, képességeket, készségeket. Ez azért lényeges, mert már iskolai keretek között lehetőséget kell biztosítunk a minél változatosabb feladatok megoldására, hiszen az élet színességére az iskolapad „szürkesége” ellenében csak változatossággal, a változatosság megtapasztalásával lehet készülni. (Marton, 2000)

## Irodalom

- Csapó Benő (1998): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris kiadó, Budapest. 39–81.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.
- Csapó Benő – Csikos Csaba – Korom Erzsébet (2004): A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. A Finn Akadémia nemzeti kutatási programjának konferenciája. *Iskolakultúra*, 3. 45–52.
- Marton Ferenc (2000): Variatio est mater studiorum. *Magyar Pedagógia*, 100. 2. 127–141.
- Molnár Gyöngyvér (2003a): A komplex problémamegoldó képesség fejlettségét jelző tényezők. *Magyar Pedagógia*, 1. 81–102.
- Molnár Gyöngyvér (2003b): Az ismeretek alkalmazásának vizsgálata modern tesztelméleti (IRT) eszközökkel. *Magyar Pedagógia*, 4.
- Molnár Gyöngyvér (2004a): Problémamegoldás és probléma alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 2. 12–19.
- Molnár Gyöngyvér (2004b): A szakértősség és a probléma alapú tanítás. *Iskolakultúra*, Megjelenés alatt.

Mullis, I. V. S. és mtsai (2000a): *TIMSS 1999. International Mathematics Report. Finding from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. The International Study Center, Boston College.

Mullis, I. V. S. és mtsai (2000b): *TIMSS 1999. International Science Report. Finding from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. The International Study Center, Boston College.

OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000. Education and Skills*. OECD, Paris.

Reusser, K. (1988): Problem solving beyond the logic of things: Contextual effects on understanding and solving word problems. *Instructional Science*, 17. 309–338.

Verhelst, N. D. – Glas, C. A. W. – Verstralen, H. H. F. M. (1995): *One Parameter Logistic Model OPLM*. CITO, Arnhem.

Wu, M. – Adams, R. J. – Wilson, M. R. (1998): *ACER ConQuest. Generalised item Response Modelling Software*. ACER Press, Australia.



A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből

## Nyelvhalál

*Baljóslatú szó. Egyike azon metaforáknak,  
amelyek a nyelvet élő organizmusnak tételező tizenkilencedik  
századi gondolkodásból napjainkig  
megmaradtak.*

A nyelv és a nemzet születéséről, ifjúkoráról és elmúlásáról való gondolkodás néha egymást feltételező módon összekapcsolódik: „nyelvében él a nemzet”. Ez az összekapcsolódás tette sokak számára olyan hatásossá a herderi jóslatot, amely szerint „...a mások közé ékelte, kisszámú magyaroknak századok múltán talán már nyelvét sem lehet felfedezni”. (Békés, 1997. 205.)

A tizenkilencedik század második felében az összehasonlító-történeti nyelvtudomány-nak, főleg az újgrammatikus iskolának deklarált célja volt, hogy a nyelvtudományt, úgy-mond, természettudománnyá tegye. Ezen azt értették, hogy megpróbálták a nyelv(ek) változásainak azokat a szabályait feltárni, amelyek a természeti törvényekhez hasonlóan szűkségszerűek és megváltoztathatatlanok. A nyelvről való gondolkodásukat a darwini evolúciónizmusból származó metaforákkal világították meg. A szakmai közvélekedést jól illusztrálja ez az 1873-ból származó Schleicher-idézet: „A nyelvek természetes organizmusok, amelyek az emberek akaratától függetlenül jönnek létre, meghatározott törvények szerint növekszenek és fejlődnek, majd öregszenek és hálnak meg.” (Coulmas, 1992. 215.)

A nyelvhalál metaforáját a szociolingvisztikai szakirodalomban terminusként Dorian gyökereztetette meg. (Dorian, 1981) Mások a Fishman által bevezetett shift (nyelvcseré) terminust használják, mert úgy vélik, egy szakszó nem hordozhat súlyos érzelmi konnotációt. (Coulmas, 1992) Fishman maga ironikusan kezelve a nyelvhalál metaforát, egy egész könyvet szentelt egy halottnak mondott nyelv, a jiddis nagyon is eleven életének. (Fishman, 1991)

A kutatások azt mutatják, hogy csakugyan szorulnak ki nyelvek a használatból. Napjainkban a föld hatmilliárdnyi népessége által használt nyelvek számát öt- és hatezer közé teszik. Ötszáz évvel ezelőtt a maihoz viszonyítva még tizedannyit sem kitevő népesség kétszer ennyi nyelvet beszélt. (Mesthrie és mtsai., 2000) A nyelvek egy részét ma már nem beszéli senki, s ha a kihalt nyelv nem rendelkezik írásbeliséggel, mint a latin, akkor a grammatikájára, szókincsére vonatkozó ismeretek is visszavonhatatlanul elvesznek. (Az írásos emlékek alapján rekonstruálhatókat holt nyelvekként, a nyom nélkül eltűnteket kihalt nyelvekként említi a szakirodalom.) Tény az is, hogy éppen az írásbeliséggel nem rendelkező nyelvek kopnak ki leggyorsabban a használatból. A tizennyolcadik században Ausztráliában még ötszáz körül volt a helyi bennszülöttek által beszélt nyelvek száma, mára ez a felére csökkent. (Crystal, 2003) Nagyon valószínű, hogy a földön beszélt nyelvek száma a jövőben is csökkenni fog. Az Afrika és Ázsia elmaradott vidékein élő párezres népcsoportok minden bizonnyal hamarosan áttérnek egy környezeti nyelvre. Azt azonban nem lehet biztonságosan megjósolni, hogy száz vagy ötszáz év múlva hány nyelvet beszélnek a földön.

A nyelvtudomány szempontjából csakugyan sajnálatos a nyelvi sokszínűség csökkenése. Nyelvészek néha heroikus erőfeszítéseket tesznek arra, hogy egy eltűnőben levő nyelvet az utolsó pillanatban rögzítsenek a tudományos kutatás számára. A Kuril-szigeteken élő ainu nép a huszadik század első felében nyelvcserével áttért a japánra.

Nyelvük leírásában *Muraszaki* 1937-ben már csak egy adatközlőre támaszkodhatott. (*Coulmas*, 1992)

Vannak, akik ezt a tényt az ökológiai (1) szemlélet analógiájára – ismét egy természet-tudományos metafora! – a biodiverzitás csökkenéséhez hasonló kulturális veszteségként élik meg. A nyelvi relativizmus gondolatmenetére támaszkodó legfőbb érvük az, hogy minden nyelv a valóságnak egy, csak rá jellemző szegmentálását valósítja meg. Eszerint bármely nyelv visszaszorulása az emberi megismerés egy sajátos formájának eltűnését hozza magával. (*Coulmas*, 1992)

A nyelvek használatból való kiszorulásának többféle módjáról adnak hírt a források.

### A nyelv gyors eltűnése

Szerencsére ritkán, de előfordul, hogy magát a nyelvet beszélő közösséget pusztítják ki, ennek következtében tűnik el az általuk beszélt nyelv. Az Ószövetségben olvashatunk egy olyan esetről, amelyben „nyelvi teszttel” választották ki a genocídium alanyait. Az ellenséges efrimiták esetében jártak el így a gileádbeliek. „Akkor azt mondák néki: Mondd: Sibboleth! És ha Szibolethet mondott, mert nem tudta úgy kimondani, akkor megfogták őt és megölelé a Jordán réveinél, és elesett ott abban az időben az Efraimbeliek közül negyvenezer.” (Bírák könyve 12:6, Károli-biblia) Újabb keletű példa Tasmánia őslakosságának felszámolása, melynek következtében nyelvük is eltűnt. (*Mesthrie és mások*, 2000. 253.)

Szerencsésebb esetben az üldözött népcsoport maga nem vált teljes egészében áldozattá, mivel az üldözés ellen sikeresen védekezett egy villámgyors nyelvcserevel. A lenca és a cacopera nyelvek eltűnéséhez az el salvadori indiánok 1932-es tömeges lemészárlása vezetett. (*Mesthrie és mások*, 2000. 254.)

Néha nem üldözés, hanem egyéb körülmények, például egy népcsoportot megtámadó tömeges fertőzés vezetett egy nyelv használatának megszűnéséhez. Ez történt az észak-kaliforniai yahi indiánokkal és nyelvükkel. Az utolsó yahi beszédét – csak az anyanyelvén tudott kommunikálni – 1911-ben a Californiai Egyetemen nyelvészek próbálták meg rögzíteni.

### A nyelv lassú eltűnése

A nyelvek használatból való kiszorulása általában több évtizeden vagy évszázadon át tartó folyamat. Egy népcsoport lassú, békés folyamat során – egy kétnyelvű fázis végpontjaként – áttér eredeti nyelvéről egy másikra, a környezet nyelvére. Ez történt a források által dokumentált legtöbb esetben.

Ezt a folyamatot a nyelvet beszélő közösség (nyelvi) környezete indítja el, és vele bizonyult kölcsönhatásban megy végbe. Egy nagyobb és gazdaságilag erősebb környezet hatása nyelvi következményekkel is jár. Erre egyik példa az, ahogyan a közép- vagy észak-európai bevándorlók Amerikában nyelvileg alkalmazkodtak. Munkavállalásuk és társadalmi beilleszkedésük megkívánja az idegen nyelvi közösséghez való maximális kommunikációs alkalmazkodást is. Anyanyelvhasználatuk a magánéletre korlátozódik. Ennek következtében általában legkésőbb a harmadik generáció esetében befejeződik a nyelvváltás. Kivételt csak a rendkívül erős kohézióval rendelkező közösségek képeznek, például a pennsylvaniai németség vallási közösségként kivételes izolációban élő csoportjai, az amishok és a mnenoniták. (*Raith*, 1982)

A nyelvváltás végbemehet azon a területen is, ahol az adott közösség honos. A folyamatot felgyorsítja az adott közösségnek a környező népességhez viszonyított alacsony lélekszáma, az adott nyelvű iskolarendszer szűkös volta, nyelvüknek a környezeti nyelvhez képest alacsony presztízse. Dorian *„Nyelvhalál”* című könyvében részletesen leírja azt a folyamatot, ahogy a skót partvidéken élő lakosság fokozatosan áttér kelta eredetű gael

anyanyelvéről az angolra. A közösség tagjai fokozatosan angol-gael kétnyelvűekké válnak. Az áttérés a fiatalabb, mobilabb korosztálynál kezdődik meg. Ők az iskolába járás és a munkavállalás során egyre többet használják az angol nyelvet, a gael pedig csak családi, ismerősi körben. A közösség tagjait gael nyelvtudásuk minősége szempontjából Dorian négy csoportba osztja: elder fluent speaker, younger fluent speaker, semi-speaker és passive bilingual. Az idő múlásával egyre kevesebben vannak a teljes körű nyelvi kompetenciával, s egyre többen a töredékes kompetenciával rendelkezők. Ezzel párhuzamosan a közösség által használt nyelv struktúrája is egyszerűsödik, lexikai állománya pedig – célzott nyelvpolitikai intézkedések hiányában – egyre kevésbé alkalmas a modern étellel kapcsolatos kommunikációs igények kielégítésére. A nyelvváltás, vagy ahogy ő nevezi, a „nyelvhálál” folyamata feltartóztathatatlaná válik. (Dorian, 1981)

Felvethető a kérdés: van-e a nyelvhálál után feltámadás, vagy realiztikusabban fogalmazva: feltartóztatható-e a nyelvcserre folyamata?

*A második világháború után egyre több iskolába vezették be a velszi nyelvet. Ezzel nemcsak a velsziül beszélő családok gyermekei számára tették lehetővé az anyanyelvi oktatást, hanem angol egy nyelvűek számára is megkönnyítették a nyelv elsajátítását. Cardiffban 110 általános iskolában folyik velszi nyelvű oktatás. Ez magyarázza a főváros kiemelkedő helyét az 1991-es adatok között. Fokozatosan növekszik a velszi nyelv szerepe a felsőoktatásban és a felnőttképzésben is. (Davies, 1999) Úgy tűnik, nagy kulturális erőfeszítéssel Walesben sikerült az ethnic revival céljait elérni, a nyelvcserre folyamatát legalábbis lelassítani.*

Vannak esetek, amikor sikeresen vették fel a küzdelmet egy nyelvnek a kommunikációból való visszaszorulásával. Három példát ismertetek részletesebben.

A szorbok – néha vendeknek is nevezik őket – Lausitzban élnek, a volt NDK területén, az Odera-Neisse határ mentén. Mintegy ötvenezren vannak. Ez az a határértéke annak a populációnak, amelyet a nyelvpolitikával foglalkozók hosszú távon nyelvmegőrző közösségnek tartanak. Nyelvük a nyugati szláv nyelvcsoporthoz tartozik, közeli rokonságban áll a csehvel, a szlovákkal és a lengyelvel. Azt, hogy megtartották nyelvi-kulturális identitásukat, jórészt annak köszönhetik, hogy a szocialista rendszer fennállása idején elzárták őket lengyel, cseh és szlovák nyelvrokonaitól. Így elkerülték a polákok és a kasubok sorsát, akik nyelvükkel együtt felszívódtak a lengyel népességben. A szorbokat sokáig a lenini nemzetiségi politika egyik fényes példájaként emlegették. Ennek egyik bizonyítéka a Domowina Kiadó volt, amely az NDK állami kulturális mecenatúra lélegeztetőgépére kapcsolva nagy

számban jelentette meg a tizenhatodik századtól önálló írásbeliséggel rendelkező népesség klasszikus és modern szépirodalmi alkotásait. Kiadtak a szorb nyelv történetét feltáró munkákat, többek között egy nyelvtörténeti szótárt is. (Ferguson, 1984) Németország egyesülése és a szocialista tábor széthullása után megszűnt irántuk a kiemelt érdeklődés, és a támogatás is alaposan megcsappant. Nyelvpolitikusok újabban pesszimistán ítélik meg a szorb nyelv továbbélésének esélyeit. (Coulmas, 1992)

A második példa egy nagy lélekszámú és tekintélyes történelmi múltra visszatekintő nép nyelvhasználatáról szól. A Walesben beszélt kelta eredetű velszi nyelv több, mint ezer éves írásbeliséggel rendelkezik. A nyolcszázad évekből származnak az első írásos emlékek, s már a tizenhatodik század végén megjelent velszi nyelven a teljes biblia. Az élénk kulturális életre jellemző, hogy 1800 és 1850 között újságok, folyóiratok tucatjai mellett 3000 könyv látott napvilágot ezen a nyelven. Jelentős szótárírói – korpusztervezési – tevékenység is segített abban, hogy a velszi nyelv meg tudjon felelni a változó társadalmi igényeknek. (Davies, 1999)

Ennek ellenére a népesség kétnyelvűvé válása már nagyon korán megkezdődött. Kezdetét a tizenötödik századra teszik. (*Mesthrie és mtsai.*, 2000) A tizenkilencedik században ez a folyamat felgyorsult, mivel az iparosodás fejlődésével sok walesi vállalt munkát szülőhelyétől távol, az angolra való áttérésük szükségszerűvé vált. Walesben egész vidékek néptelenedtek el. A huszadik század húszas éveiben Walesben gazdasági krízis tört ki, ez pedig újabb elvándorlási hullámot indított meg. Ezzel párhuzamosan angol anyanyelvűek települtek be a területre, a vegyes házasságok pedig tovább csökkentették a velsziül beszélők számát. Az angol vállalkozók üzemeiben csak angolul folyt a kommunikáció. Mindez hozzájárult a helyben maradt lakosság kétnyelvűvé válásához, sok esetben pedig a teljes nyelvcserehez.

A tizenkilencedik és a huszadik század fordulóján még a walesi lakosság fele beszélte ősei nyelvét, 1931-ben már csak 31 százalék, 1951-ben pedig 29 százalék. (*Coulmas*, 1992) Ezek a felmérések azt is megmutatták, hogy az idősebb korosztályoktól a fiatalabbnak felé haladva csökkent a velszi nyelvtudás. Ez a tendencia 1991-ben megfordulni látszott. Bár a népszámlálás adatai szerint az összlakosságnak ekkor már csak 18 százaléka beszélt velsziül, a beszélők között azonban a gyermekek és a fiatalok aránya jóval meghaladta az idősebbekét. Az is kiderült, hogy egyes településeken a velsziül beszélők aránya kiemelkedően magas. A fővárosban, Cardiffban például különösen megemelkedett az ősi nyelvet ápolók száma. (*Davies*, 1999)

Ehhez a változáshoz hozzájárult az a kulturális munka, amelyet a walesi identitás megőrzéséért folytattak az utóbbi évtizedekben. Az ősi nyelv és kultúra iránti növekvő érdeklődés felkeltésében már hatvan éve segít a BBC velszi nyelvű szekciója. A Walesi Egyetem kiadásában sorra jelennek meg a kortárs és klasszikus írók művei. A kétnyelvű kiadásokat igényes tanulmányok egészítik ki. Az egyetemeken kutatók dolgozzák fel a walesi történelmet és foglalkoznak nyelvtörténeti tanulmányokkal is.

A velszi nyelvi helyzet megváltozása azonban vitathatatlanul a közoktatásnak köszönhető. A második világháború után egyre több iskolába vezették be a velszi nyelvet. Ezzel nemcsak a velsziül beszélő családok gyermekei számára tették lehetővé az anyanyelvi oktatást, hanem angol egynyelvűek számára is megkönnyítették a nyelv elsajátítását. Cardiffban 110 általános iskolában folyik velszi nyelvű oktatás. Ez magyarázza a főváros kiemelkedő helyét az 1991-es adatok között. Fokozatosan növekszik a velszi nyelv szerepe a felsőoktatásban és a felnőttképzésben is. (*Davies*, 1999) Úgy tűnik, nagy kulturális erőfeszítéssel Walesben sikerült az ethnic revival céljait elérni, a nyelvcsere folyamatát legalábbis lelassítani.

A harmadik történet a legbonyolultabb és legellentmondásosabb. A diaszpórában élő zsidóság nyelvét mindig is sajátos diglosszia jellemezte. Az elsősorban szakrális célokat szolgáló emelkedett változat, a héber-arámi eredetű loshn-koydesh mellett mindennapi kialakult egy, a szomszédság nyelveinek elemeit is tartalmazó közönséges változat a mindennapi élet kommunikációs szükségleteinek kielégítésére. Ilyen volt a Dél-Európában beszélt szefárd és a Kelet-Közép-Európában honos jiddis. A magas presztízsű loshn-koydesh a szakrális szféra, a szent iratok kommentárjainak, a vallásos irodalomnak a nyelve volt. Jellemző, hogy *Munkácsi Bernát* apja, a rabbinikus műveltségű *Munk Ábrahám*, bár anyanyelve a jiddis volt, a tizenkilencedik század végén önéletrajzát ezen a nyelven írta. Ezt a szakrális nyelvet a zsidó közösségen belül a művelt férfiak, rabbik és írástudók beszélték.

A mindennapi élet kommunikációs szituációiban a közönséges változatot használták. Ez a nyelv szolgált a képzetlenebb férfiak, a kisgyermekek és a nők számára kizárólagos kommunikációs eszközzül. A környezeti nyelvek közül – beszélőinek számát és írásbeliségét tekintve – kiemelkedik a jiddis. Az első adatok erről a nyelvről a tizenegyedik századból származnak a Rajna vidékéről, ahol közvetítőként szolgált a zsidók és német szomszédaik között. Innen terjedt keletre és vált az askenázi zsidóság vernakuláris nyelv-

vévé. Az így kialakult nyelv grammatikája német alapú, szókincsében a német és a szakrális változatból származó szavak mellett vannak szláv és neolatin elemek is.

Bár létrejöttének körülményei mutatnak kreolizációs elemeket, a nyelv egészében mégsem tekinthető kreolnak. A jiddisnek ezer éves írásbelisége van. A szépirodalmon (*Sólem Alechemtől Singerig*) kívül vallásos szövegek is napvilágot láttak jiddisül. Már a tizenkilencedik században lefordították a Tórát jiddisre. Ennek ellenére stigmatizált változatnak számított, sőt néha még számít is, nem ritkán nevezik „elrontott németnek”, „kulturálatlan dialektusnak”. Ez a lebecsülés még a nyelvet magát a mindennapi életben használó zsidó körökben is megfogalmazódik. Ahogy *Weinreich* mondta, „mindenki beszéli, de senki sem becsüli”. (*Fishman*, 1991)

A jiddis ugyanakkor közvetítőként szolgált a közép-európai zsidó közösségek számára a német nyelvű európai kultúrához való kapcsolódásban. A Monarchia németesítési törekvéseiben például a zsidó közösség többsége természetes segítőtársnak bizonyult, éppen nyelve miatt. Mivel az általuk beszélt nyelv, a jiddis német nyelvjársáknak számított, a héber helyett létrehozott szekularizált iskolákban az oktatás nyelve a német lett. Bár a konzervatív rabbik megpróbálták felvenni a harcot a német tanítási nyelv ellen, a folyamat feltartóztathatatlanak bizonyult. A magyarul vagy szlovákul beszélő lakosság körében időnként a zsidók tűntek a német kultúra kizárólagos letéteményeseinek. (*Katz*, 1999)

A jiddis a huszadik században Európán kívül is elterjedt nyelvvé vált. Amerikában 1900 körül az angolon kívül az öt legnagyobb beszélőszámot felmutató nyelvek közé tartozott. Jelenleg több, mint hárommillió jiddis anyanyelvű ember él a világban, többségük az Egyesült Államokban, a volt Szovjetunió területén és Izraelben. (*Fishman*, 1991) Úgy tűnik, ebben az esetben is korán kongatták meg a lélekarhangot.

### Jegyzet

(1) Beszélnek egyébként a nyelv ökológiájáról is. Ezt a terminust Haugen alkotta meg az ötvenes években az amerikai norvég bevándorlók nyelvi alkalmazkodásának folyamatairól írt publikációiban.

### Irodalom

- Békés V. (1997): *A hiányzó paradigma*. Latin Betűk, Debrecen.
- Coulmas, F. (1992): *Die Wirtschaft mit der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie*. Suhrkamp, Frankfurt.
- Crystal, D. (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- Davies, J. (1999): *The Welsh Language*. UWP.
- Dorian, N. (1981): *Language Death*. UPP.
- Ferguson, Ch. (1984): Spracherhaltung bei Minderheiten. In: Oksaar, E. (Hg.): „*Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*” im Lichte individuumzentrierter Forschung. Gruyter, Berlin – New York. 129–141.
- Fishman, J. A. (1991): *Yiddish: Turning to Life*. John Benjamins.
- Katz, J. (1999): *Végzetes szakadás. Az ortodoxia kiválása a zsidó hitközségekől Magyarországon és Németországban*. Múlt és Jövő, Budapest.
- Mesthrie, R. – Swann, J. – Deumert, A. – Leap, W. L. (2000): *Introducing Sociolinguistics*. Edinburgh University Press.
- Raith, J. (1982): *Sprachgemeinschaftstyp, Sprachkontakt, Sprachgebrauch*. Steiner, Wiesbaden.

## Aggódások, vívódások: egységes tanárképzés?

*Ki tudja, hányadszor vetődik fel a közoktatás reformjának utóbbi három évtizedében a pedagógusképzés megújulásának szükségessége, e két reform kölcsönös és bonyolult összefüggésének kérdése. Racionális érvek sokasága hangzik el arról, hogy a pedagógusképzés reformjának a közoktatási reform előtt kell, kellene járnia. És most végre azt tapasztalhatjuk, hogy a felsőoktatási törvény módosítása és a Bologna-folyamat ürügyén mintha újra hátszelet kapna a felsőoktatás és azon belül a pedagógusképzés reformja.*

**M**intha az újabb reformlépések polarizálnák a játszma résztvevőit: sokan tényleg reformálni akarnak, sokan mások viszont ezúttal is beérnék néhány lejáratott retorikai fogás hangoztatásával. Ha tehát most sem történik semmi a pedagógusképzés megmerevedett rendszerében, amikor pedig relatíve kedvező a reform közege, akkor végleg eltemethetjük a közoktatás reformját is. Ezért az aggódás és a vívódás.

A pedagógusképzés reformjával kapcsolatos fontosabb kérdéseket és problémákat nemrég *Hunyady György* (2004) foglalta össze. Öt-öt pontban mutatja be a jelenlegi pedagógusképzés visszasságait és a reformelképzelések kritikáját. „Ha egyszerre igaz – írja konklúziójában –, hogy a jelen iskolája és pedagógusképzése tarthatatlan, és hogy a megújítás terve és lépései elhibáztak” (i.m. 36. old.), akkor szembesülnünk kell a negatív hatások egymást erősítő következményével: a lefelé menő spirál víziójával. Mégis lát lehetőséget e pesszimista jóslat irányának megváltoztatására, mert – véleménye szerint – a köz- és a felsőoktatás eltömegesedése nem jár együtt szükségképpen az oktatás elsivárosodásával, volt és van kezdeményező erő a pedagógusképzők szakmai köreiben, reményt keltő maga a Bologna-folyamat, s lát lehetőséget az egymástól eltérő szakmai szempontok egyeztetésére, valamint az ebből eredő konfliktusok megoldására.

A pedagógusképzés tanítóképzés ágában a kilencvenes évek első felében előremutató és sikeres tartalmi és strukturális reformok születtek. (*Bollókné – Hunyadyné*, 2003) (1) Ekkor fogalmazódik meg, hogy a tanító az 1–4. osztályokban minden tantárgyat oktat, az 5–6. osztályokban pedig egy műveltségi terület tantárgyait taníthatja. Vagy ahogy a 2003. évi közoktatási törvény módosításában aztán megfogalmazták: az 5–6. osztályban – az iskolai sajátosságoktól függően – a képzési idő 25–40 százalékában csak tanítók foglalkozhatnak a gyerekekkel. A tanítói működés körének kiterjesztése – mely ha nem is teljes, de mindenképpen strukturális változtatásnak minősíthető – a maga idejében megelőlegezte a közeljövő reformszándékait és reformlépéseit.

A tanítóképzéshez hasonló strukturális változtatásokra a pedagógusképzés magasabb szintjein nem került sor, pedig erre igen nagy szükség lett volna. Hiszen az utóbbi másfél évtized hektikus tantervi reformjai sorban megkérdőjelezték a fennálló iskolaszervezetet, azzal összefüggésben a kétszintű tanárképzést (általános iskolai tanár, középiskolai tanár) és felvetették az egységes tanárképzés szükségességét. (*Hunyady*, 2003) A közoktatás demokratizálásának szándéka a rendszerváltás elején (2) teret engedett az iskolaszervezet addigi merev rendjének a fellazítására. Megjelentek a nyolc és hat osztályos

gimnáziumok. A nyolc osztályos gimnáziumok ellehetlenítették a domináns, (4+4)+4-es iskolaszervezet második négyes egységét (felső-tagozat), a hat osztályosok pedig félbevágták azt. Aztán az 1996. évi törvénymódosítás beemelte a rendszerbe a 12 évfolyamos komprehenzív iskola (3) fogalmát, ami tovább lazította az iskolaszervezetet. A korábbinál keményebb „fenyegetés” érte a domináns iskolaszervezetet az 1995. évi NAT legitimálásával: az általános művelés 8 évét 10 évre hosszabbította meg, s ezzel félbevágta a hagyományos iskolaszervezet harmadik négyes elemét. Miközben az 1996. évi közoktatási törvény módosítása a kötelező iskolába járás évszámát 16-ról 18-ra emelte. Érdemes talán felfigyelni még arra a körülményre, hogy a 2003. évi NAT szakaszai (1/4–5/6–7/8–9/12,13) a kompromisszumok érdekes lehetőségeit kínálják. Ez a rendszer egyformán szolgálhatja a domináns iskolaszervezet fennmaradását, de segítheti az új trendek szülőmozgásait is. Ezen eseményekkel párhuzamosan a közoktatás fejlesztésének stratégiai tervei (1996, 1998) a középiskolai népesség 80 százalékában határozták meg a középiskolai expanzió felső mértékét.

*A Nemzeti Bologna Bizottság igen nagy valóságismeretről és bátorságról tesz tanúbizonyságot, amikor elfogadva pedagógusképzési albizottságának javaslatát, kihirdeti az egységes, mester fokozatú, egyetemi szintű tanulmányokhoz kötött tanárképzést. A mester szintű egységes tanárképzés azonban önmagában még nem jelenti a tanárképzés minőségi színvonalának emelkedését, a pedagógiai kultúra hön ohajtott megújulását. De kétségtelenül jó alkalom arra, hogy újragondoljuk a tanárképzés pedagógikumát és diszciplináris felépítését. A tartalmat és az intézményi rendszert egyaránt.*

A PISA 2000 vizsgálat (Vári, 2003) gyászos eredményei pedig újra tápot adtak annak a régi új elképzelésnek, hogy az iskolázás alapjait meg kell erősíteni, a négy osztályos alsó tagozatot öt vagy hat évre kell emelni. (Báthory, 2002) Érdemes felidézni, hogy a 2003. évi közoktatási törvény módosítása ezt a szakértői javaslatot részben meg is valósította, amennyiben az alsó tagozat és a felső tagozat határán 2008 ősztől a tanítói és a tanári kompetencia „keverő zónája” jön létre – ahogy azt korábban már jeleztük.

Egyre inkább úgy tűnik, hogy az általános iskolai tanárok terrénuma az általános iskola felső tagozata, a felfelé terjeszkedő alsó tagozat, valamint a tananyag racionalizálásának szándékától hajtva lefelé nyúló középiskola (a lineárisan építkező tantárgyknál két tananyag ciklus helyett egy) harapófogójába kerül. A magyar iskolaszervezet ezen változásait a nemzetközi trendek is visszaigazolják.

Különösen erősen hat a magyarországi fejleményekre az OECD-országokban meghonosított funkcionális oktatásszakaszolási rendszer, az ISCED. (4) A távolban felmerül tehát a magyar iskolaszervezet funkcionális átalakításának képzete: a hat osztályos alapozó oktatás, az erre épülő négy osztályos alsó középiskolai és a rendszert betetőző 2–3 éves felső középiskolai oktatás. És bár ezt a rendszert így senki, soha nem hirdette meg, hivatalos oktatáspolitikai stratégiáknak nem része, a folyamatok mégis ebbe az irányba mutatnak. (Ezen a ponton szükséges megjegyezni, hogy Nagy József egyik fiatalkori munkájában (1970) már felvázolja egy 6+4+3-as iskolaszervezet tervét. Mások is ebbe az irányba gondolkodtak.) Témánk szempontjából úgy tűnik tehát, hogy az utóbbi 15–20 év során létrejöttek az egységes tanárképzés iskolaszervezeti alapjai, anélkül, hogy annak oktatáspolitikai indokoltsága ismertté vált volna. A kérdés tehát az: követi-e a pedagógusképzés ezeket a funkcionális változási trendeket, vagy sem?

Az elmondottakkal kapcsolatos problémák abban rejlenek, hogy ezek a részben látens, részben manifeszt mozgások már jól láthatóan fenyegetik az általános iskolai tanárok egzisztenciáját, és persze megkérdőjelezzik a tanárképzéssel foglalkozó főiskolák létét. Nem

mintha erre a problémára nem lehetne választ találni. Megfelelő türelmi idővel, átmeneti intézkedésekkel elő lehetne segíteni a fiatal és középkorú általános iskolai tanárok diplomaemelő tanulmányait, ami egyben társadalmi presztízsiük emelkedésével és fizetésük javításával járna együtt. A főiskolák pedig – amint azt később kifejtjük – az egyetemekkel kooperálva az egységes tanárképzés szakmódszertanainak (a műveltségi területi pedagógiák) művelésében és az úgynevezett „kisszakok” oktatásában találhatnának feladatot. A megoldásra váró problémák azonban, bármilyen súlyosak legyenek is, nem téríthetik el a pedagógusképzés reformját. Éppen ezért a Nemzeti Bologna Bizottság igen nagy valóságismeretről és bátorságról tesz tanúbizonyságot, amikor elfogadva pedagógusképzési albizottságának javaslatát, kihirdeti az egységes, mester fokozatú, egyetemi szintű tanulmányokhoz kötött tanárképzést. (5) A mester szintű egységes tanárképzés azonban önmagában még nem jelenti a tanárképzés minőségi színvonalának emelkedését, a pedagógiai kultúra hön óhajtott megújulását. De kétségtelenül jó alkalom arra, hogy újragondoljuk a tanárképzés pedagógikumát és diszciplináris felépítését. A tartalmat és az intézményi rendszert egyaránt.

Nemrég az MTA Pedagógiai Bizottságának kezdeményezésére helyzetfeltáró vizsgálatok kezdődtek a pedagógusképzés neveléstudományi tartalmáról az egyetemeken és a főiskolákon. (Zrinszky, 2003; Hunyady, 2004) A szerzők megállapították, hogy az utóbbi években a pedagógiai tartalmak jelentős mértékben átalakultak, a neveléstudomány befogadott paradigmái növekedtek, a tartalmi kánonok fellazultak (a nevelélmélet-didaktika-neveléstörténet triászra alapozott képzési rendszer átalakulása elkezdődött), a gyakorlati orientáció erősödött, valamint az aktuális oktatáspolitikai és pedagógiai kérdések előtérbe kerültek. Mintha az öncélú elméletieskedés visszaszorulóban lenne. És bár a vizsgálatból kiderült, hogy távolról sem lehetünk elégedettek a gyakorlati tevékenység arányával a képzés egészén belül, még ezen a téren is jelentős javulás következett be. Fontos körülmény továbbá, hogy a pedagógiai tartalom átalakulásának a folyamatában határozott intézményi profilok kezdenek kialakulni, ami szintén jelzi a neveléstudomány területén lejátszódó pozitív változásokat. Összességében úgy tűnik, legalábbis ami a pedagógikumot illeti, hogy a neveléstudomány modernizálását célzó erőfeszítések nem voltak hiábavalóak. A felsőoktatási tanárképzés pedagógiai fele végre releváns válaszokat fogalmaz meg a közoktatás igényeire. Nem állunk ilyen jól az intézményi átrendeződés területén.

Az ideális az lenne, ha a pedagógikum és a különböző tanárszakok pedagógiája (a szakmódszertanok) egy helyen, az egyetem tanárképző karán (school of education) kapna elhelyezést. Sőt, korábban érveket soroltunk fel (Báthory, 2003) arra nézve is, hogy milyen előnyök származnának abból, ha a tanári főszakokhoz (maior) kapcsolódó tantárgyközi, integrált és/vagy interdiszciplináris kisszakok (minor) a jelenlegi főiskolai karokhoz kerülnének. Ez az intézményi szerkezet egyben felmentené a diszciplinákat oktató tanszékeket a pedagógusképzés – számukra csak terhet jelentő – feladata alól. A diszciplináris oktatás és a tanári professzióra felkészítő oktatás (ide értve a kisszakok oktatását is) szétválasztása tiszta intézményi és felelősségi viszonyokat teremtené.

Az egyetemi tanárképző intézmények vezetői, meglátásom szerint, még mindig nem számolnak azzal a ténnyel, hogy a kedvezőtlen demográfiai helyzet ellenére, társadalmi és pedagógiai okok együttes hatására bekövetkezett és a telítődéshez közeledik az érettségig tartó középiskolázás expanziója. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy a felsőoktatás jelenlegi problémakötege éppen abból ered, hogy nem vették időben figyelembe a középiskolai expanziót. E kétféle expanzió diszfunkciója okozza a felsőoktatásban jelentkező problémák jelentős részét.) A második világháború utáni évtizedekben a fejlett világban – nálunk két évtizeddel később (jellemzően a kilencvenes években) – a középiskolai oktatás eltömegesedett. Ez azzal járt, hogy a középiskolába beiratkozó diákok képesség-potenciáljának a szélessége (variációjának) megnőtt. Következésképpen megnöttek mind a tanulók, mind az iskolák közötti különbségek. (Loránd, 2003) A középiskolákat, a

középsiskolai tanárokat, de különösképpen a gimnáziumokat és a gimnáziumi tanárokat, a középfok eltömegesedése váratlanul érte. A kihívásra nem rendelkeztek a megfelelő válasszal: pedagógiai kultúrával és technikai eszközökkel. (6)

Nem túlzottan váratlanul, az eltömegesedés által is generálva, megint felmerült a régi probléma: a tananyag túlzott elméleti jellege, a diszciplinárból levezetett tantárgyak akadémikus felfogása. Ujra megállapíthattuk, hogy a műveltség iránti társadalmi igény és az iskolában tanított tananyag közti diszkrépancia növekedése demotiválóan hat a közepes és gyenge képességű és a tanulás iránt aktuális érdeklődést nem mutató tanulókra. A PISA 2000 vizsgálat pedig rádöbbsentette a közvéleményt középiskoláink nagy részének életidegen tanítási gyakorlatára. Mint ismeretes, ez a nemzetközi pedagógiai kutatás, különösen annak szövegértési-olvasási ága, világosan kimutatta, hogy 15 éves tanulók, akiknek a többsége a 9. és 10. évfolyamot tapossa, különböző szövegek megértésben igen gyengék. És különösen gyengén olvasnak azok a tanulók, akik szakiskolába járnak. (Vári, 2003; Bánkúti és mások, 2004) És persze, aki nem tud olvasni, szövegeket értelmezni, az tanulni sem tud.

Az OECD PISA 2000 vizsgálat értékrendszere világosan mutatja, hogy a tudás társadalmi felfogásában pragmatikus fordulat következett be. A sokat emlegetett munkaerőpiaci elvárások ezt világosan jelzik. De más jelzések is érik a közvéleményt. A műveltségfelfogás pragmatikus fordulatát mindenki számára érthető módon jeleníti meg az idegennyelv-tanulás és az informatika iránti robbanásszerű érdeklődés. Ebből következően társadalmi helyeslés és elfogadás kíséri azokat az oktatáspolitikai reformlépéseket, melyek meggyőzően mutatják, hogy a „központ” megértette az elvárásokat (például nulladik évfolyam az idegen nyelv intenzív tanulására). Az iskolai műveltségfelfogás pragmatikus fordulata azonban más területeken is megmutatkozik. Ide sorolhatnánk mindjárt a társadalmi gyakorlatnak azokat a területeit, amelyek azért nem tudnak szervesen beépülni az iskolai oktatás tantárgyi rendszerébe, mert az akadémikus műveltség normái szerint nincs diszciplináris háttérük, amiből következően nincs olyan szakos tanár, aki ezeket tanítani tudná. Ez a jelenség jól mutatja, milyen tehetetlenek a tanárképzéssel foglalkozó főiskolák és egyetemek a műveltségi hiányokra adandó válasz tekintetében. A gondokat súlyosbítja, hogy a műveltség iránti új igények befogadását az iskolai tantervekbe nem követi a régi és idejétmúlt tartalmak kiiktatása. Erre a problémára adható egyik válasz lenne – mely elterjedt az egész művelt világban – meghatározott műveltségi területeken – mint amilyen a természettudomány, a társadalomtudomány, a technika és az esztétikai műveltség – interdiszciplináris stúdiumok felvétele, beiktatása a tanított tartalomba. (Vass, 2000)

A Bologna-folyamat keretében megújuló egységes, mesterszintű tanárképzés egyben jó alkalom a tanárszakok rendszerének, az egyes szakok tartalmának és elnevezésének az újragondolására. Talán érdemes abból kiindulni, hogy végképpen érvényét veszítette a 19. század végén kidolgozott középiskolai tantárgyi rendszer, mely az „egy tudomány – egy tantárgy” elvből indult ki. Mára, a 21. század elejére éppen a tudományfejlődés jellegzetes trendjei lehetetlenítik el e rendszer konzekvens alkalmazását. De talán ennél is jelentősebb az oktatás iránti társadalmi igények radikális megváltozása és az oktatásban lejátszódó modernizációs fejlemények (például a tartalmi szabályozás rendszere).

Az új helyzetben a célt úgy jelölhetnénk meg, hogy az iskolában tanítandó műveltségnek kiegyensúlyozottan kellene lefednie a műveltség iránti társadalmi és tudományos érdekeket. (vö. Ladányi, 2003) E két érdekcsoport oktatásügyi konfliktusának fenntartása senkinek sem érdeke. Következésképpen a tanári professzió tervezésekor a szakos vagy diszciplináris képzés mellett a választott diszciplína műveltségi környezetét reprezentáló ismeretek és kompetenciák feltérképezésére is sort kellene keríteni. Más szóval, sokoldalúan alátámasztható kíváncsi, hogy minden tanár rendelkezzen egy vagy két főszakkal (maior), ahogy az eddig is volt, vagy legalább egy főszakkal és egy kisszakkal (minor) – amint az racionálisnak tűnik a jövőben. Ez utóbbi lenne a tervezési dokumentumokban

előforduló „másfél szakos” tanár. A maior tanárszak tartalmilag intenzív és diszciplináris, míg a minor szak tartalmilag inkább extenzív és az esetek többségében interdiszciplináris, tantárgyközi. A tanárszakok iránti közoktatási igényeket célszerűnek tűnik a Nat tíz műveltségi területéből levezetni, amint arra kísérletet teszünk az 1. táblázatban. A tantárgyközi korszakok feltehetően jelentős mértékben szolgálják az aktuális társadalmi igényeket, és ugyanakkor nem sértik a tudományosság jogos igényeit. De innovatív és kreatív javaslatokra, megoldásokra minden műveltségi területen nagy szükség lenne.

Az interdiszciplináris műveltségterületek létezésének akadémikus/egyetemi elismerése azonban most már huzamosabb idő óta késik. Legfeljebb a pedagógus-továbbképzés témái közé furakodhatott be egy-két interdiszciplináris kurzus. Egyetemeink a tudomány védelmében általában elzárkóznak attól, hogy az interdiszciplináris szakokkal bajlódjanak, a főiskolák pedig – utánozva az egyetemeket – szintén ellenállnak. Pedig az interdiszciplináris tanárszakok oktatása kedvező kimenetelű versenyhelyzetet teremtené számukra az egyetemekkel szemben.

1. táblázat. A Nemzeti alaptantervre alapozott tanárszakok

Nat műveltségi terület	... szakos tanár maior szak	... szakos tanár minor szak
1. Magyar nyelv és irodalom	magyar nyelv és irodalom	kommunikáció könyvtár esztétika filozófia tánc és dráma
2. Élő idegen nyelv	angol, német, francia stb.	
3. Matematika	matematika	informatika természetismeret természettudomány
4. Ember és társadalom	történelem filozófia	emberismeret társadalomismeret (jelenismeret) etika esztétika művészettörténet néprajz
5. Ember a természetben	fizika kémia biológia ökológia	természetismeret természettudomány egészségvédő (mentálhigiéné) technika
6. Földünk – környezetünk	földrajz	ökológia geológia csillagászat
7. Művészetek	ének-zene vizuális kultúra mozgóképkultúra	esztétika tánc és dráma vizuális kultúra kreatológia
8. Informatika	informatika	matematika, könyvtár
9. Életvitel és gyakorlati ismeretek	technika	társadalomismeret természetismeret ökológia háztartásökonómia
10. Testnevelés és sport	testnevelő sport	szabadidő-szervező egészségvédő (mentálhigiéné)

## Összegezve

Írásomban megpróbáltam néhány érvet felsorolni az egységes tanárképzés, valamint a pedagógusképzés egészének tartalmi és intézményi megújítása mellett. A domináns iskolaszervezet fellazulása, a tudás fogalmának radikális megváltozása, a tömegneveléshez illeszkedő iskolai-pedagógiai kultúra iránti igény talán megfontolásra készíti azokat az egyetemi és főiskolai köröket, amelyek a viták és alkuk jelenlegi szakaszában mintha inkább a meglévő helyzet fenntartásában, semmint a közoktatás igényei iránti nyitottságban lennének érdekelték. Ahhoz, hogy a pedagógusképzés reformjának hatása jól érzékelhető legyen az iskolákban, még legalább 15–20 évnek kell eltelnie. Ez majdnem egy egész generáció. A tét tehát igen nagy. Ha az egyetemi és a főiskolai tanárképzés nem figyel a társadalmi változásokra és elvárásokra, és bagatellizálja a közoktatás érdekeit (ahogy azt az esetek többségében most is teszi), akkor majd évekkel, sőt évtizedekkel később joggal éri a vád, hogy a fejlődés előmozdítása helyett a fejlődés kerékkötőinek a szerepét vállalta fel.

## Jegyzet

- (1) 158/1994/XI. 7. sz. Kormányrendelet.
- (2) XXIII. Törvény, 1990.III.1. Ez még a Németh-kormány törvénye.
- (3) A Közoktatási törvényben „egységes” iskola.
- (4) International Standard Classification of Education. A közoktatást érintő szakaszok: ISCED 1 – alapfokú képzés, ISCED 2 – alsó középfokú képzés, ISCED 3 – felső középfokú képzés.
- (5) Az NBB pedagógusképzési albizottságának elnöke Hunyady György akadémikus.
- (6) A 2003/04. tanévben a 6. évfolyamon tanulnak azok a tanulók, akiket a törvény arra kötelez, hogy 18 éves korukig iskolába járjanak.

## Irodalom

- A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája.* (1996) MKM – Okker Kiadó, Budapest. 92.
- A magyar közoktatás fejlesztésének stratégiája.* (1998) MKM, kézirat. 115.
- Bánkúti Zsuzsa – Horváth Zsuzsa – Lukács Judit (2004): A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei. *Iskolakultúra*, 5.
- Báthory Zoltán (2003): Válságban a pedagógusképzés – a közoktatás felől nézve. *Pedagógusképzés*, 1–2.
- Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 10.
- Bollokné Panyik Ilona – Hunyady Györgyné (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Hunyady György (2003): A hazai tanárképzés strukturális problémái. *Pedagógusképzés*, 1–2.
- Hunyady György (2004): A lefelé menő spirál víziója. *Pedagógusképzés*, 1.
- Hunyady Györgyné (2004): A hazai főiskolai szintű tanár-, tanító- és óvóképzés pedagógiai programjai. *Pedagógusképzés*, 1.
- Ladányi Andor (2003): A NAT és a tanárképzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.
- Loránd Ferenc (2003): A közoktatás távlati igényei a pedagógusképzéssel szemben. *Pedagógusképzés*, 1–2.
- Nagy József (1970): *Az iskolafokozatok távlati tervezése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vass Vilmos (2000): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése*. Önkönet, 114.
- Zrinszky László (2003): A hazai egyetemi tanárképzés pedagógiai tartalmi. *Pedagógusképzés*, 3–4.

tudományos munkatárs, Szociológiai Kutatóintézet, MTA, Budapest  
tudományos munkatárs, Szociológiai Kutatóintézet, MTA, Budapest

## Akiknek sem otthon, sem az iskolában nem jó

### *Általános iskolások szubjektív életminősége*

*Milyen tényezők határozzák meg a gyerekek szubjektív életminőségét? Vajon az elégedettségre vonatkozó értékelésben az életkörülmények hogyan, milyen tényezőkön keresztül jutnak kifejeződésre? Egy magyar iskolásokkal korábban végzett országos reprezentatív vizsgálat eredményei szerint a szubjektív jóllét meghatározói között a gyermek pozitív önértékelése mellett a családi működés (elsősorban a szülői támogatás és kontroll, illetve a problémák megbeszélése), a kortársakkal való kapcsolat minősége és az iskolával kapcsolatos attitűdök játszanak szerepet.*

Az életminőséggel foglalkozó kutatások körében egyre elterjedtebb a szubjektív megközelítések alkalmazása, amelyek az életkörülmények objektív tényezőinek vizsgálata mellett vagy helyett a vizsgált személyek életükre vonatkozó saját értékeléséből indulnak ki (például a szubjektív jóllét fogalma, *Diener – Suh – Oishi, 1997; Diener, 2000*). Ez az értékelés lehet egyrészt kognitív (például az étellel való elégedettségre vonatkozó ítélet), de megközelíthető az átélt kedvező és kedvezőtlen érzelmi állapotok gyakoriságaként is (például hogy milyen gyakran érzi magát valaki boldognak vagy éppen rosszkedvűnek). Ennek megfelelően a szubjektív életminőség, illetve a közérzet fogalmakat egymással rokon kifejezésként fogjuk használni a tanulmány során.

Az észlelt életminőség vagy szubjektív jóllét fogalmait széleskörűen használják a gyerekek és serdülőkorúak egészségével foglalkozó vizsgálatokban is. (*Huebner és munkatársai, 2004; Kökönyei, 2003*) Zullig és munkatársai (2001) eredményei szerint az étellel való elégedetlenség számos rizikómagatartással (például dohányzással, alkoholfogyasztással, kábítószer-használattal) jár együtt középiskolásoknál. Egy serdülők körében folytatott vizsgálat szerint az egészségkárosító viselkedésektől „tartózkodó” serdülők jobbnak értékelték életüket, mint azok, akik rendszeresen használnak különböző egészségkárosító szereket. A többféle rizikómagatartást mutató gyerekek rosszabb életminőségről számoltak be, mint akik csak egyféle veszélyeztető viselkedésben voltak érintettek. (*Topolski és munkatársai, 2001*) *Huebner és munkatársai* összefoglalója alapján (2004) az észlelt életminőség negatívan korrelál különböző mentális tünetekkel, mint depresszió, szorongás, magány vagy pszichoszomatikus tünetek.

A gyerekek észlelt életminőségének vizsgálatával, a gyerekek önbeszámolóit használva tehát az egészségfejlesztés számára veszélyeztetett gyerekcsoportok határozhatóak meg. Egy 11–17 év közötti serdülőkkel végzett francia vizsgálatban azt találták, hogy a szülők a gyerekekhez képest kedvezőbbnek vélték gyermekük lelki állapotát, és jobbnak minősítették a vele való kapcsolatukat is. (*Simeoni és munkatársai, 2001*) Ez alapján a szerzők úgy vélik, hogy a veszélyeztetettség megállapításánál nem elégséges a szülők vagy nevelők véleményére alapozni, hanem célszerű a gyerekek percepcióját is figyelembe venni.

Egy magyar iskolásokkal végzett országos reprezentatív vizsgálat eredményei szerint a szubjektív jóllét meghatározói között a gyermek pozitív önértékelése mellett a családi működés (elsősorban a szülői támogatás és kontroll, illetve a problémák megbeszélése), a kortársakkal való kapcsolat minősége és az iskolával kapcsolatos attitűdök játszanak szerepet. (*Kökönyei – Aszmann – Szabó, 2002*) Huebner és munkatársai (2004) összefoglalója alapján az észlelt életminőség serdülőknél kapcsolatban áll a szülő-gyerek viszony minőségével, a család összetételével, a szülők által nyújtott érzelmi támogatással. Emellett szerepet játszanak még a lakókönyezet jellemzői, különböző életesemények és a gyerekek személyiségbeli jellemzői is.

A fenti eredmények azt mutatják, hogy az étellel való elégedettség számos tényező függvénye. Mind a felnőttekre vonatkozó, mind a gyerekek körében végzett vizsgálatokban az étellel való elégedettség globális megközelítése mellett ezért egyre elterjedtebbek az élet több területét is figyelembevevő, „terület-specifikus”, multidimenzionális módszerek. Felnőttek esetében az élet legfontosabb területei, amelyekkel kapcsolatban az elégedettséget vizsgálni szokták, a házasság/párkapcsolat, a munka/jövedelem, szabadidő, egészség. (*Diener – Suh – Oishi, 1997*) Gyerekek és serdülők esetében a család és az iskola mellett az észlelt életminőség szempontjából kitüntetett szerepet játszik a barátokkal való kapcsolattal, a lakókönyezettel és az önmagával („self”-fel) való elégedettség. (*Huebner és munkatársai, 2004*) Simeoni és munkatársai (2001) serdülők életminőségének elemzése során az alábbi „összetevőket” vizsgálják: szülőkkal és barátokkal való kapcsolat, iskolai élet, téltlenség/tunyaság, pszichológiai distressz, jövő-orientáltság, energikusság/vitalitás.

A terület-specifikus megközelítések segítségével árnyaltabb kép kapható a gyerekek szubjektív életminőségéről. Ebből következik, hogy a globális módszerekkel (pl. egyetlen kérdéssel) mért elégedettség-pontszámok mellett az egyes területekre vonatkozóan egészen eltérő válaszokat kaphatunk. *Brantley* és munkatársai például enyhe értelmi fogyatékos tanulókat és normálisan teljesítő iskolásokat összehasonlító vizsgálatukban azt találták, hogy míg az általános elégedettség szintjében nem volt különbség a két csoport között, addig a fogyatékos gyerekek elégedettebbek voltak iskolai életükkel és elégedetlenebbek baráti kapcsolataikkal, mint a másik csoport tagjai. Az élet különböző területeit vizsgálva az tapasztalható, hogy a gyerekek más területekhez képest (pl. család, barátok) elégedetlenebbek iskolai életükkel. (*Huebner, 1994, Simeoni, 2001*) *Oláh Attila* (1999) középiskolások élményminőségét vizsgálta négy különböző kontextusban, a családban, az iskolában, a barátokkal és egyedül. A gyerekek az iskolával kapcsolatban élik át a legkevesebb flow élményt a négy helyzet közül, a legtöbbet pedig a barátokkal.

Fiúk és lányok eltérően viszonyulnak az élet különböző kontextusaihoz. Huebner, *Drane és Valois* (2000) eredményei szerint a lányok elégedettebbek a baráti kapcsolataikkal, az iskolai életükkel és saját magukkal, mint a fiúk. Simeoni és munkatársainak (2001) vizsgálatában a lányok szubjektív életminősége jobbnak bizonyult a szülőkkal és a barátokkal való kapcsolat és az energikusság/vitalitás szempontjából, rosszabbnak a téltlenség és a pszichológiai distressz szempontjából, mint a fiúké.

Az étellel való általános elégedettség csökken az életkorral. (*Kökönyei, 2003*) Szintén csökken a szülőkkal való kapcsolatra és az iskolára vonatkozó elégedettség, ugyanakkor növekszik a baráti kapcsolatokkal való elégedettség. (*Simeoni és munkatársai, 2001*)

Az élet legkülönbözőbb területeivel, kontextusaival kapcsolatban élhetnek át a gyerekek elégedetlenséget. Felmerül a kérdés, vajon az élet speciális területeivel való elégedettség speciális összefüggést mutat-e az egészséggel, illetve a jó alkalmazkodással. Az elégedettség, a rossz szubjektív életminőség az adott területtel kapcsolatos hiányokra, problémákra utalhat. Minél több életterülettel elégedetlen a gyermek, minél inkább halmozódnak a problémák, annál jobban igénybe veszik alkalmazkodóképességét,

és annál nagyobb esélye van valamilyen tünet megjelenésének. Rosszabb lesz-e az egészsége azoknak a gyerekeknek, veszélyeztetettebbek-e azok a gyerekek, akik számára az iskolás életszakasz két fontos kontextusa, az otthon és az iskola sem elfogadható?

Vizsgálatunk arra irányult, hogy feltérképezzük az általános iskolás korosztály életminőségét életük két fontos színterére, az otthonra és az iskolára vonatkozóan. Ennek során a gyerekek szubjektív értékeléséből indultunk ki, az egészség és az egészséges fejlődés szempontjából különösen fontosnak tartva azt, hogy a gyerekek maguk milyenek élik meg életkörülményeiket. Az otthoni és iskolai közérzetben feltehetően az otthoni és iskolai légkör szubjektíven tükröződik, egészségre, fejlődésre gyakorolt hatását a szubjektív élményeken keresztül fejti ki.

A tanulmány első részében azt mutatjuk be, hogy az eredmények alapján milyen a vizsgálatban részt vevő gyerekek otthoni és iskolai közérzete, illetve hogy a családi és iskolai légkör általunk vizsgált paraméterei milyen szerepet játszanak a gyerekek közérzetének alakulásában. Az elemzés második része arra keresi a választ, hogy az élet két jelentős területével való elégedetlenség halmozódása milyen viszonyban van az egészség néhány mutatójával.

### A vizsgálat

2003 tavaszán a veresegyházi kistérség 8 településén kérdőíves felmérésre került sor 1538, 9–15 éves általános iskolás körében. A kutatás elsősorban a gyermekek életmódjára, életminőségére irányult, figyelembe véve a családi háttér és az iskolai környezet közérzatformáló szerepét. Ennek megfelelően a kérdőív az alábbi nagy témaköröket ölelte fel:

- demográfiai adatok (kor, nem, háztartás összetétele, szülők dolgoznak-e, anyagi háttér);
- testi-lelki jólét (egészségi állapot, táplálkozás, testkép, otthoni-iskolai közérzet, magányosság/barátok);
- családi kapcsolatok (kommunikáció, szülői monitorozás, érzelmi kötődés);
- iskolához fűződő viszony (iskolai teljesítmény, erőfeszítések, attitűdök, továbbtanulás);
- szabadidős elfoglaltságok (rendszeres délutáni elfoglaltságok, sportolás, olvasás, tévézés).

A térségben tanuló diákok életmódjáról a fenti témakörök alapján átfogó tanulmány készült. (Örkényi – Koszonits – Dávid – Tóth, 2003) A jelen tanulmány a vizsgált témakörök közül a gyerekek otthoni és iskolai közérzetével, az otthoni és iskolai étellel való elégedettségükkel foglalkozik.

A vizsgálatban zárt és nyitott kérdéseket tartalmazó önkitöltős kérdőívet használtunk, amely az életkori specialitásokat figyelembe véve az alsó tagozatos, 3. és 4. osztályosok esetében kevesebb, illetve egyszerűbb kérdéseket tartalmazott. A kérdőív összeállításánál lehetőségünk volt arra, hogy az „Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” című országos reprezentatív vizsgálat (Health Behavior in School-aged Children, továbbiakban HBSC) kérdései közül is használjunk néhányat. A vizsgálatot megelőzően a szülőket levélben tájékoztattuk a felmérésről, illetve írásos beleegyezésüket kértük gyermekük részvételéhez. A felvételre iskolai keretek között egy tanóra alatt, kiképzett kérdezőbiztosok segítségével került sor. Az adatok feldolgozása SPSS 11.0 programcsomaggal történt.

A vizsgálat során 8 település 9–15 év közötti (3–8. osztályos) tanulóit kerestük meg. A mintába a megkeresett gyermekek 84,8 százaléka került be. 9 százalékuk hiányzott a kérdőív felvételének napján az iskolából, 6,2 százalékuk esetében pedig a szülők vagy a gyermek utasította vissza a részvételt. A gyerekek évfolyamonkénti megoszlását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A minta évfolyamonkénti megoszlása

	3. osztály	4. osztály	5. osztály	6. osztály	7. osztály	8. osztály	összesen
%	19	18	18	16	16	13	100
N (fő)	302	278	277	240	240	201	1538

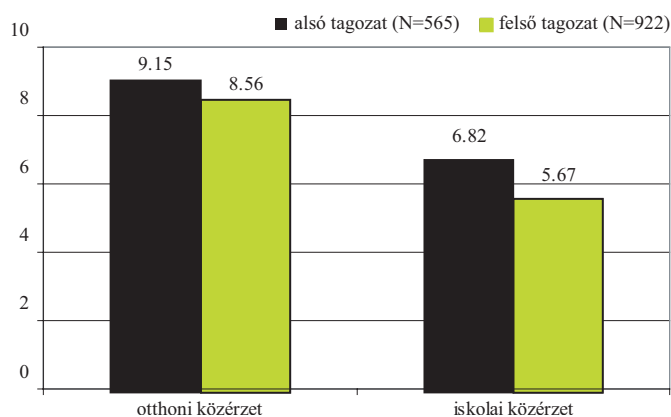
A fiúk és lányok aránya a teljes mintában 51, illetve 49 százalék, az egyes évfolyamok nem különböznek a nemek arányát tekintve.

Az egyik településen a gyerekek egy kiegészítő kérdőívet is kitöltöttek, ami rizikómagatartásokra vonatkozó kérdéseket tartalmazott. Ennek megfelelően rendelkezésre áll egy 621 fős almintá, ami sem a nemek, sem az évfolyamok arányát tekintve nem különbözik a teljes mintától.

### A gyerekek szubjektív életminősége: otthoni és iskolai közérzet

Az otthoni és iskolai közérzetet az általános életminőség mérésére kialakított úgynevezett Cantrill-létra (Cantrill, 1965, idézi *Kökönyei*, 2003) módosított változatával vizsgáltuk. A gyerekek egy képzeletbeli 11-fokú létrán helyezték el magukat, aszerint, hogy milyen nekik otthon, illetve az iskolában. A „0” fok azt jelölte, ha a lehető legrosszabb, míg a „10”-es fok, ha a lehető legjobb nekik. A gyerekek otthoni közérzetének átlaga ezen a 11 fokú skálán 8,79 (szórás=1,83); az iskolai közérzet átlaga 6,11 (szórás=2,82). Ennek alapján a gyerekek elégedettebbek otthoni életükkel, mint az iskolaival (1).

A fiúk az iskolai élményeiket szignifikánsan rosszabbnak ítélik, mint a lányok ( $x=5,73$  vs.  $x=6,50$ ;  $F=28,053$ ,  $p<0,000$ , ANOVA). Az otthoni közérzet tekintetében a fiúk és lányok között nem mutatkozott eltérés. Az életkor előrehaladtával az otthoni és az iskolai közérzet is romlik, az alsó és felső tagozatos évfolyamok átlagait összehasonlítva szignifikáns különbség tapasztalható. (2) (1. ábra)



1. ábra. Az otthoni és iskolai közérzet átlaga alsó és felső tagozatos gyerekeknél

Bár a felső tagozatosok az otthonra vonatkozóan is rosszabb átlagot adnak, mint az alsó tagozatos osztályok tanulói, a különbség az iskolára vonatkozó véleményekben még nagyobb.

### Milyen tényezőkkel jár együtt az otthoni és iskolai élettel való elégedettség? (3)

#### *Elégedettség az otthoni élettel*

Számos tényező szerepet játszhat a gyerekek otthoni közérzetének alakulásában. Jelen vizsgálatban a családstruktúra, az anyagi helyzet és a szülőkkel való kapcsolat jellemzőinek hatását elemeztük. A családstruktúrát a szülők válása/különélése mentén, illetve a testvérek száma szerint vizsgáltuk (3 vagy több testvére van-e). A család anyagi helyzetének jellemzésére egy összevont mutatót használtunk, amely az anyagi javakkal való ellátottságot méri. (5) A mutató segítségével a gyerekeket az anyagi helyzet szerinti jó, közepes vagy rossz csoportokba soroltuk. Vizsgáltuk továbbá a napi stabil étkezések számának (5), illetve a táplálékhiány előfordulásának hatását (előfordult-e vele, hogy éhesen kellett lefeküdni, mert nem volt mit ennie otthon). Ez a két kérdés a táplálkozás rendszerességét és a táplálékbiztonság meglétét vizsgálja. A rendszertelen táplálkozás és a táplálékhiány egyaránt utalhat a család anyagi gondjaira, de a megfelelő szülői odafigyelés hiányára is. (Koszonits, 2003)

Roszbabul érzik magukat otthon azok a gyerekek, akiknek szülei különélnek, illetve akiknek három vagy több testvérük van. (2. táblázat) Az anyagi javakkal rosszul ellátott családokban szintén alacsonyabb a gyerekek otthoni közérzetének átlaga. A legnagyobb különbséget a táplálkozással kapcsolatos kérdések mentén kaptuk. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a gyerekek, akiknél a megfelelő táplálkozás feltételei nem teljesülnek, rosszbabnak értékelik otthoni életüket.

2. táblázat. Az otthoni közérzet átlagainak összehasonlítása a családstruktúra és a család anyagi helyzetének néhány mutatója alapján létrehozott csoportokban

	otthoni közérzet átlaga	szórás	ANOVA (F érték)	szignifikancia
Szülei együtt élnek (N=1230)	8,87	1,77	12,969	0,000
Szülei külön élnek (N=264)	8,42	2,03		
3-nál kevesebb testvére van (N=1252)	8,84	1,75	5,552	0,019
3-nál több testvére van (N=269)	8,55	2,15		
A család anyagi javakkal való ellátottsága jó vagy közepes (N=1157)	8,86	1,73	8,546	0,004
A család anyagi javakkal való ellátottsága rossz (N=336)	8,53	2,12		
Legalább napi három stabil étkezés jellemzi (N=785)	9,02	1,57	25,662	0,000
Kettő vagy kevesebb napi stabil étkezés jellemzi (N=736)	8,54	2,05		
Nem fordult elő vele még, hogy ne lett volna elég enni való otthon (N=1382)	8,85	1,74	25,265	0,000
Előfordult már vele, hogy nem volt elég enni való otthon (N=113)	7,96	2,63		

A szülőkkel való kapcsolatot az alábbi dimenziók mentén mértük: a) szülőkkel való kommunikáció minősége (négyfokú skálán ítélték meg a gyerekek, hogy mennyire könnyen tudják megbeszélni fontos dolgaikat szüleikkel); b) szülői monitorozás (12 tételből létrehozott skála, ami arra vonatkozik, hogy mennyire tájékozottak a szülők a gyermeket érintő fontos dolgokról (6)); c) szülői szeretet/törődés skála (a Szülői Bánásmód Kérdőív – PBI, Parker, Tulping, Brown, 1979 – HBSC által használt rövidített változatából létrehozott skála, 8 tétel (8)). A monitorozás és a szeretet/törődés skálák belső konzisztenciáját mérő Cronbach alfa értékek megfelelőek (0,74 és 0,84 közé esnek).

A szülőkkel való jó kapcsolat mutatói és az otthoni közérzet átlaga között erős, pozitív irányú együtt járást találtunk. (3. táblázat)

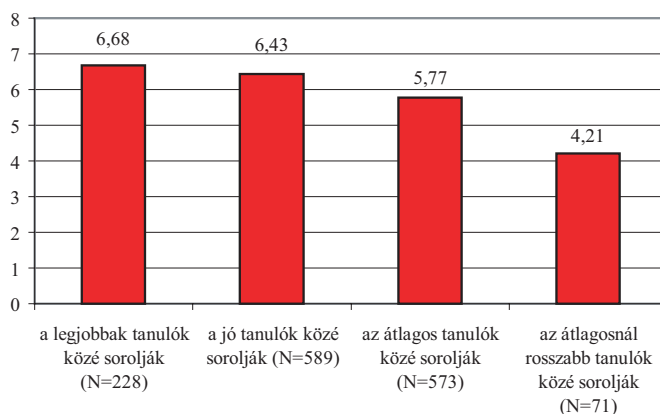
3. táblázat. A szülővel való kapcsolat mutatói és az otthoni közérzet átlaga közötti korrelációk

	N	átlag	szórás	R2 szignifikancia	
szülővel való kommunikáció	807	3,18	0,62	0,414**	0,000
szülői monitorozás	799	36,59	7,38	0,413**	0,000
szülői szeretet/törődés	834	10,40	1,57	0,509**	0,000

Annál jobb a gyerekek otthoni közérzete, minél könnyebben tudnak szüleikkel kommunikálni, és minél tájékozottabbnak érzik szüleiket a velük kapcsolatos fontos dolgokról. Minél inkább úgy érzik továbbá, hogy szüleik gyengédek és megértők velük, és hogy baj esetén számíthatnak rájuk, annál jobbnak ítélik otthoni életüket.

#### Elégedettség az iskolai élettel

A gyerekek iskolai közérzete szempontjából a tanulmányi eredmény mellett az iskolai légkör néhány mutatójának szerepét vizsgáltuk. A tanulmányi eredményt nem az osztályzatokkal mértük, hanem azt kérdeztük a gyerekektől, szerintük tanáraik hogyan értékelik iskolai eredményüket. A gyerekek négy lehetőség közül választhattak annak alapján, hogy tanáraik a legjobb, a jó, az átlagos, vagy az átlagosnál rosszabb tanulók közé sorolják-e őket szerintük. A 2. ábra az iskolai közérzet átlagát mutatja a négy csoportban. Eszerint minél rosszabb tanulónak számít valaki, annál rosszabbul érzi magát az iskolában. (ANOVA,  $F=20,295$ ;  $p<0,000$ )



2. ábra. Az iskolai közérzet átlaga annak alapján, hogy a gyermek milyen tanulónak számít

Az iskolai közérzet szempontjából az iskolai légkör alábbi faktorait vizsgáltuk: a) tanárokkal való kapcsolat (3 tételből álló skála, ami a tanárok igazságos bánásmódjára, segítőkészségére és a tanórák érdekességére vonatkozik); b) osztálytársakkal való kapcsolat (4 tételből álló skála, ami azt méri, mennyire vannak szívesen együtt az osztálytanulói, mennyire elfogadóak, segítőkészek, mennyire lehet számítani rájuk a bajban); c) iskolai terhek skála (2 tételből áll, amelyek az iskolai feladatok nehézségére és túlzott mennyiségére vonatkoznak). A skálák belső konzisztenciája megfelelő (a Cronbach-alfa értékek 0,68–0,81 közé esnek).

A tanárokkal való kapcsolat és az iskolai közérzet között erős pozitív együtt járást találtunk. (4. táblázat) Minél inkább úgy érzik a gyerekek, hogy tanáraik igazságosak, segítőkészek és óráik érdekesekek, annál jobban érzik magukat az iskolában. A jó osztálylégkör, vagyis az osztálytársakkal való jó kapcsolat szintén jobb iskolai közérzettel jár

együtt. Viszont minél nehezebbnek, minél terhelőbbnek érzik a gyerekek az iskolai feladatokat, annál rosszabbnak értékelik iskolai életüket.

4. táblázat. Az iskolai közérzet és az iskolai légkör mutatói közötti korreláció

	<i>N</i>	<i>átlag</i>	<i>szórás</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>szignifikancia</i>
Tanárokkal való kapcsolat	895	3,23	0,94	0,408**	0,000
Osztálytársakkal való kapcsolat	867	3,76	0,92	0,277**	0,000
Iskolai terhek	890	3,28	1,03	-0,193**	0,000

Az eredmények alapján a gyerekek rosszabb otthoni és iskolai közérzete különféle problémákra, hiányokra utalhat. Az otthon esetében például nem megfelelő szülő-gyermek kapcsolatra vagy rosszabb anyagi helyzetre, az iskola esetében például problémás tanár-diák viszonyra vagy túlterhelésre. Ha a gyerekek sem az otthoni, sem az iskolai életükkel nem elégedettek, akkor az a problémák halmozódását jelzi.

### Az elégedetlenség következményei: az egészségre gyakorolt hatások

Azt feltételeztük, hogy rosszabb egészséggel jár együtt, ha egy gyereknek sem otthon, sem az iskolában nem igazán jó. Azt vártuk továbbá, hogy kevesebb testi, mentális és viselkedéses tünetet fognak mutatni azok a gyerekek, akik számára legalább az egyik életstílus elfogadható, mint akiknek egyik helyen sem jó.

Ennek vizsgálatára a gyerekeket az otthoni és az iskolai életükkel való elégedettségük alapján négy „közérzeti” csoportba soroltuk. A besorolásnál a két létrán adott átlagpontokból indultunk ki, az elégedettség „elfogadható” szintjének véve azt a pontszámot, ami a vizsgált mintában a gyerekeket átlagosan jellemzi. Külön-külön két csoportba osztottuk a gyerekeket annak alapján, hogy az otthoni és az iskolai „létrán” legalább átlagos vagy annál rosszabb pontot adtak-e. Mivel az otthonra vonatkozóan a gyerekek átlaga ebben a mintában 8,78, az egyik csoportba azok kerültek (a gyerekek 69,7 százaléka), akik a 9–10 fokokat jelölték meg, a másikba pedig azok (a gyerekek 30,3 százaléka), akik a 0–8 közötti fokokat választották. Az iskolai étellel való elégedettség átlaga 6,11, ennek megfelelően az egyik csoportba a hat vagy több pontot adó gyerekek kerültek (56,8 százalék), a másikba pedig az ennél kevesebb pontot adók (43,2 százalék). Az így kapott besorolás kombinációjaként kaptuk meg a négy közérzeti csoportot. (5. táblázat)

5. táblázat. A gyerekek megoszlása a négy közérzeti csoportban

<i>A négy csoport:</i>	<i>Teljes minta</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>
„Otthon és az iskolában is elfogadható” (a továbbiakban: „mindkét helyen elfogadható”)	634	42,6
„Csak otthon elfogadható”	401	27,2
„Csak az iskolában elfogadható”	211	14,2
„Sem otthon, sem az iskolában nem elfogadható” (továbbiakban: „egyik helyen sem elfogadható”)	241	16,2
<i>Összesen</i>	<i>1487</i>	<i>97,0</i>

A négy csoportot összehasonlítottuk néhány demográfiai változó mentén. (6. táblázat) Az „egyik helyen sem elfogadható” csoportban nagyobb a fiúk és a felső tagozatosok aránya, mint a többi csoportban, illetve a teljes mintában. Abban a két csoportban, ahol az otthon nem kielégítő, magasabb arányban vannak olyan gyerekek, akiknek szülei nem élnek együtt. Az anyagi javakkal való rossz ellátottság és nagy gyereklétszám (3 vagy

több testvér) több gyereket érint az „egyik helyen sem elfogadható” csoportban, mint a többiben, bár a különbség nem szignifikáns.

6. táblázat. A négy csoport összehasonlítása néhány demográfiai változó mentén (%) (A – egyik helyen sem elfogadható, B – csak az iskolában elfogadható, C – csak otthon elfogadható, D – mindkét helyen elfogadható, E – teljes mintának hány %-a, F –  $\chi^2$  szignifikancia)

Változók	A	B	C	D	E	F
Fiúk aránya	61	48	54	47	51	16,660 0,001
Felső tagozatosok aránya	80	69	63	52	62	65,884 0,000
Valamelyik édesszüülő nem él vele	23,2	21,4	16,4	15,2	17,7	10,115 0,018
3 vagy több testvére van	22,4	17,5	16,7	16,6	17,7	4,506 0,212
Anyagi javakkal való rossz ellátottság	29,4	22,2	20,9	21,4	22,7	0,063 7,296
N	241	210	399	631	1481	–

### A négy közérzeti/elégedettségi csoport összehasonlítása

Az egészség mutatójaként egyrészt a szubjektív egészségi állapotot használtuk, másrészt különböző mentális panaszok előfordulását. Figyelembe vettük emellett a megfelelő társas alkalmazkodás mutatójaként azt is, hogy mennyire magányosak a gyerekek, illetve mennyire jellemző rájuk a verekedés mint agresszív viselkedés. További viselkedéses tünetként vettük számba a részegséget mint önkárosító magatartást.

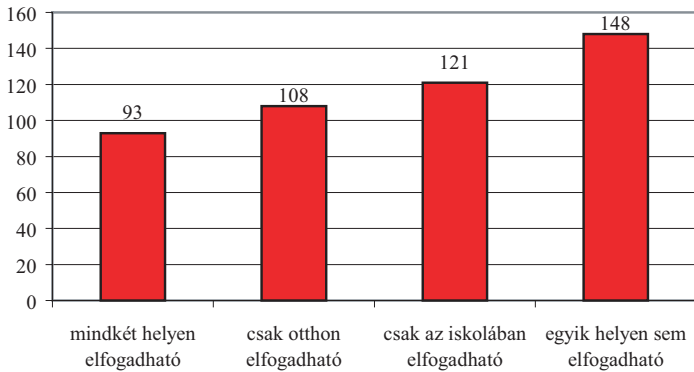
A szubjektív egészségi állapot (8) mérésekor a gyerekek 4-fokú skálán minősítik saját egészségüket (4=kitűnő, 3=jó, 2=megfelelő, 1=rossz). A 7. táblázat az egészségüket legalább jónak, illetve annál rosszabbnak tartó gyerekek arányát mutatja a négy csoportban és a teljes mintán.

7. táblázat: Az egészségi állapotukat kitűnőnek vagy jónak, illetve megfelelőnek vagy rossznak tartók aránya (%) a négy csoportban (A – egyik helyen sem elfogadható, B – csak az iskolában elfogadható, C – csak otthon elfogadható, D – mindkét helyen elfogadható, E – teljes mintának hány %-a, F –  $\chi^2$  szignifikancia)

Milyen az egészségi állapotod?	A	B	C	D	E	F
Kitűnő vagy jó	69	78	80	87	81	42,278
Megfelelő vagy rossz	31	22	20	13	19	0,000
Összesen	100	100	100	100	100	
N	240	207	397	630	1474	

Szignifikánsan többen tartják rossznak egészségüket azok közül, akik számára sem az otthon, sem az iskola nem elfogadható, mint akiknek mindkét hely elfogadható (31, illetve 13 százalék). Körülbelül azonos arányban találhatóak rossz szubjektív egészséggel bíró gyerekek azok között, akiknek vagy otthon, vagy az iskolában nem jó (22, illetve 20 százalék). A négy csoport között talált különbségek akkor is megmaradnak, ha külön vizsgáljuk a fiúkat és lányokat, illetve az alsósokat és felsősöket.

A pszichés jóllét vizsgálatára egy mentális tünet-skálát használtunk, amelyet három mentális panasz (ingerlékenység, rosszkedv, feszültség) előfordulási gyakorisága alapján hoztunk létre. Mivel az alsósoknál háromfokú válaszlehetőséget használtunk, a felsősök-nél 5-fokút, mindkét csoport értékeit 100-fokú gyakorisági skálára kódoltuk át, és így adtuk össze a három tünetre vonatkozó értékeket. Minél több és gyakoribb mentális tünet-ről számoltak be a gyerekek, annál magasabb átlagot értek el a skálán. A skála belső konzisztenciáját mérő Cronbach-alfa értéke megfelelő (0,74). A 3. ábra a négy csoport átlagát mutatja a mentális panaszok skálán.



3. ábra. A négy közérzeti csoport átlaga a mentális panaszok skálán

A négy csoport között szignifikáns különbségeket találunk a panaszokat illetően. (ANOVA,  $F=26.326$ ,  $p<0,000$ ) Az utóelemzés szerint a legkevesebb mentális panaszról azok a gyerekek számolnak be, akiknek otthon és az iskolában is lefogadható (átlag=93,  $sd=74,5$ ), a mentális panasz skálán legtöbb pontot az „egyik helyen sem elfogadható” csoport tagjai adták (átlag=148,  $sd=90,9$ ). Valamivel rosszabb azoknak a mentális állapota, akiknek csak az iskola elfogadható hely, mint azoknak, akik számára csak az otthon kielégítő, de ez a különbség nem szignifikáns. A fenti összefüggések akkor is fennállnak, ha az alsósokat és felsősöket, illetve fiúkat és lányokat külön vizsgáljuk.

A fizikai állapot kapcsán megvizsgáltunk egy olyan tünetet, a fáradtságot, ami az iskolai teljesítés, ezen keresztül pedig a továbbtanulás szempontjából kiemelt jelentőségű. A kérdés így hangzott: „Milyen gyakran fordul elő veled, hogy a fáradtság miatt nem tudsz figyelni?” A négy válaszlehetőséget (soha, ritkán, gyakran, szinte mindig) két értékbe összevontuk, a 8. táblázat az összevont válaszok előfordulási gyakoriságát mutatja a négy csoportban.

8. táblázat. A ritkán, illetve gyakran fáradt gyerekek aránya (%) a négy csoportban  
(A – egyik helyen sem elfogadható, B – csak az iskolában elfogadható, C – csak otthon elfogadható, D – mindkét helyen elfogadható, E – teljes mintának hány %-a, F –  $\chi^2$  szignifikancia)

Milyen gyakran nem tud figyelni fáradtság miatt	A	B	C	D	E	F
Ritkán vagy soha	72	88	84	93	87	70,550,000
Gyakran vagy szinte mindig	28	12	15	7	13	
Összesen	100	100	100	100	100	
N	240	204	394	626	1464	

Azok közül, akiknek sem otthon, sem az iskolában nem elfogadható, többen panaszkodnak arról, hogy a fáradtság miatt nem tudnak figyelni, mint a teljes mintában (28, illetve 13 százalék). Legkedvezőbb helyzetben azok a gyerekek vannak, akiknek mindkét hely megfelelő, ebben a csoportban csak a gyerekek 7 százalékával fordult ez elő. Megközelítőleg azonos a „tünetről” beszámoló aránya akkor, ha csak az egyik szintér kielégítő. Ezeket a különbségeket akkor is megkapjuk, ha a fiúkat és lányokat, illetve ha az alsó és felső tagozatos évfolyamokat külön-külön megvizsgáljuk.

A társas alkalmazkodás zavaraira utalhat, ha egy gyermek magányosnak érzi magát. A felső tagozatos osztályokban tettük fel a magányra vonatkozó kérdést („Szoktad-e magányosnak érezni magad?”). A válaszlehetőségek a gyakoriságra vonatkoztak (soha, néha, elég gyakran, nagyon gyakran). A 9. táblázat azoknak az arányát mutatja, akikkel legalább néha előfordul, hogy magányosnak érzik magukat.

9. táblázat. A magukat soha/legalább néha magányosnak érzők aránya (%) a négy csoportbana felső tagozatosoknál (A – egyik helyen sem elfogadható, B – csak az iskolában elfogadható, C – csak otthon elfogadható, D – mindkét helyen elfogadható, E – teljes mintának hány %-a F –  $\chi^2$  szignifikancia)

Szoktad-e magányosnak érezni magad?	A	B	C	D	E	F
legalább néha	60	61	37	37	45	46,813 0,000
sohasem	40	39	63	63	55	
Összesen	100	100	100	100	100	
N	191	143	252	327	913	

A magányos gyerekek aránya az eddigiekhez képest eltérően alakul a négy csoportban. Szignifikánsan többen érzik magukat legalább néha magányosnak azokban a csoportokban, ahol az otthon nem kielégítő, az iskolai közérzettel függetlenül. Úgy tűnik, ha az otthon nem megfelelő, a magány szempontjából az iskola nem tudja ezt a hiányt kompenzálni. Ezt az eredményt kapjuk akkor is, ha a fiúk és lányok válaszait külön-külön elemezzük.

Megvizsgáltuk egy rizikómagatartás, a részesség előfordulását a négy csoportban. A kérdés így hangzott: „Előfordult-e már veled, hogy annyit ittál, hogy be is rúgtál?”. Ez a kérdés a kiegészítő kérdőívben szerepelt, ezért a következő adatok csak az almintára, azon belül pedig csak a felsősökre vonatkoznak. A 10. táblázat azoknak az arányát mutatja, akikkel már előfordult, hogy a részességig ittak.

10. táblázat. Azok aránya (%) a négy csoportban, akikkel már előfordult a részesség (alminta, felső tagozatosok) (A – egyik helyen sem elfogadható, B – csak az iskolában elfogadható, C – csak otthon elfogadható, D – mindkét helyen elfogadható, E – teljes mintának hány %-a, F –  $\chi^2$  szignifikancia)

Ittál-e már valaha annyit, hogy be is rúgtál?	A	B	C	D	F	G
igen	48	43	23	27	33	16,836 0,001
nem	52	57	77	74	67	
Összesen	100	100	100	100	100	
N	68	69	78	136	351	

A részesség legnagyobb arányban azok között a gyerekek között fordul elő, akiknek sem otthon, sem az iskolában nem jó (48 százalék, a teljes mintában pedig 33 százalék). Akiknek legalább az otthon megfelelő („mindkét helyen”, illetve „csak otthon elfogadható” csoportok), azok között szignifikánsan kevesebben voltak már részegek, mint a másik két csoportban. A részesség szempontjából az eredmények alapján a családi hát-

tér, az otthon megfelelő volta lényeges. Nemenkénti elemzésre a kis elemszám miatt nem volt módunk.

Viselkedésben megjelenő tünetnek tekinthető a verekedés. A 11. táblázat azt mutatja, hogy milyen arányban fordult elő a négy csoportban a kérdezést megelőző 12 hónapban.

11. táblázat. Az elmúlt 12 hónapban egyszer sem / egyszer-kétszer / háromszor vagy többször verekedő gyerekek aránya (%) a négy csoportban (alminta) (A – egyik helyen sem elfogadható, B – csak az iskolában elfogadható, C – csak otthon elfogadható, D – Mindkét helyen elfogadható, E – teljes mintának hány %-a, F –  $\chi^2$  szignifikancia)

	A	B	C	D	E	F
egyszer sem	33	45	47	56	49	23,260 0,001
egyszer-kétszer	28	31	32	26	29	
háromszor vagy többször	39	24	21	18	22	
Összesen	100	100	100	100	100	
N	87	97	124	280	588	

Az „egyik helyen sem elfogadható” csoportban szignifikánsan kevesebben vannak, akikre egyáltalán nem volt jellemző a kérdezett időszakban a verekedés, mint a teljes mintában (33, illetve 49 százalék), és többen vannak, akik 3-szor vagy többször is verekedésbe bonyolódtak (39, illetve 22 százalék). Nem kaptunk különbséget a verekedés terén azok között, akiknek csak otthon, vagy csak az iskolában elfogadható. A „mindkét helyen elfogadható” csoport tagjai között többen vannak, akik egyáltalán nem verekedtek, mint a többi csoportban. Nemenkénti és évfolyamonkénti elemzést a kis elemszám miatt ennél a kérdésnél sem tudtunk végrehajtani

### Összegezve

A gyerekek szubjektív életminősége életüknek e két fontos színterére vonatkozóan viszonylag egyszerű módszerrel mérhető volt. A módszer érvényessége mellett szól, hogy a létrák alapján létrehozott csoportok között valóban különbségek adódtak az otthoni és iskolai légkör néhány fontos jellemzője, a szülő-gyerek kapcsolat, anyagi helyzet, táplálkozási szokások, illetve a tanárokkal és osztálytársakkal való kapcsolat, az iskolai teljesítmény megítélése és az iskolai terhek mentén. A vizsgált tényezőkön túl az otthon és az iskola más jellemzői is fontos szerepet játszhatnak a közérzet alakulásában (például a fizikai környezet jellemzői, aktuális élmények; Huebner, 2004).

Az elégedetlenségre okot adó életszinterek halmozódása valóban rosszabb testi-lelki állapottal jár együtt. Azok a gyerekek, akiknek sem az otthon, sem az iskola nem elfogadható – vagyis akik a minta átlagához képest rosszabbnak ítélték életüknek e két színterét –, a többi csoporthoz viszonyítva rosszabbnak érzik szubjektíven az egészségüket, és rosszabb lelki állapot jellemzi őket. Gyakoribb náluk a fáradtság, ami megakadályozza, hogy rendszeresen tudjanak figyelni órákon. A magányosság szempontjából az a döntő, milyenek élik meg a gyerekek az otthont. Hasonló tendenciát találtunk a részszélességgel kapcsolatban. Viszont a problémás területek halmozódása vezet több agresszív megnyilvánuláshoz, verekedéshez.

Az eredmények egyik implikációja, hogy a problémás családi háttérrel rendelkező gyerekeknél kiemelten fontos, hogy legalább az iskola ne legyen elviselhetetlen stresszforrás, hiszen náluk az iskolai terhek az otthoniakhoz mintegy hozzáadódnak, ami már nagy valószínűséggel nem kezelhető számukra. A rosszabb fizikai és mentális állapot, az agresszív megnyilvánulások annak jelzései lehetnek, hogy a gyerek számára a terhelés túl nagy.

Az ideális az lenne, ha az iskola nekik (és nem csak nekik) különösen jó hely lehetne. Egyes vizsgálatok veszélyeztetett gyerekek életútját elemezve azt találták, hogy bizonyos körülmények között az iskola „védő” és kompenzáló szerepet tölthet be. Fontos tényező, hogy van-e olyan felnőtt az iskolában, akihez a problémás családi háttérrel rendelkező gyerekek kötődhetnek, aki figyel rájuk. (Benard, 1997; McGinty, 1999; Werner – Smith, 2001) Védő funkciót tölthet be az is, ha olyan tevékenységekbe vonják be az iskolában a gyerekeket, illetve olyan feladatokat bíznak rájuk, amelyek felelősségvállalással járnak, ezáltal a kompetencia-érzés fejlődését segítik. (Rutter, 1985) Bizonyos feltételek mellett, és bizonyos mértékben tehát az iskolai környezet az otthonról hozott hiányokat ellensúlyozhatja.

Fontos megemlíteni, hogy személyiségbeli változók (mint pl. magas önértékelés) is fontos szerepet játszhatnak a közérzet, illetve a szubjektív jóllét alakulásában. (Kökönyei, 2002) Szem előtt kell tartani azt is, hogy az otthon és az iskola, ha a legjellemzőbb, legfontosabb életszinterek is, korántsem fedik le a gyermek életében meghatározó szerepet játszó valamennyi lehetőséget. A flow-kutatásban (Csíkszentmihályi – Rah-tunde – Whalen, 1993; Csíkszentmihályi, 1997) vagy az észlelt életminőség kapcsán is (Huebner és munkatársai, 2004) más élet-kontextusok (pl. szabadidő, barátok) szerepét is vizsgálják. A rugalmas alkalmazkodás külső forrásai között Benard (1997) az otthon és az iskola mellett a barátok, illetve a tágabb közösség mint fontos szinterek megfelelő jellemzőit is kiemeli. Elképzelhető, hogy egy gyermek számára egy szabadidős tevékenység vagy egy baráti kapcsolat a jó közérzetnek, pozitív élményeknek olyan forrása lehet, amely más területekkel szembeni elégedetlenségéért kárpótolja.

## Jegyzet

- (1) Kétmintás t-próba,  $t = 33,794$ ,  $p < 0,000$ .
- (2) SPSS ANOVA, otthoni közérzet  $F = 37,611$ ,  $p < 0,000$ ; iskolai közérzet  $F = 60,407$ ,  $p < 0,000$
- (3) A következő elemzések alapjául szolgáló kérdések az *Iskolás gyermekek egészségmagatartása (HBSC)* című kutatásból származnak, adott esetben az eredeti kutatástól eltérően dolgoztuk fel a válaszokat.
- (4) Ezt az összevont skálát három kérdés alapján hoztuk létre: van-e személyautója, számítógépe a családnak, illetve saját szobája a gyermeknek.
- (5) Stabil étkezésnek számítottuk azt az étkezést, amely mindennap részét képezi a gyermek táplálkozásának. Az iskolás korosztály számára a napi 5 étkezés kívánatos (Koszonits, 2003).
- (6) A gyerek szerint tudják-e szülei, hogy kik a barátai; ha szomorú, mi okozza; mire költi a pénzét; hol van iskola után; hova megy este és mit csinál szabadidejében.
- (7) A tétel a következőkre vonatkozott: a szülő segít, ha a gyerekeknek szüksége van rá, gyengéd hozzá, megértő, meg tudja vigasztalni, ha valami bántja
- (8) A most következő elemzés alapjául szolgáló kérdések az *Iskolás gyermekek egészségmagatartása (HBSC)* című kutatásból származnak, adott esetben az eredeti kutatástól eltérően dolgoztuk fel a válaszokat.

## Irodalom

- Aszmann Anna (2003, szerk): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat, „Nemzeti jelentés 2002”, Országos Gyermekegészségügyi Intézet.
- Benard, B. (1997): *Fostering Resilience in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. WestEd Org.
- Brantley, A. – Huebner, E. S. – Nagle, R. J. (2002): Multidimensional life satisfaction reports of adolescents with mild mental disabilities. *Mental Retardation*, 40, 321–329.
- Cantrill, H. (1965): *The pattern of human concern*. Rutgers University Press.
- Csíkszentmihályi M. – Rahtunde, K. – Whalen, S. (1993): *Talented Teenagers. The roots of success and failure*. Cambridge University Press.
- Csíkszentmihályi Mihály (1997): *FLOW Az áramlat, A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Diener, E. – Suh, E. – Oishi, Sh. (1997): Recent Findings on Subjective Well-Being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25–41.

- Diener, E. (2000): Subjective well-being: The science of happiness and proposal for national index. *American Psychologist*, 55, 34–43.
- Huebner, E. S. (1994): Preliminary development and validation of multidimensional life scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149–58.
- Huebner, E. S. – Drane, J. W. – Valois, R. F. (2000): Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21, 281–92.
- Huebner, E. S. – Valois, R., F. – Suldo, Sh. M. – Smith, L. C. – McKnight, C. G. – Seligson, J. L. – Zullig, K. J. (2004): Perceived Quality of Life: A Neglected Component of Adolescent Health Assessment and Intervention. *Journal of Adolescent Health*, 34, 270–278.
- Koszonits Rita (2003): Általános iskolás gyermekek táplálkozása. *Új Diéta*, 4, 20–23.
- Kököneyi Gyöngy – Aszmann Anna – Szabó Mónika (2002): A serdülők jól-létét befolyásoló tényezők. *Egészségnevelés*, 43, 49–56.
- Kököneyi Gyöngyi (2003): Szubjektív jóllét. In: Aszmann Anna (szerk): *Iskoláskorú gyermekek egészségmegtartása*. Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat, „Nemzeti jelentés 2002”, Országos Gyermekegészségügyi Intézet. 91–108.
- McGinty, S. (1999): *Resilience, Gender, and Success at School*. Peter Long Publishing, Inc., New York. 183.
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 6–7, 15–26.
- Örkényi Ágota – Koszonits Rita – Dávid Bea – Tóth Olga (2003): *VÉP Oktatási Felmérés*. Kézirat.
- Parker, G. – Tulping, H. – Brown, L. B. (1979): A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1–10.
- Rutter, M. (1985): Resilience in the Face of Adversity. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611.
- Simeoni, M. – Sapin, Ch. – Antoniotti, S. – Auquier, P. (2001): Health-Related Quality of Life Reported by French Adolescents: A Predictive Approach of Health Status? *Journal of Adolescent Health*, 28, 288–294.
- Topolski, T. D. – Patrick, D. L. – Edwards, T. C. – Huebner, C. E. – Connell, F., A. – Mount, K. K. (2001): Quality of Life and Health-Risk Behaviors among Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 29, 426–435.
- Werner, E. E. – Smith, R. S. (2001): *Journeys from Childhood to Midlife, Risk, Resilience, and Recovery*. Cornell University Press, Ithaca and London.
- Zullig, K. J. – Valois, R. F. – Huebner, E. S. – Oeltmann, J. E. – Drane, J. W. (2001): Relationship Between Perceived Life Satisfaction and Adolescents's Substance Abuse. *Journal of Adolescent Health*, 29, 279–288.

A kutatást az 1/017/2001 NKFP projekt és a Veresegyházi Életmód Program támogatta.



A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből

*főiskolai docens, Testnevelés- és Sporttudományi Intézet, SZTE, Szeged  
főiskolai tanársegéd, Testnevelés- és Sporttudományi Intézet, SZTE, Szeged  
intézetigazgató, TTK Testnevelés- és Sporttudományi Intézet, PTE, Pécs*

## **A konfliktusmegoldó képesség hátterének vizsgálata általános iskolai tanulók körében**

*A dolgozat rövid áttekintést nyújt a felső tagozatos általános iskolás tanulók konfliktusmegoldó stílusáról. A vizsgálat egy testnevelő tanári szerepjátékot mutat be: a tanuló saját magát, az egyik szülőt, illetve testnevelő tanárát képvisel el ugyanabban a szituációban. Milyen tartalmú erőfeszítést tesz a tanuló a harmónia, az egyensúlyi állapot megőrzése, megszerzése érdekében, és ez elég-e a továbblépéshez, a fejlődés dinamikájához?*

**M**unkánk ismerteti a testnevelés órai konfliktusok szerepét, jelentőségét, valamint a konfliktuskezelés mögött meghúzódó és a személyiségjegyeket alapvetően befolyásoló, alakító tényezőket. Bemutatja a konfliktusos nevelési helyzetek megoldásában mutatkozó kategóriákat egy felfogó-értékelő rendszer segítségével. Ezután külön-külön elemzi a tanulónak saját maga, valamint a szülő és a testnevelő tanár elképzelt szerepében megjelölt válaszokat, amelyek valószínűleg a vizsgált egyének szituációtól független viselkedését fogják visszatükrözni, azaz a megoldások személyiségspecifikusak lesznek.

Végül a dolgozat megpróbál választ adni arra, hogy a tanulók viselkedésében a családi vagy az iskolai szocializáció eredménye-e a dominánsabb, azaz a szülő vagy a testnevelő tanár nevelési stílusa befolyásolja-e őt jobban a testnevelés órai konfliktusok megoldásában.

A konfliktus jelenléte életünk valamennyi dimenziójában ma már természetesnek számít. Azonban a konfliktuspedagógia mint önálló diszciplína csak az utóbbi évtizedekben alakult ki. Létrejötté elsősorban a nevelő és a nevelt, iskolai viszonylatban a pedagógus és a diák megváltozott kapcsolatának köszönhető.

A pedagógiai gyakorlatban előforduló konfliktusoknak az utóbbi években nem csupán (sőt nem is elsősorban) a száma nőtt meg, hanem a tartalmuk lett összehasonlíthatatlanul változatosabb.

A felgyorsult társadalmi, technikai fejlődés, az információs forradalom, a globalizálódás megállíthatatlan folyamata megváltoztatja a (korábban sem minden esetben működő, de bizonyos határok között elhithető) pedagógus szerepet és a korábbinál is esetlegesebbé teszi a tanítvány információinak, tapasztalatainak megismerhetőségi körét.

Ezért felértékelődött a nevelő és a nevelt közötti kölcsönösség, a kooperáció készsége és képessége, s ezzel együtt a problémák együttes, konstruktív és a felek számára minél kevesebb veszteséggel járó megoldásának keresése.

A hagyományos iskolai hierarchia összeomlásával a tanár-tanuló közötti folyamatos együttműködés igénye az eddigieknél nagyobb felelősséget állít a pedagógus elé. A

gyereket (pedagógus-jelölteket) lépésről lépésre meg kell tanítani arra, hogy képes legyen a kooperációra, fokról fokra kell eljuttatni őt a magáért és másokért való felelősség átvállalására.

### Problémafelvetés

A testnevelés órai tevékenység az órán együtt dolgozó tanuló és tanár interakciójában valósul meg. Az interakciók sorozata egyben kisebb-nagyobb konfliktusok sorozata is. A gyermekek és a pedagógusok között kialakuló konfliktusok sajátos nevelési és nevelődési helyzetet jelentenek a személyiség és a szociális készségek szempontjából.

Testnevelés órán a konfliktusokat gerjesztő fő tényezők elsősorban maguk a tanulók. A tanítványok, akik az órákra is magukkal hozzák minden korábbi élményüket, tapasztalatukat, elsődleges szocializációbeli, társadalmi különbségeiket, túlfokozott vagy éppen csekély ambícióikat, életkori sajátosságaikból, személyiségjellemzőikből, aktuális körülményeikből adódó szükségleteiket. Már önmagában ez a sokféleség, valamint az a körülmény, hogy egy-egy osztály „szociális kényszerképződményként” jön létre, és a csoportdinamikai folyamat során érlelődik belőle valamifajta közösségnek is nevezhető újabb minőség, konfliktusok sorozatának létrejöttét valószínűsíti.

Testnevelés órán egy adott pedagógiai helyzet mindig különböző körülmények és hatások sajátosan bonyolult összeilleszkedéséből ered. Megoldása csakis az összes hatások és körülmények figyelembevételével, konkrét módon lehetséges. Mindezek alapján a testnevelő tanár a konfliktusos nevelési helyzetekben, az abból adódó alapfeszültségek levezetése érdekében, nagyon erőteljes hatás kifejtésére törekszik, hogy az őt megzavaró tanulói akciókat megszüntesse, illetve megfelelő mederbe terelje.

A tanulók állapotát sok helyzetben indulati feszültség jellemzi, ami abból származik, hogy a nevelő ráhatásával ellentétes módon szeretnének viselkedni. Így a konfliktusos nevelési szituációkban a tanuló-tanár viszony magas feszültségű, amit tovább fokoz, hogy a helyzetet a testnevelő tanárnak általában gyorsan kell megoldania

---

*Testnevelés órán a konfliktusokat gerjesztő fő tényezők elsősorban maguk a tanulók. A tanítványok, akik az órákra is magukkal hozzák minden korábbi élményüket, tapasztalatukat, elsődleges szocializációbeli, társadalmi különbségeiket, túlfokozott vagy éppen csekély ambícióikat, életkori sajátosságaikból, személyiségjellemzőikből, aktuális körülményeikből adódó szükségleteiket. Már önmagában ez a sokféleség, valamint az a körülmény, hogy egy-egy osztály „szociális kényszerképződményként” jön létre, és a csoportdinamikai folyamat során érlelődik belőle valamifajta közösségnek is nevezhető újabb minőség, konfliktusok sorozatának létrejöttét valószínűsíti.*

---

### Munkahipotézis

Feltehető, hogy ha a felső tagozat testnevelés óráin tipikusnak tekinthető nevelési konfliktusokat ismertetjük és felszólítjuk a tanulókat azok elképzelésére, valamint a válaszághú válasz megjelölésére (a példaadó szülő, illetve a testnevelő tanár viselkedése a szituációkban), akkor szerintünk a megoldások elemzéséből megállapítható lesz, hogy a tanulók konfliktusmegoldó stílusa a testnevelő tanárhoz áll közelebb, illetve választ kapunk a következő kérdésekre:

– Megállapítható-e a tanuló, a tanár és a családi háttér nevelői stílusa?

- Melyik az a nevelési stílus, amelyiket leggyakrabban átveszik a gyerekek, függetlenül attól, hogy a testnevelő tanárra, vagy valamelyik szülőre hasonlít?
- A testnevelés óra sajátosságaiból eredően dominánsabbak lesznek-e a restriktív (korlátozó, szabályozó) tartalmú megoldások?

### Módszer és minta

A testnevelés órai konfliktushelyzetek megoldóesztijére az alábbiak miatt esett a választás:

- a tanulóknak alkalmuk volt a legalább fél éve velük foglalkozó testnevelő tanár nevelési stílusát megismerni;

- a családi szocializáció eredménye, színvonala egyértelműen tükröződik a válaszokban;
- a szubjektivitást a módszer nem képes kiszűrni, azonban nem a megfigyelői, hanem a tanulói szubjektivitást veszi figyelembe, és ebből próbál következtetni a konfliktusmegoldás háttérére;

- a módszer indirekt úton kérdez rá a szülő, illetve a testnevelő tanár nevelési stílusára. A tanulók nem tudják, hogy a megkérdezettek nevelői erényeiről, illetve fogyatékoságairól nyilatkoznak-e akkor, amikor választanak a megoldások közül.

A több éves tanítási tapasztalattal rendelkező testnevelő tanároktól begyűjtött és az ebből kiválasztott konfliktusokat úgy csoportosítottuk 6 szituációba, hogy a vizsgált személy tapasztalatában rögzült sajátosságok a magatartást általában; a megértést és a tanulók életkorának elfogadását, a gyermekszertetet, a türelmet, a tanulók érzelmeinek figyelembevételét, a szülő és a testnevelő tanár együttérzését és pedagógiai tapintatát pedig konkrétan jelzik.

Elképzelésünk szerint az így mutatkozó felfogó-értékelő rendszerben a szituációkban rejlő sokféle megoldás kimutatja a tanulók tapasztalatában rögzült konfliktusmegoldó képességeket. Az alaptípusok a következők:

#### *Kooperatív (K)*

Pozitív tanári megnyilvánulások területe. Alaptónusa a megértő, együttműködve fejlesztő pedagógiai magatartás. Jellemzői: a tanulók jogainak, igényeinek, fejlettségi szintjének ismerete és elfogadása, érdeklődésre, segítségre és együttműködésre mindig kész viselkedés, kudarcok elkerülésére való törekvés.

#### *Restriktív (R)*

A testnevelő tanár szervező, irányító személy, akinek tevékenységében dominál a tanulók tevékenységének állandó szabályozása, korlátozása. Tilt minden olyan viselkedésformát, amelyek – eddigi tapasztalatai szerint – gátolják, nehezítik a célok elérését. Tehát a magatartás korlátozó, hiányzik a pedagógiai optimizmus, a viselkedés eredménycentrikusságra, pedagógiai célratörésre utal.

#### *Inerciás (IN)*

A pedagógiai tehetetlenség, passzivitás tükröződése. Jellemzői: a nevelési lehetőségről való lemondás; a gyermek aktuális személyiségének elfogadása; nincs frusztrációs élmény; megállapítja, helyteleníti az elkövetett hibát, de megoldást nem javasol, és így a konfliktushelyzetet sem képes feloldani.

#### *Indifferens (ID)*

A közönyös, hideg pedagógiai magatartás kizár minden emocionális azonosulást a gyermekkel. Jellemzői: nem érdeklik a tanulók, hidegen és merev sablonokkal korlátozza magatartásukat, esetleg gúnyval, iróniával, cinizmussal, felülről kezeli őket.

*Agresszív (A)*

A tanár saját hatalmi pozícióját erőszakosan hangsúlyozza és kizárja a tanulói függetlenség minimális lehetőségét is. Jellemzői: korlátlan hatalom hangsúlyozása, testi fenyegetés, megalázó büntetés, a tanuló meggyanúsítása, valamint a gyermek védtelenségének, tehetetlenségének hangsúlyozása.

Vizsgálatainkat 2003 májusában az SZTE JGYTFK Gyakorló Általános Iskola négy (5–6.) osztályában végeztük el. A hat szituációt egyszerű „gyerekenyelven” írtuk le három feladatlapon, és felszólítottuk a tanulókat az alábbiak elképzelésére:

– Mít tenne, ha most ő maga lenne a testnevelő tanár?

– Mely megoldást választaná a szülő (a tanuló dönt, de a szülők neme nem változhat az egyes szituációkban), ha az apa vagy az anya lenne a testnevelő tanár helyében?

– Hogyan szokott viselkedni a testnevelő tanár ezekben a helyzetekben?

A tanuló szituációként két megoldást is bekarikázhatott, amire azért volt szükség, mert a kevert konfliktusmegoldás gyakoribb, amit könnyebb megállapítani két válaszból.

A kérdőíveket az osztályfőnök jelenlétében, a testnevelő tanár tudta nélkül, kb. 30 perc alatt töltöttük ki.

A tanulók a feladatot készségesen, szívesen vállalták. Kérdések, téves értelmezések ritkán fordultak elő. Emocionális reakciókat azonban gyakran figyeltünk meg, ami kunogásban, cinkos egymásra nézésben nyilvánult meg.

## Eredmények

A vizsgálatban összesen négy osztály 112 tanulója vett részt (60 fiú, 52 lány). A lány tanulók válaszai mind a négy osztályban sokkal árnyaltabbak voltak, ugyanis közülük mindenki, minden esetben 2–2 választ jelölt meg.

Az 1. táblázat azt mutatja be, hogy a vizsgált tanulók közel fele nemtől függetlenül másolja az osztály testnevelő tanárának konfliktusmegoldó stílusát, míg kb. egyharmaduk otthonról valamelyik szülőtől hozza a domináns viselkedést. Elgondolkodtató és komoly háttérvizsgálatra lenne szükség azoknál a tanulóknál, akik egyszer sem választották a mintaadó felnőttek viselkedését.

A szituációk megoldására választott szülőt a 2. táblázat szemlélteti. Megfigyelhető, hogy a testnevelő tanár nevelő-oktatói tevékenységét a tanulók nagy többsége az anya nevelési stílusával tudja leginkább elképzelni.

Az ötdimenziós felfogó-értékelő rendszer kategóriáit felhasználva a 3. táblázatból az alábbi eredmények olvashatók ki. A fiúk esetében függetlenül attól, hogy a testnevelő vagy a szülő stílusát másolják, a restriktív-kooperatív válaszok többsége figyelhető meg. Meglehetősen magas volt a személyiséget romboló agresszív konfliktusmegoldás. Ez azért is meglepő, mert a gyakorló általános iskolába „válogatott” gyerekek járnak.

A 4. táblázat adatai szerint azoknál a lányoknál, akik inkább a tanár nevelési stílusát használják, jellemzően a restriktív-kooperatív válaszok figyelhető meg. Az apa konfliktusmegoldó képességét másoló lányok többsége a restriktív-inerciás kategóriába sorolható választ adott.

A nevelési stílusok aránya tanár-szülő bontásban már nem mutat nagy különbséget. Az eredmény nem dicséri a tanárokat, hiszen nekik a pedagógiai-pszichológiai képzettségükből eredően a konstruktív konfliktusmegoldásokban kellene gondolkodniuk. (1. ábra)

A tanár, illetve a szülő nevelési stílusának másolásában a lányok tűnnek eredményesebbnek, bár a szülőt választó lányok kooperatív megoldásai alacsonynak, míg a közömbös, érzelmentes válaszok aránya magasnak mondható. (2. ábra)

### Az eredmények értékelése

A négy osztályból háromban azt találtuk, hogy a gyerekek a konfliktusok megoldásában elsősorban testnevelő tanáruk magatartását utánozzák. Ebben a három osztályban a tanulók a tanárról a restriktív-kooperatív nevelési stílust mintázzák. Ez a stílus inkább korlátozó, mint együttműködő magatartást képvisel, és valószínűleg e gyakori megoldások mögött a testnevelés óra sajátos tartalma húzódik meg.

Egy osztály esetében a szülő konfliktusmegoldó képessége bizonyult dominánsnak, tehát a családi háttér, a szülő a restriktív-inerciás nevelési stílust közvetíti a gyerek felé.

*A restriktív nevelési stílus vezető szerepe több szempontból elgondolkodtató. Ez ugyanis egy korlátozó nevelői magatartás, ahol a tanár mindent a képzés eredményességéért tesz, és így a nevelői munka háttérbe szorul. Hordozza az együttműködés jeleit, de a probléma forrásának mégis mindig a tanulót tekinti, őt marasztalja el és a feszültséget gyakran büntetéssel oldja fel. Ennél természetesen van (és kell használni) hatékonyabb konfliktuskezelési eljárása is, de alkalmazására mégis szükség van, pl. a hatékony szervezés, a balesetmentes gyakorlás érdekében. A családi háttérrel tekintve is jellemző a restriktív nevelési stílus, ami a fiúknál a kooperatív, a lányoknál az inerciás megoldással egészül ki. A kapott eredményeket figyelembe véve úgy gondoljuk, hogy a gyerekek inkább az iskolai közegben van alkalma találkozni a pozitív, együttműködve fejleszteni kívánó konfliktuskezeléssel.*

nek, tehát a családi háttér, a szülő a restriktív-inerciás nevelési stílust közvetíti a gyerek felé.

Az anyát utánzó viselkedésformák arányán elcsodálkoztunk, hiszen úgy gondoltuk, hogy az apa lesz az otthoni szocializációs folyamatban a korlátozó, a szabályozó magatartás közvetítésének a főszereplője, ami természetesen nem zárja ki az együttműködés képességét. Azonban, ha egy kicsit részletesebben megvizsgáljuk ezt az osztályt, megállapíthatjuk, hogy a fiúknál a restriktív-kooperatív megoldás kerül előtérbe, és ezt a mérleget azután a lány tanulók a restriktív-inerciás stílus felé fordítják. Ennek oka kereshető abban is, hogy az apák a leány gyermekeikkel kevésbé sikeresen képesek kezelni konfliktusaikat, mint a fiúkkal.

Az egyes tanulóktól kapott megoldásszerűakat személyenként azért nem értékeltük, mert úgy gondoltuk, hogy ezekben nem a tanár stílusa, hanem csak egy tanulóhoz fűződő konkrét viszony tükröződik. Ez az interperszonális kapcsolat a tanuló aktuális személyiségétől függően változó.

A tanár, illetve a másik közeget közvetítő szülő nevelési stílusát csak az adott osztály tanulóitól kapott válaszok megoszlásában tekintettük jellemzőnek.

### Összegezés

Alaphipotézisünk, miszerint a 10–12 éves korosztály személyiségfejlődésére, formálódó konfliktusmegoldó stílusára az iskolai közeg, a testnevelő tanár van nagyobb hatással, beigazolódott. A vizsgálat eredményei alapján szintén igennel lehet válaszolni a hipotézis további kérdéseire is.

A restriktív nevelési stílus vezető szerepe több szempontból elgondolkodtató. Ez ugyanis egy korlátozó nevelői magatartás, ahol a tanár mindent a képzés eredményességéért tesz, és így a nevelői munka háttérbe szorul. Hordozza az együttműködés jeleit, de a probléma forrásának mégis mindig a tanulót tekinti, őt marasztalja el és a feszültséget gyakran büntetéssel oldja fel. Ennél természetesen van (és kell használni) ha-

tékonyabb konfliktuskezelési eljárása is, de alkalmazására mégis szükség van, pl. a hatékony szervezés, a balesetmentes gyakorlás érdekében.

A családi hátteret tekintve is jellemző a restriktív nevelési stílus, ami a fiúknál a kooperatív, a lányoknál az inerciás megoldással egészül ki. A kapott eredményeket figyelembe véve úgy gondoljuk, hogy a gyerekek inkább az iskolai közegben van alkalma találkozni a pozitív, együttműködve fejleszteni kívánó konfliktuskezeléssel. Ezért nem mindegy, hogy a kevésbé hatékony szülői magatartás mellé milyen testnevelő tanári példát tapasztal a tanuló. Többek között ezért is lenne fontos a testnevelés szakos tanárjelöltek pozitív konstruktív konfliktusmegoldó képességét – akár egy kurzus erejéig is – az eddigiéknél konkrétabb és hatékonyabb módon fejleszteni. Ezt egy komoly feladatnak tekintjük, és ezért vizsgálatainkat ebbe az irányba szeretnénk folytatni.

1. táblázat. Konfliktusmegoldó stílusok összehasonlító háttere

Tanulók	Szülőre	Testnevelőre	Mindkettőre	Egyikre sem
60 fiú (100%)	19 fő (32%)	32 fő (53%)	3 fő (4%)	6 fő (7%)
52 lány (100%)	16 fő (31%)	25 fő (48%)	9 fő (17%)	3 fő (6%)
Összesített (100%)	35 fő (31,5%)	57 fő (50,5%)	12 fő (10,5%)	9 fő (6,5%)

2. táblázat. Szerepjátékra választott szülők %-os megoszlása

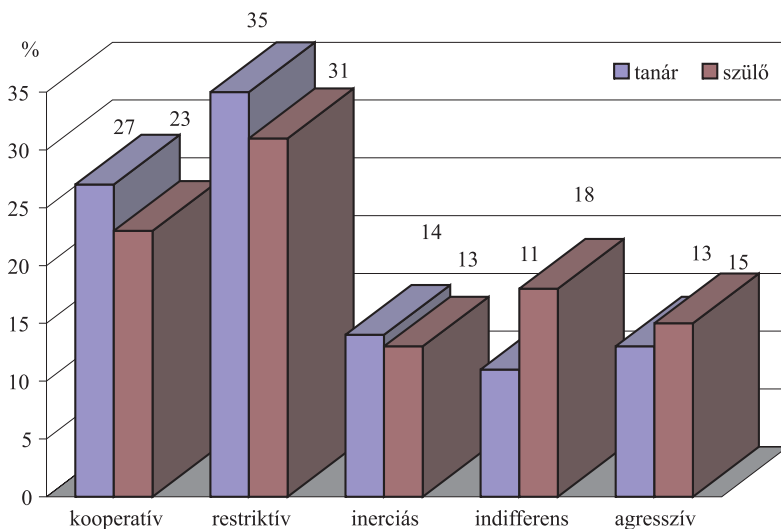
	Anya	Apa
Lányok	88 (%)	12 (%)
Fiúk	64 (%)	36 (%)
Összesített	76 (%)	24 (%)

3. táblázat. Fiúk konfliktusmegoldó stílusa

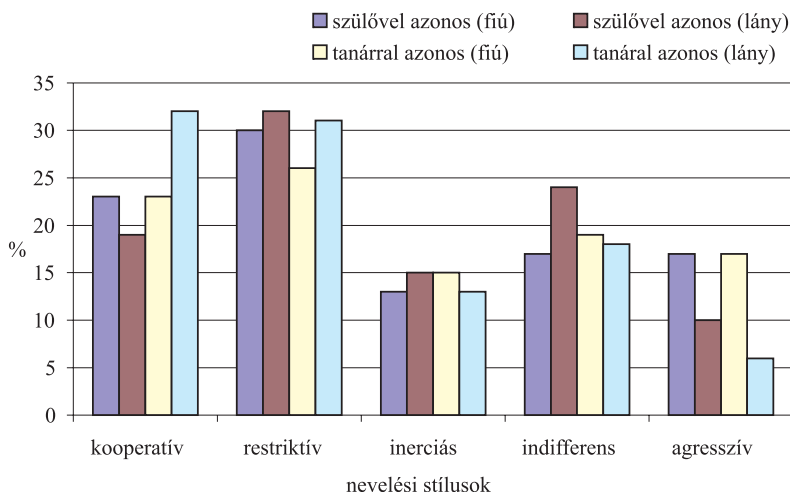
Összes fiú tanuló	Tanárral azonos (%)	Szülővel azonos (%)	Összesített (%)
Kooperatív	22,4	22,6	22,5
Restriktív	25,7	30,4	28,1
Inerciás	15,1	13,4	14,3
Indifferens	19,4	17,0	18,2
Agresszív	17,4	16,6	17,0
Összesített (%)	100,0	100,0	100,0

4. táblázat. Lányok konfliktusmegoldó stílusa

Összes lány tanuló	Tanárral azonos (%)	Szülővel azonos (%)	Összesített (%)
Kooperatív	32,3	18,3	25,3
Restriktív	30,4	33,0	31,7
Inerciás	12,7	15,3	14,0
Indifferens	18,5	24,0	21,3
Agresszív	6,1	9,4	7,7
Összesített (%)	100,0	100,0	100,0



1. ábra. Nevelési stílusok tanár-szülő bontásban



2. ábra. Tanár/szülő nevelési stílusa fiú-lány bontásban

## Melléklet – szerepjáték

### A. Feladatlap

Testnevelés órán vagy, és most képzelj el, hogy Te vagy ott a testnevelő tanár. Megkérünk, hogy karikázd be feladatonként annak az egy vagy kettő válasznak a betűjelét, ami szerinted megoldja az adott helyzetet.

### B. Feladatlap

Most játszunk azt, hogy az egyik szülőd (apa, anya közül választanod kell!) a testnevelő tanár. Vájon mit tenne az alábbi helyzetekben, ha ő lenne a testnevelő tanárod? Megkérünk, karikázd be annak az egy vagy kettő válasznak a betűjelét, amely szerinted legjobban illik rá!

Mielőtt elkezdenéd, karikázd be, hogy kit választottál testnevelő tanárodnak: APA ANYA

### C. Feladatlap

Most képzeld el, hogy a testnevelő tanárod tartja az órát. Megkérünk, hogy helyzetenként karikázd be annak az egy vagy kettő megoldásnak a betűjelét, amit szerinted testnevelő tanárod választana. A következő események történnek meg testnevelő tanárod testnevelés óráján:

1. Testnevelés órára az egyik osztálytársad, Norbi, tormanadrágja zsebében behozta a legmenőbb autós-kártyáit. A sorakozónál szomszédja, Ákos, meglátta, és halkan elkezdett könyörögni:

– Mutasd meg, légy szíves!

A Norbi éppen oda akarta adni, amikor a tanár észrevette és közbelépett:

- a) Ebben a pillanatban kidobod az összeset a szemébe!
- b) Add ide a kártyákat! Majd a jövő héten megkapod, ha jó leszel!
- c) Örülök, hogy ilyen szép kártyáid vannak, de most tedd el őket! Majd a szünetben én is megnézem őket, viszont ha most nem figyelsz ide, mi az első feladat, nem fogod tudni pontosan végrehajtani!
- d) De szép ez a gyűjtemény! De most mit csináljak veletek?
- e) Tedd el a képeket, ezek nem ide valók!

1. A 6. c teszi óra előtt az öltözőben beszélgetett. Géza nagyon csúnyát mondott a testnevelő tanárra. Becsöngettek és az osztály bement a tornaterembe. Sorakozónál Attila jelentkezett. A tanár felszólította, mire ő rámutatott Gézára, és ezt mondta:

– Géza az öltözőben nagyon csúnyát mondott a tanár nénire/bácsira!

Erre a testnevelő tanár néni/ bácsi ezt válaszolta:

- a) Más ilyen kölyköktől nem is várok, de jegyezzétek meg; nem érdekel a ti véleményetek, itt én parancsolok!
- b) Egyáltalán nem szép dolog másra csúnyát mondani, óra végén nem játszhatok!
- c) Most dolgozzunk, majd kettesben megbeszéljük, hogy miért haragszol rám!
- d) Az ilyesmit én meg sem hallom! Nem szép dolog így beszélni a tanító nénitekről, aki annyi mindent megtesz értetek!
- e) Nem érdekel, én is mondhatok csúnyát róla, ha akarok!

1. Testnevelés órán a tanár a feladatokat mindig azzal a gyerekekkel mutatattja be, aki az azt megelőző feladatot a legügyesebben hajtotta végre. Levente nagyon szerette volna bemutatni a gyakorlatot, de nem kapott rá lehetőséget. A következő feladatnál ezért piszkálni kezdte a társait. A tanár közbeavatkozott:

- a) Ez vagy te! Így akarod felhívni a figyelmet magadra! Ha tovább folytatod, úgy hajítalak ki innen, hogy a lábad sem éri a földet!
- b) Ül le a padra, és maradj is ott! Ezen a héten egyik órán sem játszhatok a többiekkel!
- c) Miért csinálod ezt? Valami baj van? Beszéljük meg!
- d) Nem szabad ilyet csinálni, még balesetet okozol vele! Olyan szomorú vagyok, hogy ennyit rosszkodtok!
- e) Ez a gyerek a mai órán nem játszik!

1. Testnevelés órán szekrényugrás a feladat. Lili nem mert felugrani a szekrényre. Hosszas rábeszélés után mégis megpróbálja, de megcsúszik és leesik a szekrényről. A kislány sírni kezd, a tanár odalép hozzá:

- a) Rossz volt nézni Lili amit csináltál! Agyongyakorolhatod magad, akkor sem leszel sokkal jobb!
- b) Szerencsére nincs komolyabb baj! Ugorj bátrabban, meglátod, a segítséggel biztos sikerülni fog!
- c) Ugye, nem történt komolyabb bajod? Ül le a padra, és jelezd, ha vissza szeretnél állni.
- d) Ha jobban odafigyeltél volna, nem lennék most ennyire megijedve.
- e) Nem történt semmi különös. Elmondom a lényegét, és a segítséggel ugrasz még néhányat!

1. Testnevelés órán a hatodikosok fél perces fogót játszanak. Misi a játék hevében fellöki az egyik osztálytársát. Erre a tanár megszólal:

- a) Az ilyen mindenkivel előfordul. Álljatok fel, és játsszatok tovább!
- b) Ha fáj valamid, akkor ülj le a padra. Mára befejeztük a játékot.
- c) Segíts felállni az osztálytársadnak. Kérj elnézést tőle. Ha ez máskor is előfordul, akkor kiállítalak a játékból.
- d) Úgy látom, nincs komolyabb baj. Ha jobban figyeltek egymásra, az ilyen balesetek elkerülhetőek lennének!
- e) Az ilyen viselkedés megengedhetetlen az iskolában. Büntetésből nem játszatsz tovább!

1. Testnevelés órán a gyerekek párosával végezték a gyakorlatokat. Miután beosztotta a tanár a párokat, Kati titokban helyet cserélt a mellettük lévő pár egyikével, mert nem akart Ági párja lenni. Persze a tanár észrevette, és így szólt:

- a) Állj vissza a helyedre. Itt én egyedül vagyok az, aki a párokat kijelölheti!
- b) Az ilyen viselkedés büntetésért „kiabál”! Az óra végi játék számodra már be is fejeződött!
- c) A párokat nagyság és ügyesség szerint állítottam össze. Ha helyet cserélsz valakivel, előfordulhat balesetveszélyes felállás.
- d) Nagyon unom már, amit csinálsz! Nem véletlenül jelöltem ki a helyed.
- e) Megkérlek, hogy gyorsan állj vissza a helyedre, mert így nem tudsz dolgozni velünk!

Köszönjük, hogy segítőkészen részt vettél ezekben a játékokban!

## Irodalom

- Horváth-Szabó K. (1991): *Konfliktusok az iskolákban*. Oktatókutatási Intézet, Budapest.
- Horváth-Szabó K. (1994): Konfliktusmegoldó stratégiák. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 28–33.
- Rókuszfalvy P. – Stuller Gy. – Kelemenné T. E. (1981): *Pedagógusszemélyiség és tanárképzés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rókuszfalvy P. (1986): *A sport és testnevelés pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sallai É. – Szekszárdi J. (2000): *Emberi kapcsolatok. Munkafizet és tanári kézikönyv*. AKG Kiadó, Budapest.
- Szekszárdi J. (1995): *Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről*. IFA-Magyar ENCORE.
- Szőke-Milinte E. (2004): Pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.
- Ungárné Komoly J. (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vass M. (1985): *A tanári tevékenység mint tanárképzési modell*. Felsőoktatási Testi Nevelési Konferencia. Veszprém. 369–371.

# Laikus olvasás és populáris kultúra

*A Dayka Gábor Társaság fiatal irodalmárokat, írókat, társadalomtudósokat, művészeket összefogó közhasznú egyesület. 2004. május 13-14-én az Országos Széchényi Könyvtárban rendezett konferenciájának legfontosabb célkitűzése az volt, hogy segítsen újragondolni és átértelmezni a „magas vagy alacsony kultúra”, a „ponyvairodalom”, a „klasszikus irodalom”, illetve az úgynevezett „laikus olvasó” fogalmát, annak pejoratív felhangjaival együtt.*

**A**z irodalmárokat, kultúrával foglalkozó szociológusokat állandóan foglalkoztatja a kérdés: hogyan olvasnak azok az olvasók, akik nem hivatásból, hanem kikapcsolódásképp olvasnak, és akik nem rendelkeznek a profik tudományos arzenáljával, amikor könyvet vesznek a kezükbe. Hogyan olvasnak a laikusok?

A laikus olvasás és a populáris kultúra együttes vizsgálatát, különös tekintettel a kettő kapcsolatára, mindenképpen aktuálissá teszi az a jelenség, amely a kortárs irodalmi, művészeti korpuszt talán leginkább jellemzi, azaz a populáris kultúra alkotásainak megjelenése az úgynevezett „magas” vagy „elit” kultúra területén. Figyelembe véve a feltevést, mely szerint a „laikus” olvasó a populáris termékek első számú fogyasztója, a két regiszter keveredésével a laikusok is bekerülnek a tudományos vizsgálat területére.

A konferencia szervezői azon a véleményen vannak, hogy a bináris oppozícióba rendezés ezeknél a fogalmaknál is magában hordozza a kirekesztés és az elfedés gesztusát, míg a dichotomikus felosztás megszüntetésével új képet kaphatunk az irodalomról, és a laikusokkal szemben táplált előítéletek félretételével közelebb juthatunk ennek a homogén és egyetlen értelmezői közösségnek semmiképp sem tekinthető „Másiknak” a megértéséhez.

A szervezők szándékainak megfelelően a konferencián nemcsak irodalmárok, hanem szociológusok és főként iskolai irodalomtanárok is részt vettek. A jövő olvasóival naponta kapcsolatban álló pedagógusok tapasztalata, tudása felbecsülhetetlen értékű információ a kutató irodalmárok számára. Ezen felül a konferencia igyekezett lépést tenni a két csoport közti kommunikációs hiány felszámolása felé, nem beszélve arról, hogy a felnőtt olvasó-gyerek olvasó szembeállítás gyakorlatilag a profi-laikus ellentéppár egyik változata, miközben a tapasztalatok azt mutatják, hogy a szembeállítás a legkevésbé sem egyértelmű ebben az esetben sem.

A konferencia négy részből állt, a nagyon szerteágazó előadásokat témák szerint felosztva, úgy, hogy egy szekcióba kerüljenek az elsősorban irodalomelméleti, a gender-szemponturn olvasással foglalkozó, az értelmezői közösségeket vizsgáló és szociológiai szempontokat is alkalmazó, illetve az iskolai irodalomtanítás tapasztalataira épülő előadások. A szekciók végül a következőképpen épültek fel:

## *Popularitás és kánon az (irodalom)elméletben*

- Kulcsár Szabó Ernő: Az esztétikai megkülönböztetés ellehetetlenülése és az olvasás medialitása;
- Parragh Szabolcs: Használat vs. intellektuális tisztesség;
- Menyhért Anna: Érzelmek olvasása. A személyesség megírhatóságának kérdései;
- Molnár Gábor Tamás: „Barátságilag megfelelni a dolgot...” Dialogikusság és fiktív olvasók Calvinónál és Sterne-nél;
- Benyovszky Krisztián: „Hasznos szellentyű”? Ponyva és irodalom – egy Nyugat-disputa és környéke;
- Németh Zoltán: Az irodalom Sárbogárdi Jolán szerint;
- Mesterházy Balázs: „I just murdered the alphabet”. Életrajz és nyelviség a populáris kultúra alakzatrendszereiben. (Eminem-jegyzetek)

*Értelmezői közösségek*

- Hajdu Péter: Az elveszett alcím: Frankenstein és az értelmezőközösségek;
- Boros Csaba: Laikusok márpedig nincsenek. A kultúra és az esztétika fogalmáról;
- Kodaj Dániel: Laikusok olvasása;
- Kacsuk Zoltán: Superman, Kirk kapitány és Songoku. Szubkultúrák és értelmezői közösségek;
- Kaposi Dávid: Káin, az Örökkévaló és más populáris figurák;
- Rákai Orsolya: A többi néma csend. A laikus olvasás némaságáról;
- Timár Borbála: Laikus irodalomtudomány és az irodalmi kultusz.

*Olvasás az iskolában*

- Arató László: Manipulált minikontextusok – avagy milyen szöveg(világ) is van a magyarórán?;
- Thun Éva: A nők teremtette kultúra tanulásának lehetőségei a tanárképzésben;
- Beke Judit: „Legyek újra színed előtt: beszélgetés!”;
- Beck Zoltán: Laikus nyom olvasás;
- Vári György: Értelmezői közösségek. „Gyerekkönyvek” „profi” olvasói.

*Gender szempontok az olvasásban*

- Friedrich Judit: Női olvasás;
- Kérchy Anna: Nőies-e a női irodalom? Átírás, újraolvasás, re-vízió és a kortárs angol nyelvű női irodalom;
- Kiss Noémi: Görbe tükör – csábító önéletrajz. Kortárs „női” elbeszélők;
- Lóránd Zsófia: Štefica Cvek az irodalom sűrűjében;
- Horváth György: A női olvasó 19. század végi reprezentációi;
- Scheibner Tamás: Identitás és popkultúra. Az újabb férfítípusok és maszkulinitás Hornby ‚Pop, csajok, sa-többi’ című regényében;
- Borgos Anna: Nőiség és pszichoanalízis háború előtti magyar nőírók műveiben;
- Kérchy Vera: A női akciófilm lehetőségei. Quentin Tarantino ‚Kill Bill’ című filmjének elemzése.

A Dayka Gábor Társaság, a L’Harmattan Kiadóval együttműködésben, a konferencia teljes anyagát várhatóan ez év őszén kötet formájában is közreadja.

tanár, Radnóti Miklós Gyakorló Gimnázium, ELTE  
elnök, Magyar tanárok Egyesülete, Budapest

## Manipulált minikontextusok – avagy milyen szöveg(világ) is van a magyarórán?

*Eredetileg ebben az előadásban halakról, farkasokról és bálnákról akartam beszélni. A terméketlen Stanley Fish – Wolfgang Iser (1) vitát (2) szerettem volna az iskolai irodalomtanítás szemszögéből újraértelmezni, termékenyebbé tenni. Megnézni, hogy valóban senki nem fél-e Wolfgang Isertől s az ő – állítólag minden vita mindkét oldalán állást foglaló – nézeteitől, ahogy ezt Fish állítja, és hogy Fish tényleg nagyképű, csúsztatgató bálnaként beszél-e, ahogy Iser állítja. (3)*

Az után rájöttem, hogy ehhez körülbelül 45 percre lenne szükségem, s akkor még nem jutok el a laikus olvasás, az iskola és a populáris kultúra e konferencián, illetve ebben a szekcióban középpontba állított kérdéseiig. Ezért fájó szívvel úgy döntöttem, hogy békén hagyom a halakat és a farkasokat, nem hozom létre az irodalmi zoológia tudományát, hanem ehelyett a laikus olvasással, a populáris kultúrával és az iskolai irodalomtanítással foglalkozom – merthogy ez a feladatom.

Mennyiben tekinthető az iskolai tanulócsoporthoz, osztály értelmezői közösségnek, s e közösség mennyiben laikus, mennyiben professzionális? Az utóbbi kérdést két tényező is jogosulttá teszi: az értelmezés az órán elvben szakértő és szakképzett irányítással folyik (tanár), másrészt intézményesen szabályozott keretei, oktrojált közös tárgya és oktrojált közös nyelvhasználata van. S akkor még nem is beszéltünk az osztálybeli értelmezői közösség erős, hierarchikus viszonyrendszeréről. Másfelől jellemző, hogy az értelmezői közösségekről szóló hazai szakirodalomnak eszébe sem jut, hogy egy középiskolai osztályt értelmezői közösségnek tekintsen – s ez aligha véletlen. Valószínű, hogy nem tekinthető értelmezői közösségnek egy olyan irodalmat tanuló csoport, amely nem elsősorban szövegeket értelmez az órán, hanem úgynevezett irodalomtörténeti (jobbára társadalomtörténeti és biográfiai tényeket, nyers kronológiát, stílustörténeti általánosságokat), kötet- és műcímeiket, pozitivisták pályaképeket, illetve kész és lezárt, az uralkodó tan-könyvben uralkodó értelmezéseket sajátít el tanárától, illetve egyéb forrásokból. Természetesen nem csak ilyen magyartanítás folyik, de tartok tőle, hogy a dialogikus-interaktív, a szövegeknél elidéző, s ugyanakkor az értelmezés szabályait, kritériumait, a mögöttük levő nyelv- és irodalomfölfogást is tudatosító irodalomtanítás ritkább, mint a fentebb jellemzett. Pedig egy középiskolai osztály elvben az értelmezői közösség több kritériumát is kielégíthetné, s az együtt töltött sok idő ritka lehetőséget jelent.

Hajdu Péter 'Az értelmező közösségek elmélete' című kötetben (4) megjelent tanulmányában három értelmet tulajdonít a szóban forgó fogalomnak:

Ahol a hangsúly a „közösség” szón van, mely közösség mellelleg értelmez is. Bizonyos kritériumok, életösszefüggések alapján egy iskolai osztály alighanem ilyen közösségnek tekinthető.

A második jelentéstulajdonítás szerint az ÉK-t éppen az értelmezés, a hasonló értelmezés hozza létre. Kétségtelen, hogy a tanórákon létrejön egy, a diákok által valamilyen szinten elfogadott, legitim értelmezés. Az igazi kérdés természetesen az, hogy a tanári irányítással létrehozott értelmezést mennyire tekinti sajátjának, mennyire interiorizálja a tanulócsoport. Nyilván mennél inkább közös értelmezésnek érzik a diákok az órán kibontott értelmezés(ek)e)t, annál inkább beszélhetünk valóban értelmező közösségről.

Hajdu harmadik definíciója-jelentéstulajdonítása az értelmezés céljából létrehozott közösséget azonosítja az értelmező közösség terminusával. A magyarórán vagy különösen fakultáción lévő tanulócsoport kezelhető, értelmezhető így. Ha a tanár eképpen szituálja és kondicionálja a csoportot, akkor bizony igen termékeny és hatékony értelmezői közösségek jöhetnek létre két, négy vagy hat év közös munkája során. Ennek azonban mind a tananyag kiválasztása, mind elrendezése, mind a tanár attitűdje tekintetében számos előfeltétele van.

A következőkben ezeket az előfeltételeket igyekszem fölvezetni – s közben kitérek a laikus olvasás és a populáris kultúra véleményem szerint ezektől nem teljesen független kérdéseire is. A kitérésekkel kezdem: a laikus olvasással és a populáris kultúrával.

---

*Nem remélhetjük, hogy az iskola autoritása előtt majd tartósan meghajolnak a diákok. Illetve átmenetileg talán meghajolnak, de anélkül, hogy interiorizálnák az iskola által kialakított kulturális értékrendet és olvasói szokásokat. Főképp, ha az iskola nem is olvasói szokásokat és értelmezési stratégiákat alakított ki, hanem csak mimikrire tanított, szövegmaszkok felvételére, a méréspontokon való átcsúszás taktikáira.*

---

A mai magyar iskolára, ezen iskola diák-befogadóra a laikus és professzionális olvasás többszörös hasadása jellemző. Először is a diákok többsége ma médiaszöveg- és nem szépirodalom-olvasó, ennyiben tehát az iskolai kultúra és az otthoni-saját (szub)kultúra két külön világot alkot. Valószínűleg a diákok jelentős részénél az olvasott szövegek két köre: a kötelező és az önállóan választott, a professzionálisan értelmezett és a laikus-szabadon befogadott élesen széjjel-válik. Márpedig ha igaz, hogy a magas-kultúra s az írott kultúra autoritása mára megkérdőjeleződött, akkor ezt a kulturális szakadékot nem kezelhetjük reflektálatlanul, mert nem remélhetjük, hogy az iskola autoritása előtt majd tartósan meghajolnak a diá-

kok. Illetve átmenetileg talán meghajolnak, de anélkül, hogy interiorizálnák az iskola által kialakított kulturális értékrendet és olvasói szokásokat. Főképp, ha az iskola nem is olvasói szokásokat és értelmezési stratégiákat alakított ki, hanem csak mimikrire tanított, szövegmaszkok felvételére, a méréspontokon való átcsúszás taktikáira. Harmadrészt laikus és professzionális beszédmódnak is kételtűje a diákok zöme. Más nyelven beszél a tananyagról, s máson a társaival látott filmről, a haver által ajánlott könyvről. Az utóbbi nyelv erősen értékelő, többnyire kevéssé diszkurzív-elemző. Jellemző szavai a szleng-kifejezések és az olyasfajta minősítő jelzők, mint a „vontatott”, az „unalmas”. Ez utóbbi szavak természetesen gyakran az órán tanult művek tanórán kívüli, „laikus” minősítésének „szakterminusai” is.

De tényleg, egyáltalán létezik-e laikus olvasás? Úgy vélem, a laikus olvasás sem előfeltétel-mentes, és sokszor régebbi professzionális olvasásmódok folklorizálódásának terméke. A mimetikus-ábrázoláselvű olvasás, a szerzőcentrikus-biográfiai értelmezés olyan értelmezési stratégiák termékei, amelyek meghatározzák a laikus olvasást, s amelyeket érzésem szerint sajnos a mai irodalomoktatás és a tankönyvek is gyakran megerősítenek. Másfelől a laikus olvasást még két további okból sem szerencsés élesen elválasztani a professzionális értelmezéstől. Egyfelől *Gadamer (5)* és *Jauss (6)* is a három hermeneutikai kérdésirány közül az elsőnek és a harmadiknak, a subtilitas intelligendinek és a subtilitas applicandinak

a rehabilitálására törekedett. A megértés és az alkalmazás, az applikáció erősebb hangsúlyát igényelték, márpedig a laikus olvasás némasága alighanem csak az értelmezés némasága, amely igen erős megértési és alkalmazási aktivitással járhat együtt. *Kamarás István* (7) empirikus olvasásvizsgálatai akár „A Mester és Margaritá”-ról, akár az „Iskola a határon”-ról azt bizonyítják, hogy számos laikus olvasó a professzionális értelmezőkével egyenértékű olvasat létrehozására képes, ha megértését a felmérés kényszere során explicit értelmezéssé transzformáltatják vele. Másfelől a laikus olvasó – s erről részben szoltam már – nem bír igazán laikus maradni, hiszen számos közvetítő csatorna vagy közeg hántja le róla laikusai naivitását. Ilyen közeg az iskola, ilyen az irodalmi kultusz, amely alighanem szintén közvetít a profi és a laikus befogadás között, ilyen a színház, ahol a professzionálisan képzett dramaturg elő-interpretál a laikus nézőnek, ilyen a média, amelynek kevés kulturális műsora azért bizonyosan betölt valami orientáló, kánont és értelmezési stratégiát formáló szerepet. Ilyenek a filmadaptációk, melyekben, mondjuk, *Volker Schlöndorff* bizonyára hozzájárul *Proust*, *Günter Grass* vagy *Arthur Miller* laikus értelmezésének professzionális infiltrálásához. Vagy ugyane kérdés kapcsán gondoljunk az utóbbi idők *Henry James*- és *Jane Austen*-adaptációira, vagy a rengeteg *Shakespeare*-megfilmesítésre!

A populáris kultúrához meggyőződéseim szerint a magyartanároknak – mint kánon- és irodalomközvetítőknél – éppen a kánon érdekében a jelenleginél jóval kevésbé ellenségesen kellene viszonyulniuk. Egyrészt köztudott, hogy a határvonalak a posztmodern állapotban a magas és a populáris regiszter között jóval elmosódottabbak, mint korábban. El kellene gondolkodnunk azon a jelenségen, hogy az idei cannes-i filmfesztivál zsűrielnöke éppen a „Kill Bill” alkotója, *Quentin Tarantino*. Másodsor is talán ideje lenne túljutnunk a frankfurti iskola kultúrkritikai kapitalizmuskritikáján, mely a tömegkultúrában csak a nem-represszív totalitarizmus, a profitmaximalizálás és a manipuláció eszközt, vagy *Habermas* szavával: az életvilág gyarmatosítását látja. Nem mintha ebben a kritikában egy csöppnyi igazság sem volna, de ember- és társadalomképe olyan egydimenziós, hogy ezzel éppen a szelektív és kritikus – differenciáló-disztináló – kultúrafogyasztás elsajátítását, begyakorlását teszi lehetetlenné. Tanulnunk kellene a neodurkheimianus tömegkultúra- és médiaelméletektől, melyek inkább a tömegkultúrának és a média rítusainak a társadalmi kohézió biztosításában játszott szerepét hangsúlyozzák. Természetesen ennek az iskolának az apologetikusságát se szabad kritikátlanul elfogadnunk. Jómagam *Stuart Hall* és *Ian Hunter* írásai mellett sok tekintetben ma is *Tallár Ferenc*nek a nyolcvanas években megjelent s meglehetősen visszhangtalanul maradt „Két tételben” című könyvecskéjét, a tömegkultúráról szóló tanulmányait (8) ajánlanám kollégáim figyelmébe. Tallár munkamegosztást lát az autonóm művészet és a tömegkultúra között, s úgy véli, hogy a tömegkultúra affirmatív, normamegerősítő, lényegileg konzervatív karaktere a társadalmi integrációnak és az egyén szocializációjának fontos funkcionális mozzanata, amely az intézményesült-stratégiai cselekvésmóddal függ össze, „míg az autonóm művészet mögött az autonóm személyiség, illetve a kommunikatív cselekvés struktúrái rejlenek” (322. o.). Persze ez még mindig az érett *Habermas* optimista, az autonóm személyiség megalkothatóságába vetett hitére alapozott nyelve. Középkolai tanárként én ma ennél merészebb lépést nem tennék. A normákat megerősítő tömegmű és a normákat megkérdőjelező-újrendező, horizontváltást kezdeményező autonóm műalkotás kettősége képe amúgy szépen összecseng H. R. Jauss és Wolfgang Iser az irodalom társadalomalkotó szerepéről vallott nézeteivel. Másfelől *Northrop Frye* archetipikus kritikája és *Király Jenő* tömegkultúra-elmélete jelentős segítséget nyújthat ahhoz, hogy a magyarórán hogyan viszonyuljunk a diákok szubkultúrájához, populáris kultúrájához annak érdekében, hogy elősegítsük a szubkultúrák dialógusát, hogy a kölcsönös elfogadás s az ennek révén létrejött bizalom jegyében eredményesebben szolgálhassuk a kánonközvetítés ránk bízott feladatát. Hidat kell építenünk, s ez nem megy, ha a másik partot nem látjuk, illetve bombázzandó ellenséges területként fogjuk föl.

Milyen fajtái alakulnak ki a hagyomány- és a szabályképződésnek egy iskolai osztály vagy fakultáció értelmezői közösségében, milyen a diskurzus rendje egy iskolai osztályban, irodalomtanítási folyamatban? Mik a feltételei a dialogikus megértés és jelentésképzés létrejöttének? A tanár csak kész értelmezések közvetítője vagy új értelmezések létrejöttének generálója is? Létrejöhetnek-e szubverzív olvasatok a magyarórán? Mi ezekkel a tanár dolga? A tananyag-kiválasztás és tananyag-elrendezés hogyan befolyásolja az értelmezői közösség kialakulását, működését? A diákok iskolán kívüli olvasmányai, kulturális élményei mennyiben befolyásolják értelmezői tevékenységüket, mit tehet a tanár (tegyen-e valamit?) ezen háttértudás „becsatornázása” érdekében? A kronológia mennyire alapozza meg a közös utalási mezőt, milyen más módjai vannak a közös értelmezői nyelv, közös utalási mező megeremtésének?

A feltett kérdéseknek csak egy részére próbálok meg válaszolni.

Rendkívül fontos, hogy a laikus – vagy inkább a szándék-, életrajz- és kordokumentum-központú – olvasástól tudatosan juttassuk el diákjainkat egy szövegeközpontúbb, illetve a jelentést a szöveg és a befogadók közötti interakcióban kereső olvasási stratégiáig. Ez azonban éppen akkor és azáltal lehetséges, ha a laikus olvasást-értelmezést nem elfojtjuk a tanítási folyamatban, hanem szóhoz juttatjuk a laikus értelmezésnek mind iskolán kívüli tárgyait, mind iskolán kívüli premisszáit, hallgatólagos axiómáit. Értelmezői tevékenységet szerintem csak akkor taníthatunk, ha nem tagadjuk, hogy nem az igazságot, a végső jelentést közvetítjük, hanem értelmezést folytatunk: ha nyílt kártyákkal játszunk, s nem folyton csak a kész végeredményt mutatjuk meg diákjainknak, hanem előfeltevéseinket, stratégiáinkat és módszereinket is. Másfelől ha sikerül exponálnunk, hogy valójában ők is értelmeznek, olyankor is, amikor azt hiszik, hogy csak élveznek vagy utálkoznak. Ahhoz, hogy a tanulócsoport értelmezői közösséggé váljon, elengedhetetlen az értelmezések sokféleségének bemutatása, például a befogadás- és hatástörténet rendszeres „bevitele” az irodalomórára. Ha a diák látja, hogy ugyanarról a remekműről sok okos ember meglehetősen különböző dolgokat állított, az inspirálhatja arra, hogy maga is létrehozza a saját értelmezésvariánsát. Persze a recepciótörténet tanulmányozása nemcsak az értelmezések óhatatlan részlegességét fogja exponálni, hanem remélhetőleg azt is, hogy értelmezéseink nem szabad és korlátlan térben keletkeznek, hogy saját horizontunk meghatározza, hogy mire látunk jobban rá. A befogadás- és hatástörténeti közelítés – még akkor is, ha természetesen nem alkalmazhatjuk minden múnél – időigényes, és nem teszi lehetővé az irodalomtanítás mai extenzivitásának, relatív teljességigényének fenntartását.

Az irodalomtanítás tíz évének legnagyobb részében véleményem szerint az irodalomtörténet nagy elbeszélése helyett kis elbeszéléseket, konvenciótörténeteket, problémacentrikus modulokat kellene tanítani, annak érdekében, hogy a művek párbeszéde, egymást bevilágító ereje, illetve az irodalom intertextuális létmódja, a hagyományformálódás természete, a hatás és befolyás mozgásai, a tradíció egyfelől folyamatos, másfelől törésekkel teljes, agonisztikus, kettős jellege exponálható, megmutatható legyen. A kronológia Magyarországon, mint a diák 12., de legkésőbb 14. életévétől kizárólagosan ható tananyag-kiválasztási és tananyag-elrendezési elv szerintem elidegenítő hatású, nem teszi lehetővé a laikus és a professzionális olvasás dialógusát, a diákbefogadó szempontjának kellő érvényesítését, illetve az értelmezési stratégiák elsajátítására, ha tetszik: a képességfejlesztésre vetett, a jelenleginél nagyobb hangsúlyt. Ne áltassuk magunkat, természetesen ma sem valamiféle objektív irodalomtörténetet közvetítünk, ma is manipulált minikontextust tanítunk a magyarórán, hiszen az iskolai irodalomtörténet erősen szelektált és célirányosított irodalomtörténet. Külön kérdés, hogy ez egyáltalán valóban irodalomtörténet-e, vagy inkább csak művek társadalomtörténete, esetleg csak műértelmezések és szerzőportrék kronologikus sora valódi történetiség nélkül.

A jó tanár ma is folyton előre- és hátrautal, térbeli kapcsolatokat létesít az időben egy-

mástól távol lévő művek között: hálót sző, mint a pók. Azonban ennek a hálózatnak a lét-rehozása, ennek a tradíciószövedéknek a megszövése szerintem a kronológiai s így tanévbéli távolságok miatt és a mai iskolai követelmények, szabadidő-eltöltési szokások és kulturális beágyazottságok mellett a legtöbb tanulócsoporthoz és diák esetében lehetetlen, eredménytelen. Ezért is tapasztalható felvételikén és érettségikén egyaránt az, hogy a diákok hiába tanulják kronologikus és úgymond irodalomtörténeti rendben az irodalmat, sem történeti érzékük, sem kronológiai tájékozódásuk nem biztos. És akkor nagyon-nagyon finoman fogalmaztam. Meglehet, hogy a nagy időtávolságban keletkezett, de egymással tematikus-motivikus és/vagy műfaji kapcsolatban lévő, egyazon, illetve hasonló bölcséleti, lélektani vagy poétikai kérdésre válaszoló művek „összetanítása”, esetleg visszafejtő módon, rákmenetben történő tanítása a műalkotás időbeliségét, a nyelvet, a formát, illetve a befogadási és hatásfolyamat történetiségét erőteljesebben megvilágítja, mint az extenzív kronológia. Ha a hátrahagyott s újra felvetett kérdések mentén haladunk, ha egymást értelmező-bevilágító műveket helyezünk egymás mellé, akkor annak a valószínűsége is nagyobb, hogy a diákokat a szövegek egymásmellettsége értelmezésre ösztönözi, s nem a tanár monologikus vagy pseudo-dialogikus munkája létesíti mindig az értelmezést vagy annak menetrendjét. Ez a tananyag-felépítés tehát talán nagyobb esélyt biztosít arra, hogy a tanulócsoporthoz értelmező közösséggé váljon.

Természetesen a kronologikus-irodalomtörténeti rendszerezésnek továbbra is helyet kellene biztosítani a magyartanításban, de ezt a jelenlegi négy-hat év helyett szerintem két évre kellene redukálni, illetve esetleg párhuzamos stúdiumként lehetne futtatni.

„Van szöveg ezen az órán?” – kérdezi Stanley Fish egyik kollégájától egy diák az azonos című könyv (9) teóriaillusztráló, teóriaindukáló anekdotájában. Válaszoljunk a kérdésre hazai, középiskolai viszonylatban!

Ma a magyarórák zömén van szöveg. Sajnos. Zárt, megadott jelentésű. A szöveg jelentése a tankönyvben, a diákok bő nyolcvan százaléka által olvasott tankönyvben keresendő. E szöveg többnyire nem világot teremt, világot idéz fel az olvasóban, hanem eleve létező objektív világnak feleltetetik meg. Tisztelet a kivételnek! Ma a magyarórák zömén nincs szöveg. Szöveget helyettesítő tanszövegek bitorolják a műértelmező-elidőző beszélgetés helyét. Tisztelet a kivételnek!

Jelentkezik, igaz jóval ritkábban – főleg a reformpedagógia iskoláiban – a másik véglet is, ahol csak az olvasó a fontos, ahol „csak mi számítunk”, nem a szöveg – ahogyan azt Fish anekdotájának diákja fogalmazza.

Jó lenne, ha születnének és elterjednének olyan magyartanítási programok, melyek e két véglet között állnának. No nem középen, s nem a két véglet esetleges keverésével, mert abból semmi jó nem származna. Irodalomelmélet, kultúrakutatás, tanuláselmélet és iskolai gyakorlat alázatos, hosszadalmas és kölcsönösen empatikus együttműködéséből születhetne meg valami ilyesmi.

\*

Lehet, hogy kicsit bálnamód beszéltem, azaz brutálisan és öblögetve, pedig inkább a farkasokkal (Wolfgang Iserrel) rokonszenvezem. Meg a többi olyan óvatos duhajokkal, akiknek kicsit eklektikus az álláspontja, mert szövegstruktúra és olvasóközösség egyaránt fontos nekik – mint *Paul Ricoeur*nek, Hans Robert Jaussnak és Northrop Frye-nak.

### Jegyzet

(1) Stanley Fish: Why no one's afraid of Wolfgang Iser. Wolfgang Iser: Talk like whales: a reply to Stanley Fish. In: Copley, Paul (1996, szerk.): *Communication Theory Reader*. Routledge, 4–7, 425., 426–434. Eredetileg mindkettő a *Diacritics* 1981/11-es számaiban, márciusban, illetve szeptemberben jelent meg. Fish azzal vádolta Isert, hogy sem a jelentés szövegbe rögzítettségének vagy nyitott-kontextuális jellegének, sem az irodalom

mimetikus jellegének kérdésében nem foglal egyértelműen állást, s így a frontok két oldalán bárki a saját szövevségének tekintheti.

(2) A vita amerikai utóéletéről lásd még Hamilton, Craig A. – Schneider, Ralf (2002): *From Iser to Turner and beyond: Reception Theory meets cognitive criticism*. Style, Winter.

(3) A terméketlen vitát azért vélem újragondolásra érdemesnek, mert Fishnek abban nyilván igaza van, hogy az értelmezések függenek az értelmező közösség előfeltevéseitől, hallgatólagos megegyezéseitől. Tehát, hogy a jelentéstudajdonítás kontextusfüggő. Az iskolai osztály pedig, mint azt a későbbiekben igyekszem kifejteni, bizonyos körülmények között tekinthető ilyen közös előfeltevésekkel dolgozó értelmező közösségnek. Emellett maga az a reménykeltő ígélet – amelyet Odoric Ferenc s nyomában Veres András hangsúlyoz az értelmezői közösségek elméletéről szóló hazai kötetben –, hogy ezen elmélet „azt az interszubjektív hézagot töltheti be, amely az értelmezés önkényessége és az értelem rögzítettsége között található” (Az értelmező közösségek elmélete, Balassi Kiadó, 2001. 64.) végtelenül fontos egy olyan irodalmi nevelés szempontjából, amely nem a jelentés egyszer és mindenkorra adott és rögzített mivoltából, de nem is az „anything goes” pedagógiaiag nehezen kezelhető premisszájából indul ki. Másfelől viszont jómagam hajlok Iser ama álláspontjának komolyan vételére, hogy a jelentésintenciók a szöveg felhívó struktúrájában, meghatározatlanságaiban és üres helyeiben úgy vannak felkínálva, hogy az valóban dialógust létesít olvasó és szöveg között. Azaz az olvasót a szöveg úgy engedi mozogni, hogy a jelentésképzés folyamatát csak befolyásolja, de nem egyenirányítja (ami egybecseng Paul Ricoeurnek többek között a *Mi a szöveg* című írásában kifejtett, interaktív olvasás- és szövegkonceptiójával is). Ez pedig egy tanárvoltából adódóan konzervatív olvasó és tankönyvszerző szívének biza kedves kompromisszum. Ha Iser retorikája nem veszi is fel a versenyt Fish elsöprő érvelésével, számomra igen meggyőző, ahogy a konstanzi szerző leleplezi vitapartner csúsztatásait, azt, hogy például az adott és a meghatározott iseri fogalmait Fish jogtalanul azonosítja. Ha a fenomenológus-recepcióesztéta az amerikai csatateren elvesztette is a háborút, és Fish támadása után nagyjából kiszorult a szellemi piacról, a hazai irodalomtanításban nem túl, hanem innen vagyunk recepcióján.

(4) Hajdu Péter (2001): Tegyük fel, hogy vannak értelmező közösségek. In: *Az értelmező közösségek elmélete*. 149–160. Szerk.: Kálmán C. György. Balassi Kiadó.

(5) Lásd pl. H-G. Gadamer (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest. 218–220. (ford. Bonyhai Gábor)

(6) Lásd pl. H. R. Jauss (1981): Az irodalmi hermeneutika elhatárolásához. *Helikon*, 2–3. 188–207. (f.: Bonyhai G.)

(7) Kamarás István: *Olvasó a labirintusban*. Kamarás István (1996): *Olvasatok*. Osiris. Kamarás I. (2002): *Olvasó a határon*. Pont Kiadó.

(8) Tallár Ferenc: *Affirmatív karakter? (A művészet autonómiája — a tömegkultúra szemszögéből)*. 207–318. Egy tézis a tömegkultúráról. In: (1988) Tallár Ferenc: *Két tételben*. Magvető Kiadó, Gyorsuló időben, 319–343.

(9) Stanley Fish (1980): *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Harvard Univ. Press, Cambridge, Mass. London. Magyarul „*Van szöveg ezen az órán?*” című fordításban olvasható a könyv egy részlete a *Testes Könyv* I. 265–288. oldalán (Ictus-Jate, Szeged, 1996. Szerk. Kiss – Kovács – Odoric).

**Timár Borbála**

tanár, Ph.D hallgató, ELTE, Budapest

## „A jeles és szekundáns dolgozatok hallatlan bájú bombasztjai”

*Az irodalmi kultusz mint laikus olvasásmód;  
az irodalomtudomány paródiája a ,Tanár úr kérem’-ben*

*Előadásom tárgya a kultikus olvasás mint laikus olvasás. Dávidházi Péter (1) szerint az irodalmi kultusz három szinten jelenhet meg: mint beállítódás, mint ünneplésforma és mint nyelvezet. Minket a kultusz mint beállítódás szempontja érdekel elsősorban, amely a kultusz tárgyának mérhetetlen, rajongó, mindenekfölötti tiszteletében nyilvánul meg, úgy, hogy rajongása tárgyát eleve fölmenti a kritika alól.*

A rajongás állapotában a tudományos, „professzionális” kritikai szempontok felfüggesztődnek, és a tudományos beszéd helyén (irodalomtudományi tanulmányokban) a nem-tudományos szempontok alapján történő megítélés, értékelés veszi át a helyet. (Ilyenek például az életrajzi elemek előtérbe kerülése, az életrajzi és a műbeli én azonosítása, az életpálya szimbolikus vonásainak erősítése. *Petőfi* esetében például: esztétikai értékénél becsebb szerepe, tragédiája, sorsa.) Az ilyen módon megalkotott „figurának” szerepe van a politikai legitimitációban is: a nemzet újabb kori önidentifikációja mindig írókban testesül meg, a 19. századtól az író válik a nemzet vezéregyéniségévé. (Ezt *Petőfi* is megfogalmazza „A XIX. század költői” című költeményében.)

A nem csak irodalmi, tudományos megítélési kategóriák azonban beszivárognak a tudományos beszédmódba is, lehetetlen (talán nem is szükséges?) eltekinteni tőlük. Az irodalmi kultusz ebből a szempontból laikus olvasási stratégia, mert a tudományosság, „kritikaiság” szempontjait felfüggeszti, és más szempontoknak rendeli alá az értelmezést.

Tehát a kultikus olvasás laikus abból a szempontból, hogy a tudományos (kritikai) szempontokat felfüggesztve hoz létre kvázi-tudományos szöveget. Sok esetben el sem különíthető egymástól a laikus és a professzionális olvasó: a kultikus olvasás olyan stratégia, amelyet a nem laikusok is (noha szándéktalanul) használnak.

Ezt a jelenséget hosszasan elemzi *Margócsy István* (2) a *Petőfi-kultusz* határtalanságáról szóló tanulmányában, *Petőfi-könyve* első fejezetében. „Legelőször is arról beszélnek itt, hogy a nagy tanulmányok és esszék is majd mindig megengedik maguknak, hogy értékelésüknek kultikus nyelvi fordulatokkal adjanak kivételesnek feltüntetett nyomatékot, s dicséretüket olyan retorikai készlettel fogalmazzák meg, mely a kritikai szempontoknak nem egyszerűen felfüggesztését vagy kirekesztését előlegezi meg, hanem szinte frivolnak és hiúnak tünteti fel bármely más szempontnak esetleges felmerülését.”

Tehát a kultikus olvasás olyan laikus olvasásmód, amely a professzionális olvasóknak is technikája, és kiirthatatlanul jelen van a tudományos igényű szövegekben is. *Paul de Man* például „Hölderlin és a romantikus hagyomány” (3) című tanulmányának elején azt a kérdést veti föl, vajon nem válik-e „gyanússá” a *Hölderlin* körüli hirtelen divat, jogos-e egy költőnek százötven év után egyszerre csak ekkora kritikai figyelmet szentelni. Nem arról van-e szó inkább, hogy a költő élettörténete könnyen átalakítható akár egyéni, akár közösségi (német) mítosszá? Tehát, hogy nem önmagában vett értékéért, hanem valamely

más (személyes, lélektani, politikai) okból, vagy pusztán az élettörténete miatt válik érdekessé az életmű. Azaz: kultikus szempontok érvényesülnek-e a szövegek vizsgálatakor.

Az ilyen fajta (tehát nem a szöveg „önmagában való megértésén” alapuló) vizsgálatot elutasítja. Érvéle viszont maga is mélyen kultikussá válik, éppen csak az élettörténet helyére az életmű, a költészet kerül. „A jelenkori Hölderlin-divat motívumait illető minden gyanakvás és kétség szertefoszlik, amint valaki kapcsolatba kerül ezzel az életművel. A művek önmagukért beszélnek, és amennyiben nem ferdítik el teljesen, nem hagynak teret semmiféle szubjektív tévelygésnek, épp úgy, mint Bach zenéje vagy Piero della Francesca festészete sem; olyan költéssel találkozhat az olvasó, amely fölött semmilyen tisztátalan kritikai nyelvnek nincs hatalma. Bárkinek, aki rossz szándékkal közeledik Hölderlinhez, vagy meg kell változtatni szándékait, vagy másik költőt kell választania. (...) Az értékelés egy helyes olvasat következménye, az egyetlen helyes kiindulópont a költészet önmagában való megértése.”

*„A jelenkori Hölderlin-divat motívumait illető minden gyanakvás és kétség szertefoszlik, amint valaki kapcsolatba kerül ezzel az életművel. A művek önmagukért beszélnek, és amennyiben nem ferdítik el teljesen, nem hagynak teret semmiféle szubjektív tévelygésnek, épp úgy, mint Bach zenéje vagy Piero della Francesca festészete sem; olyan költéssel találkozhat az olvasó, amely fölött semmilyen tisztátalan kritikai nyelvnek nincs hatalma. Bárkinek, aki rossz szándékkal közeledik Hölderlinhez, vagy meg kell változtatni szándékait, vagy másik költőt kell választania. (...) Az értékelés egy helyes olvasat következménye, az egyetlen helyes kiindulópont a költészet önmagában való megértése.”*

nem tesz mást, mint a szerző kultuszát a szöveg kultuszára cseréli ki. Az életművet önmagában kell megérteni, de ez az életmű maga teszi lehetetlenné a másfajta olvasatot, a „tisztátalan” közeledést. Ennek a szövegnek a jelentése abszolút, egyértelmű, minden más olvasat „helytelen”, sőt „tisztátalan”. A „professzionális olvasó” tehát nem ironizál, nem a „kultúra”, a „tudomány” nevében utasítja el a kultuszt, hanem egy másik, ugyanolyan erős és abszolút entitást állít vele szembe: a szöveget, a szöveg kultuszát.

Óhatatlanul fölmerül tehát a kérdés: valóban tudományos terepen érvénytelen, elutasítandó beszédmódról van-e szó. Vagy lehet, hogy mégsem?

A kétféle beállítódás elválaszthatatlanságát egy példán szeretném bemutatni. Kissé önkényesen egy olyan szöveget választottam, amely nem valódi tudományos mű, hanem annak paródiája. *Karinthy Frigyes*, Tanár úr kérem'-jének két iskolai magyardolgozatáról van szó.

A szöveg (tulajdonképpen két szöveg) („Magyar dolgozat. I. Háromnegyedes dolgozat, II. Egyfeles dolgozat”) egy nagyobb

szövegegységbe, a „Tanár úr kérem” című novellaciklusba tartozik bele. Összefüggő novellákról van szó, az első, 1916-ban megjelent változat csupán az első tizenhat szöveget tartalmazta, és valamiféle rendszert, egységet is alkotott. Ez a szöveg, noha tematikusan („Képek a középiskolából”) és motivikusan (a jó és a rossz tanuló szembeállítása, tulajdonképpen „A jó tanuló felel’ és „A rossz tanuló felel’ novellák párdarabja) beleillik a ciklusba, műfajilag kilóg belőle, hiszen stílusparódia.

Stílusparódiát mondtam, hiszen csak látszólag van szó egy műfaj (az iskolai magyardolgozat) paródiájáról. Valójában beszédmódok, mégpedig korabeli irodalomtudományi-irodalomkritikusi beszédmódok paródiájáról van szó. Ezzel a szöveg az „Így írtok ti’ „irodalmi karikatúráihoz” közelít. Tehát nem a magyardolgozat műfaját parodizálja, hanem ez szolgál a paródia eszközeül. Mintha travesztálná a tudományos értekezést az iskolai dolgozat formájában. Ezzel a technikával él Karinthy az „Így írtok ti’-ben is, amikor pél-

dául a ‚Herceg Ferenc: Az élet olyan mint a lánchíd’ című szöveg elejére ezt írja: „Írásbeli dolgozat négy füzetben, Hevesi tanár úrnak vizsgára benyújtotta Herczeg Ferike, a IV. B. osztály jeles tanulója, tornából felmentve.”

Itt viszont a „szerzők” sem valóságos, referenciával rendelkező nevek (mint az ‚Így írtok ti’ esetében), hanem típusok, mégpedig diáktípusok: Karinthy látszólag az iskolai dolgozatok szintjére „szállítja le” a tudományos beszédet, így parodizálja. A szöveg alaposabb vizsgálatakor azonban kiderül, hogy az „iskolai dolgozat”-stílus csak látszólagos, felszínes, a nyelvezet a korabeli tudományé, néhány szótévesztés, túlmagyarázás mindössze, ami a diák „szerző” hangja a szövegben. Ha a ‚Tanár úr kérem’ több, mint ‚visszavarázsolódás a középiskola padjai közé” (4), az iskola az „Élet” (a nagybetűs) „paródiája” (az iskola általános világmodell), akkor ezekben a szövegekben a paródia tárgya lehet az irodalomtudomány. Amely Karinthy szemével eleve „laikus”, akár kultikus, akár pozitívista szemléletű (ez a két irány figyelhető meg a szövegekben), ezt pedig csak kiemeli a diák(laikus)-szemszög.

*Babits Mihály* (5) írta az ‚Így írtok ti’ kapcsán: „Az irodalom lehetőségei érdekelték: hogyan írnak az írók, és hányféleképpen lehet írni. Paródiasorozata voltaképpen az irodalom lehetséges formáinak végigpróbálása és leleplezése.”

Ez történik meg ezekben a szövegekben az irodalomtudománnyal, még hozzá úgy, hogy Karinthy ráadásaként összegyűjti, fölsorolja a Petőfi-kultusz valamennyi jellemző toposzát. Az, hogy éppen Petőfit választotta tárgyul, a költő (a figura?) kitüntetett helyét jellemzi irodalomról való gondolkodásunkban, továbbá azzal a nem elhanyagolható előnnyel is jár, hogy Petőfi életrajzi adataival, költészetével tisztában vagyunk, az olvasó rendelkezik a szöveg megértéséhez szükséges referenciákkal.

A háromgyedves dolgozat címe: ‚Petőfi lírai költészete’. Szerzőjeként Skurek Ferenc VI. b. oszt. tan. van megjelölve. *Fráter Zoltán* (6) és *Takács Edit* (7) részletekbe menően tanulmányozták a ‚Tanár úr kérem’ szereplőinek nevét és kapcsolatát Karinthy valószínű iskolai élményeivel, így tudjuk, hogy Skurek Sándorral Karinthy második és harmadik osztályban járt együtt, és hogy Skurek Sándor eleinte valóban rossz magyaros volt, de a harmadik osztály végén már jó eredménnyel zárt...

Skurek Ferenc figurája rokonságban áll Karinthy többi rossz tanuló figurájával, az elkésővel, a felelővel, a bukott férfival, benne is megvan az iskola érthetetlen elvárásaitól való félelem és a görcsös megfelelni vágyás. Ő „készült”, igyekszik, mégis kudarcot vall. És itt is, hasonlóan a feleletekhez, az ő pártján állunk, szemben a tanárral, aki „ellenség”, kiszámíthatatlan, hogy mit akar, kegyetlen – a „másik oldalon” áll.

A szövegek harmadik, implicit „szereplője” a tanár, aki névtelen, nem jelenik meg, egyedül ítéletével, mellyel elhelyeződnek a dolgozatok, illetve közvetett módon kikövetkeztethető jelenléte a dolgozatokban található hasonlóságokból, átfedésekből. Ő tehát a láthatatlan „első kritikus” e szövegeknek, akinek ítélete minden olvasónak a szöveghez való viszonyát befolyásolja, mint cím működik. A tanár előítéletes és igazságtalan: a címhez való viszonyunk is problematikussá válik: feszültség van a „mi” és az „ő” értékelése, így a cím és a szöveg között.

Skurek Ferenc dolgozatában Karinthy a pozitívista irodalomtudomány kritikáját adja, bebizonyítva azt, hogy a kultikus beállítódás és nyelvezet megjelenik a tudományos igényű szövegben is.

„Petőfi Sándor, a világhírű nagy magyar költő, mint lírikus is kiváló helyet foglal el ebben a tejjel-mézzel folyó Kánaánban, melyet oly gyönyörűen jellemzett leíró költeményeiben.” Kihalljuk a szövegből a kultusz szavait, a „tejjel-mézzel folyó Kánaán” kifejezés mesei asszociációkat kelt, ugyanakkor nem mentes némi iróniától – a századvégi-századeleji Petőfi- (vagy nem csak Petőfi) ünnepek hamis idillt festő optimizmusával szemben. (És ne felejtjük el: a szöveg 1916-ban keletkezett.) Fölfigyelhetünk a „költő, mint lírikus” kifejezésre is, ami nevetségesen hangzik, és úgy tűnhet, mintha a szerző

pontatlanul használná az alapvető fogalmakat, pedig nem. A 19. század végén a „költészet” kifejezést általánosan az „írás” szinonimájaként használták. (Például *Meltzl Hugó* kolozsvári professzor és neves Petőfi-kutató írja *Gyulai Pálról*: „Éspedig a kritikus és aestheticus Gyulairól, nem pedig a novellistáról szólunk, mert a novellistának is költőnek kell lennie (...).” (8) *Névy László*, aki az egyik korabeli tankönyv szerzője volt, szintén a „költés” szó alá sűriti valamennyi műnemet. (9) A *Dolgozat* címe pedig, Petőfi lírai költészete, az életműnek csupán egy része: ennek kijelölése az első mondat.

Ezután *Arany* és Petőfi összehasonlítása következik, két szempont alapján: objektivitás-szubjektivitás, illetve naiv, népies hang és „nyelvszépség”. Az összehasonlítás, határelvűség vizsgálata a pozitívizmus gyakori módszere, *Arany* és Petőfi összehasonlítása pedig *Gyulai* óta fontos szerepet játszik Petőfi meghatározásában. Sőt, ennél nagyobb szerepe is van. Ahogy *Babits* írja, *Petőfi és Arany* (10) című tanulmányában: „Jóformán az egyetlen esztétikai probléma, ami a magyar közönség legszélesebb rétegeibe beszivárgott. S ha az irodalmilag kevésbé művelt emberek körében vizsgáljuk ezt a tömegpszichológiai jelenséget – ahol kevésbé bonyolultan jelenik meg – észreveszik, hogy a két költő összehasonlításánál nem annyira költészetük, mint inkább egyéniségük a mérvadó. E két nagy egyéniség oly hatalmas és végletes szembenálló típusa a magyar léleknek, hogy valamelyiket mindenikünk közelállónak érzi a maga lelkéhez, és ez a rokonságerzet adja meg irodalmi ítéelkezéseinknek öntudatlan alapját.”

A szubjektivitás az első kritikáktól jelen van Petőfi megítélésében (már *Gyulai Pál* szerint is *Petőfi* „saját egyéniségét tette versei középpontjába”). *Beöthy Zsolt* is egyéniségét és eredetiségét emeli ki, *A magyar nemzeti irodalom történeti ismertetése* című művében, mely ekkoriban iskolai irodalomtankönyvül szolgált.

Az *Arany*-féle objektivitás fogalma *Riedl Frigyes*től (11) származik, aki érzékenységet és józanság kettősségét, *Arany* befelé forduló, tépelődő, kontemplatív „lelkét” emeli ki. *Arany*nak ebben az időszakban lírai költészetét kevésbé értékeli, az „objektivitás” az epikus költészetre is vonatkozik.

A „nyelvszépség” szó a *Tanár úr kérem*-ben még egy alkalommal megjelenik (az *Elkésem* című szövegben „Vörösmarty nyelvzsépségei”). *Zolnai Béla* *Szóhangulat és kifejező hangváltozás* (12) című kötetéből kiderül, hogy stilisztikai fogalomról van szó, az irodalmi nyelv „alaki”, „formai” szépségének igényét jelenti.

„Petőfi lírai költeményeiben a következő szépségeket találjuk, úgymint 1. népies egyszerűség, 2. nemzeti hazafiság, 3. trópusok és figurák, 4. fiúi szeretet anyja iránt, 5. szerelmi költészet stb.” A paródia itt két rétegű: a pozitívista irodalomtudomány jellemzője a rendszerezés, felsorolás, mely azonban nem áll össze magasabb egységgé; szétaprózódás, mechanikus összekapcsolódás jellemzi. Ebben a részletben stilisztikai, műfaji és tematikus jellemzők kapcsolódnak össze teljesen esetlegesen, amit a szerző föl is fed a végén: „stb.” A sor tehát tetszés szerint folytatható.

„Költeményei utat találnak a legegyszerűbb nép szívébe éppenúgy, valamint a paloták ragyogó és fénybenúzó csarnokaiba is.” Ez már más hangnemű, patetikus szöveg, a közönségsikerre vonatkozik: az egész nemzet olvassa. „*Kunyhó és palota*” ellentéte *Petőfi*-vel kapcsolatban az egyik leggyakoribb toposz. *Palota és kunyhó* című verse alapján őt is a „*kunyhók fiának*” tekintették, így állították szembe a „*paloták*”, a gazdagok világával. *Toposz* lett ebből a kifejezésből abban az értelemben is, ahogy itt jelenik meg: *kunyhókban* és *palotákban* is dicsőítik a költőt. A *kunyhóban* születés ugyanakkor *Krisztus*-analógia is: szegényként születik, mégis hatalmas király lesz belőle.

Az első értelmezésre példa *Erdélyi Zoltán* *Petőfi* (13) című verse:

„*Kunyhóban* születél, nem nagy *palotában*,  
*Délibábos* rónán, nádfüdeles házban”

Illetve *Zalár József* *Béranger és Petőfi* (14) című költeményében:

„A palotákban másképp énekelnek,  
De te, kunyhó, harsogd túl azokat!”

A Karinthy-szöveghez hasonló értelmezés *Losonczy László*é (Visszaemlékezés Petőfire’) (15):

„Melyet egykor kis szobádban  
zengettél a föld népének:  
Fényes, pompás palotákban  
harsog a dal, zeng az ének.”

És *Jókai Mór*é, Petőfi halálának ötvenéves évfordulójára írt „Apotheózis” című költeményében (16):

„A való versenyt fut merész reményiddel  
S miként a palota, a kunyhó is büszke.”

Az első vers, amit a „dolgozatíró” említ, „Az alföld”, utána még néhány „jellemző” költemény tárgya következik, a Tisza, a „jó öreg kocsmáros”. Szintén Gyulai óta tradíció, és Beöthy tankönyve is azt sugallja, hogy Petőfinek legjelentősebb költeményei leíró, illetve „genre-kép” jellegűek. Beöthy szerint Petőfi „egyéniiségének népi alapja” jelenik meg ezekben (ez a már említett faculté maitresse): „szülőföldének szeretete kiélelő szemét képei iránt, melyeket: a pusztaság síkját, a kanyargó Tiszát, a csárda romjait és annyi mást, jellemző vonásaikkal oly remekül örökít meg.” A nyelv, a felsorolás módja nem sokban különbözik a dolgozatától.

Végül két költemény részletesebb bemutatása következik, a „Megy a juhász számaron” kapcsán az „egyszerűséget”, a „Befordultam a konyhára” segítségével pedig az „ellentétet” mutatja be. Megint két nem egy szinten lévő fogalomról van szó.

A „Megy a juhász...” nagyon jellemző vers abból a szempontból, hogy megosztotta a kritikákat, e vers értékelése mentén el lehet különíteni a pozitív és a negatív megítélést. *Vahot Imre* e vers alapján hasonlította Petőfi költészetét a holland tájképekhez (innen a „genre-kép”-kifejezés is). *Császár Ferenc* volt az, aki a „sületlenségek non plus ultrájának” nevezte ezt a költeményt, ez volt a fő bizonyíték arra nézve, hogy a költő, aki méltatlan témákat emel be az irodalomba, maga is alpári, méltatlan; és Erdélyi János válaszolt erre azzal, hogy „nem a juhász szép, amint megy a számaron, hanem az, hogy ezt versben is ki tudta valaki dalolni”. És ő emeli ki ennek a versnek a kapcsán az egyszerűséget. (17)

A szöveg végén a „gyönyörű, aranykalászos nemzet” jelenik meg, amely, akár a korábbi „aranykalászos magyar alföld”, a „Hazámban” című költemény első sorát visszhangozza: „Arany kalással ékes rónaság”. Ez a módszer, az ismert költemény egyes sorainak áttemelése a Költőről szóló beszédbe, szintén a kultikus beszédmód egyik jellegzetes technikája.

Láthattuk tehát, hogy a tények megfelelnek a kor általános (elavult) Petőfi-értelmezésének. A diák-szerző a pontatlan megfogalmazásokban, a túlzó magyarázatokban jelenik meg leginkább: „Milyen csodaszépen látjuk itt ugyebár az egyszerűséget, mellyel a juhász a számar fejére csap!” „Míg előbb pipája égett, most szíve ég, mely viszont azelőtt aludott. Már ezen is láthatjuk ugyebár az ellentétet.”

Az egyfeles dolgozat szerzője Goldfinger Rezső, akiről Takács Edit már említett tanulmányában megállapítja, hogy minden bizonnyal kitalált név, beszélő név, előlegzi a jó jegyet: „aranyujjú”. Mint a többi Karinthy-féle jó tanuló, nagyképű, ellenszenves, szinte veszedelmes figura. *Tóth Árpád* egyenesen a leendő vezércikkíró látja benne: „De a viccek és figurák mögött, egy-egy odavetett megjegyzésben komoly és megdöbbentő perspektívák nyílnak. A félelmetes satirájú író a jeles dolgozat frázis-cifrázó szerzőjében rámutat a bulvárújság majdani vezércikkírójára.” (18)

Az egyfeles dolgozat teljes egészében kultikus szöveg, tényeket nem tartalmaz, vagy ha igen, akkor is csak a Költő nagyságának bizonyítására. Margócsy István a kultikus és

a kritikai diskurzus elkülönítéséhez az arisztotelészi retorika kategóriáit használja (19): „Míg egy elemző tanulmánytól azt lehetne vagy kellene (vagy azt szoktuk) elvárni, hogy a tanácsadó beszéd (genus deliberativum) analitikus felépítését kövesse, addig a kultusz nyelvhasználata az egész szerkezetet a bemutató, azaz többnyire a dicsérő vagy ritkábban s kevésbé a feddő beszéd (genus demonstrativum, laudatio vagy vituperatio) műfaja felé tolja el.”

A jó tanuló, a leendő vezércikkíró, az egyfeles dolgozat szerzője az, aki nem izzad, és sikert arat a névtelen tanárnál is, noha kevés „tényt” sorakoztat föl; ebben az esetben valóban „genus demonstrativumról” van szó, ahol a művek csupán „elvonulnak szemünk előtt”, mint a szerző páratlan zsenialitásának bizonyítékai, amelyekről beszélni sem kell, elég csak megemlíteni.

A dolgozat kompozíciója az életutat követi, a születéstől a halálig terjed. Születés és halál: jellegzetes, alapvető motívumok a Petőfi-kultuszban. Petőfinek ugyanis egész élete dokumentálva van, pontosan végig lehet követni, két hely és időpont bizonytalan csupán: születéséé és haláláé. A születés időpontja szimbolikus: az újév eljövetelekor „Szilveszter szent éjszakáján” – ez már eleve valamiféle kivételességre, kiválasztottságra utal. Ez elősegítette a születése körüli krisztusi analógiákat, amelyekre ez a szöveg (az anyagyermek kapcsolat nagymértékű kiemelésével) erőteljesen rájátszik.

„Mit sejt ezen anya? Ezen anya nem sejtí még, hogy a parányi bölcsőben az egykor nagy Petőfi Sándor piheni ártatlan gyermekálmait...”

A Petőfi-kultuszt elősegítő másik jelentős körülmény az, hogy a költő életművében önmagát mitizálta; jóslásait beteljesülni látták. (Elsősorban a ‚Szeptember végén’ és az ‚Egy gondolat bánt engemet’ című versekről van szó.) Ez a szöveg hely a ‚Jövendölés’ című versre játszik rá:

„Anyám, az álmok nem hazudnak,  
Takarjon bár a szemfödél:  
Dicső neve költő-fiadnak,  
Anyám, soká, örökkön él.”

Ez a jelenet jelenik meg például *Luby Sándor* ‚Petőfiről’ című (20) költeményében, a kunyhó-motívum variációjaként:

„Szegényes házban ringott bölcseje  
Selyempárnákon nem pihent feje  
Arany, gyémánt nem csillogott reája,  
Csak anyaszem, s a puszták délibábja.”

A szerző a szabad asszociáció erejét, az emlékezet logikáját használja föl: a Petőfi-olvasás körülményei jelennek meg: „szerető szüleink körében”, tehát az otthon, a családi környezet az első hely, ahol a gyermek a költővel megismerkedhet, majd „az iskolában, hol nagyrabecsült tanárunk oly szépen magyarázta el a költemények rejtett szépségeit”. A második szintér, az iskola, már egy mélyebb, „beavatottabb” olvasást tesz lehetővé, „nagyrabecsült tanárunk” az, aki bevezet minket a rejtelmek és titkok birodalmába, a „rejtett szépségekhez”. Mindez nem más, mint a megértés két fázisa: az első, érzékelő olvasás családi körben történik, a megértő olvasás, a rejtélyekbe beavatódás pedig a tanár, a közvetítő segítségével történik: így ismeri föl a „rejtett szépségeket”.

„S lelki szemeink előtt, míg a magyarázatot hallgattuk, mintegy álmokkép vonult el az Alföld, a kis tanya, a betyár, a juhász és a szamár.” A felsorolás, láthatjuk, szinte pontosan megfelel a Beöthy-féle sornak. „Alakjai közül a samarán bandukoló juhászt, a kocsmában mulató legényeket, a pusztán száguldozó betyárt, (...) és annyi mást tett halhatatlanná.” Ugyanakkor a felsorolás végén „a juhász és a szamár”, ez utóbbi megjelenése a „magas” felsorolásban blaszfémia, kizökkent minket, devalválja az egész sort.

Megjelenik itt is az Arany-Petőfi összehasonlítás: „Aranynál a komoly, objektív hang készlet férfias bölcselkedésre.” Ez a „férfias bölcselkedés” gyakorlatilag megfelel *Riedl* kontemplatív, befelé forduló, elmélkedő Arany-figurájának...)

Az utolsó bekezdés már a halálról szól, és ódai magasságokba emelkedik, a költő lesz a megszólított. Itt is két gyakori toposz jelenik meg. Az első: „egyik kezében lanttal, másik kezében csatabárdal”. Lant és kard a halálba rohanó Petőfi két nélkülözhetetlen attribútuma. Az „egyik kezében ez, másik kezében az” szókapcsolat a „Beszél a fákkal a bús őszi szél” című versből származik:

„Egyik kezemben édes szendergőm  
Szelíden hullámzó kebele,  
Másik kezemben imakönyvem: a  
Szabadságháborúk története!”

A lant és a kard összekapcsolása már 1844-ben megjelent Petőfi költészetében a „Lant és kard” című verssel. 1848 szilveszterétől már több versben is. „Az év végén”:

„A hadistenhez szegődtem,  
Annak népéhez megyek;  
Eszendőre hallgat a dal,  
Vagy ha írok, véres karddal  
Írok költeményeket.

Zengj tehát, zengj, édes lantom...”

A „Burián Pál emlékkönyvébe” című egysorosban: „Lantom, kardom tiéd, oh, szabadság”  
A „Bizony mondom, hogy győz most a magyar...” című versben:

„Meg kell, hogy érjem azt a nagy napot  
Melyért lantom s kardom fáradott!”

A két motívum összekapcsolása toposzá vált a Petőfiről szóló szépirodalmi művekben, remeknél remekebb képzavarokra adva lehetőséget...

*Eötvös Károly* „A föltámadott költő” (21) című verse Aranya is reflektál:

„Kardja nem volt, széttörött a harcban  
s lantja megrepedt a harc után”

*Erdős Renée* „Petőfi” című (22) versében:

„S hogy megriadt a harci kürt szava  
Letette lantját, s kardot vett kezébe”

Végül a két motívum a két kézbe kerül: *Illyés Bálint*: „Petőfi félszázados emlékünnepe” (23):

„S míg martalékát a halál seperte  
Karddal a kezében ő a lantot verte”

*Sebők Zsigmond* szinte ugyanezt fogalmazza meg:

„Egyik kezében kard, másikkal lantját tépte” (24)

Ide kapcsolódik az, ami ebben a szövegben nem jelenik meg, de a Petőfi-kultuszban gyakran: Petőfinek a legendás görög költővel, *Tyrtaeusszal* való párhuzamba állítása, „magyar Tyrtaeusz”-ként való említése.

Végül az utolsó fél mondatban a halálra, a sírra történik utalás. (Nem keverve bele a Petőfi eltűnése, halála körüli vitákat, bizonytalanságokat: ebben a szövegben a költő biztosan a sírban nyugszik Segesvárott.)

Karinthy ebben a két szövegben nem pusztán egy műfaj, az iskolai dolgozat paródiáját adta, hanem a korabeli irodalomtudományát is, a „laikus” környezetbe helyezéssel pusztán a paródia szabályainak felelt meg azzal, hogy „alacsonyabb rendű” szövegbe helyezte. Ugyanakkor a szöveg alkalmat szolgáltatott arra is, hogy bemutassam rajta az irodalmi kultuszt, mint laikus olvasásmódot, nem abban az értelemben, hogy a laikus közönség olvasásmódja, hanem mint az irodalom nem tudományos alapon való megközelítése.

### Jegyzet

- (1) Dávidházi Péter (1989): *„Isten másodszületje”*. Budapest. 5.
- (2) Margócsy István (1999): *Petőfi Sándor. Kisérlet*. Budapest. 17.
- (3) Paul de Man (2002): Hölderlin és a romantikus hagyomány. In: *Olvasás és történelem*. Budapest. 138–140.
- (4) Tóth Árpád: Tanár úr kérem. In: *Összes Művei*. 4. kötet, 27.
- (5) Babits Mihály (1941): Karinthy. In: *Írók közt*. Budapest.
- (6) Fráter Zoltán (1998): *A Karinthy élet-mű*. Budapest. 17.
- (7) Takács Edit (1999): Karinthy Frigyes írói névadása a Tanár úr kérem című írásában. *Névtani Értesítő*, 283.
- (8) Meltzl Hugó (1909): Dr. Gyulai Pál, mint a Petőfi-irodalom megalapítója. In: *Válogatott tanulmányai*. Budapest. 86.
- (9) Névy László (1897): *A magyar nemzeti irodalom történetének vázlata*. 6. kiad. Budapest.
- (10) Babits Mihály (1938): Petőfi és Arany (1910). In: *Írás és olvasás*. 2. kötet, Nyugat kiadás. 39–40.
- (11) Riedl Frigyes (1887): *Arany János*. Budapest.
- (12) Zolnai Béla (1939): *Szóhangulat és kifejező hangváltozás*. Szeged. 26–32.
- (13) In: *Petőfi a magyar költők lantján*. (1910) Budapest. 121–123.
- (14) Uo. 41–42.
- (15) Uo. 43–45.
- (16) Uo. 102–107.
- (17) Minderről bővebben: Korompay H. János: Petőfi fogadtatásának kritikátörténeti értelmezése. (1992) *Itk*, 1. 1–23. Kötetben: *A „jellemzetes” irodalom jegyében*. (1998) Budapest. .
- (18) Tóth Árpád, i.m. 29.
- (19) Margócsy István, i.m. 20.
- (20) In (1910): *Petőfi a magyar költők lantján*. Budapest. 85–86.
- (21) Uo. 51–53.
- (22) Uo. 145–147.
- (23) Uo. 112–114.
- (24) Sebők Zsigmond (1899): *Petőfi*. Budapest.

tudományos munkatárs,  
Irodalomtudományi Intézet, MTA, Budapest

## A többi néma csend

### *A laikus olvasás némaságáról*

*Ma, a fogyasztássá redukált olvasás korában (s az elkülönült irodalmon belül az olvasás – a nagyközönség olvasása – per definitionem mindig fogyasztás) „csak a kritikus végzi be és ki a művet”, írja Barthes.*

Az interpretációt, írja Stanley Fish, „olyan tevékenységnek tekintik, amelynek korlátokra van szüksége, holott az interpretáció éppenséggel a korlátozások egyfajta rendszere. Az interpretáció területe saját belső szabályrendszerével, előírt tevékenységeinek sorával teljes, ami egyszersmind a tiltott tevékenységek listája is. Vagyis az interpretációs előfeltevések körén belül annak ismerete, hogy mire van módunk ipso facto, azt jelenti, hogy tudjuk, mi az, amire nincs; az egyikről voltaképpen nem is tudhatunk a másik nélkül; elválaszthatatlanul egyetlen diakritikus csomagba tartoznak.” (1) A „szabályozott hozzáférés eme rendszereinek” kialakulása azonban, ahogy az irodalomtudományt nevezhetnénk, csak egy olyan megfigyelés-koncepció keretei között tűnik értelmes kérdésnek, amely az „értelem-, médium- és jelkoncepciókat a kommunikáció, a társadalom, a művészet és a valóság egymással összefüggő elképzeléseibe” képes integrálni (2) – röviden mindazok az eljárások, amelyek a „profí olvasók” inventáriumába tartoznak.

Ezekben az eljárásokban általában „a diskurzusok létrehozásának kiapadhatatlan forrásait szoktuk látni”, ám, hívja fel a figyelmünket Foucault, „ezek mégis kényszerítő elvek is”, helyek, beszédpozíciók hierarchikus rendjei. Ha nem állunk érvényes helyen, annyi, mintha semmit nem mondtunk volna; „igaz helyen” való megszólalás, diszciplínaris relevancia nélkül szavaink még csak nem is igazak vagy hamisak: némák maradunk. „A diszciplína – olvassuk – a diskurzus termelését ellenőrző elv. Megszabja határait, mégpedig egyfajta identitás működése folytán, amelynek formája a szabályok folytonos aktualizálása.” (3)

A megismerés mindig különbségtétel: valamit megkülönböztetünk valami mástól, s ennek révén jutunk információhoz: nem két (feltételezett) entitás összehasonlítása, azaz együtt-látása, hanem pusztán a különbség megtevése révén. Pusztán maga a differencia az, ami releváns. Luhmann a szociális rendszereket végső soron megismerő struktúrákként írja le: szabályozott különbségtételek sorozataként tehát. A rendszerek csak műveleteikben „léteznek” (azaz csak így foghatók fel): a különbségtételek megtevése maga a szociális rendszer.

Nagyon lényeges (következménye ennek), hogy „minden művelet a rendszer egészét reprodukálja és ezzel együtt a rendszer határait. Minden művelet kizárást és belefoglalást reprodukál” (4) – amit tulajdonképpen értelmezhetnénk úgy is, mint Foucault diskurzus-koncepciójának rendszerelméleti újrafogalmazását.

Az egyes szociális rendszerek létrejötte szorosan összefügg egyfajta kettős szerepstruktúra kialakulásával, ágensekre és páciensekre oszlásukkal. Az adott rendszeren belül mindkét oldalnak megvan a maga feladata, de különbségük fenntartása a rendszer fennmaradásának elengedhetetlen feltétele: ha a pap és a hívó, a kereskedő és a vásárló, a politikus és a választó, az orvos és a beteg, a tanár és a diák funkciói (mint szerepek) nem különülnek el egymástól, nem létezhet a vallás, a gazdaság, a politika, az orvoslás vagy az oktatás.

Az irodalom esetében ezt a két oldalt a profik és a nagyközönség alkotná, s ez a hasadás (ahogy a többi esetben) itt is végső soron a rendszer/környezet differencia újramegegyeztetése magán a rendszeren belül. A „profik” és a „nagyközönség” közti különbség leginkább az úgynevezett rétegződés szerinti elkülönülésre emlékeztet. A műalkotás modern fogalma ugyanis, ha egyetértünk Luhmann-nal, az ízlés és az (esztétikai) átélés fogalmaival való szoros kapcsolata miatt egyfajta hierarchizálás lehetőségét rejti magában. E hierarchia kialakításának folyamata pedig tudatos és reflektált volt, a metaforák szintjén pedig tökéletes ismétlése a rétegződés által jellemzett társadalom önleírásának.

*Ha azonban megvizsgáljuk, hogyan zajlott le a nagyközönség leválasztása, elhatárolása a 18-19. század táján értelmezett fordulóján, akkor azt látjuk, hogy a születő diszciplína nagyon tudatosan építette le ezeket a játékokat, nagyon tudatosan jelölte ki a szövegek „helyes” kezelésének, „helyes” olvasásának, „helyes” értelmezésének módjait. S hogy ennek elfogadása egyáltalán nem volt problémamentes, azt jól mutatja például (hazai példát hozva) a Csokonai-recepciója kapcsán kirobbant népszerűség-vita, vagy a kritika-viták – az elviek éppúgy, mint a konkrét recenziókhöz kötődőek (a legismertebbek is, például a Kölcsey és Berzsenyi vagy a Kazinczy és Kisfaludy Sándor közötti). A laikus publikum, a nagyközönség „elnémításában” továbbra is középponti szerepet játszott az ízlés, illetve az érzékenység fogalma, ahogyan a dilettantizmus fogalmi változásában is láttuk.*

művelt társaságba, nem önálló, nem mer saját józan eszére támaszkodni, csak mások véleményét képes szajkózni, tekintélyelvű, nem eredeti, nem teremt, csak összegyűjt (esetleg „összeloportol”), s „fut az értelem fényétől”. (6)

A német szakirodalomban a 18. század közepéig az olasz eredetű ’dilettante’ és a francia ’amateur’ lényegében pozitív értelmű, s pejorálódása a fordításuként elterjedő Liebhaver térhódításával indul el. A század utolsó harmadában a ’Dilettant’ már igen gyakran kifejezetten negatív jelentésű, míg a ’Liebhaver’ nem feltétlenül az. A ’Dilettant’ ekkor már sokkal inkább a ’Pedant’-ra, mint a dilettantére emlékeztető jellemvonásokkal bír. A Liebhaver ezzel szemben egész közel kerülhet a ’Künstler’-hez, illetve akár a ’Kenner’-

A két komplementer tábor elválasztódása az ízléssel és az érzékenységgel kapcsolatos problémák mentén jött létre, s e folyamatot jól jelzi a ’dilettáns’ fogalmának jelentésmódosulása, pejorálódása a 18. század során. A profi-dilettáns kétosztatúság, mely talán a 18. század végének német irodalomszemléletében jelentkezett legélesebben, meglehetősen újkeletű: korábban inkább egy hármass felosztás volt jellemző, ugyanis a ’dilettáns’, illetve ’amatőr’ két különböző csoportra oszlott. Marmontelnél például (5) az ’amateur’ nem a zseni vagy a hozzáértő ellentéte, inkább azt kiegészítő kategória, amely akár össze is folyhat a hozzáértőével. Az ’amateur’-nek két fajtája van, az egyik „jó” (goût sincère et bienfaisant), a másik viszont hívságos (vanité importune et nuisible). E kétféleségben tulajdonképpen az ’amateur’ reneszánsz és barokk fogalma él tovább – ahol kimondottan pozitív kategóriaként állt szemben a pedantériával. E szembeállítás az udvari ember, illetve később a gentleman felfogásával is összefüggött: a művelt, elegáns ember nyitottsága és szabadsága abban is megnyilvánul, hogy a művészeteket (és tudományokat) pusztán kedvtelésből űzi, illetve szemléli, pusztán magáért a művészetért, illetve a tudásért, nem pedig anyagi kényszerből, mecénások jóindulatának és követeléseinek függvényében. A felvilágosodás korában a pedáns-, illetve tudósszatírák új elemmel gazdagodnak: a „szobakukac”, a „penészes könyvmoly” képtelen beilleszkedni a

hez is. (7) A század végére pedig egészen érdekes kép alakul ki: mind a Künstler, mind a Dilettant különbözik a „hidegvérű filozófustól” – vele szemben ugyanis ők rendelkeznek esztétikai ítélőképességgel. Ezen belül azonban viszont éles határ van a művész és a dilettáns között: „Der bloße Liebhaber (...), der Dilettant bewundert vielleicht bloß, weil andere bewundern, hat vielleicht nur genossen, ohne je darüber nachzudenken, hat vielleicht einen eignen, aber verdorbenen Geschmack. Der Kenner hingegen hat ein Gefühl, das sich nicht nach herrschenden Moden richtet, sondern auf eigne Ueberzeugung gegründet ist.” (8) (A pusztán műkedvelő, a dilettáns talán csak abban gyönyörködik, amiben mások gyönyörködnek, talán csak élvez, anélkül, hogy ezen elgondolkozna, talán van saját ízlése, ám ez megromlott ízlés. A profi megérezését ezzel szemben nem az uralkodó divat irányítja, hanem saját meggyőződése alapozza meg.) A dilettáns modern fogalma immár egyértelműen „aszimmetrikus ellenfogalom”, a professzionális ellentéte, emeli ki *Georg Stanzel*: a (tudományban vagy a művészetben) dilettáns az, aki nem ura a mesterségnek, nincs tisztában sem annak szabályaival, sem a szabályok hierarchikus rendjével (például azzal, hogy, mondjuk, a fizika esetében mi számít axiómának és mi hipotézisnek), inkompetens, abban az értelemben is, hogy nem rendelkezik kellő kompetenciával, és abban is, hogy teljesítménye „nem versenyképes”: a vele szemben egyedül alkalmazható kritika az el-, pontosabban kiutasítás, a nem tudomásul vétel.

Az utóbbiakból látszik, hogy a dilettantizmus ilyen alapú elutasítása nem más, mint erőteljes komplexitásredukció, mely azt hivatott korlátozni, hogy milyen megszólalások, szövegek veendőek egyáltalán figyelembe. A szerepkörök szerint elkülönült társadalomban az egyes funkciós (rész)rendszereken belüli rendszer/környezet határ újra-bevezetése itt a két oldal inklúzióként, illetve exklúzióként való megjelölése révén tehát meg is erősítődik: a „befoglalt” a professzionális, a „kirekesztett” a „laikus publikum”. (9) A megfigyelő mindig az inkluzív oldal (hiszen ez a „rendszer a rendszerben”, vagyis ez a megfigyelő instancia). A profi oldalé a hang, ő írja le önmagát, de ő írja le a másik oldalt: a néma laikust is, laikusként – és megfordítva: a profi bennfoglaltságát épp az mutatja, hogy ő beszél. A művészet, illetve az irodalom esetében így lesz a profiból ’cselekvő’ (vagyis a rendszer megkülönböztetéseivel operáló), míg a laikusból/dilettánsból/nagyközönségből ’átélő’. Az inklúzió/exklúzió megkülönböztetése természetesen a rendszer/környezet differenciához hasonlóan nem halmazok elkülönítését jelenti, vagyis a „valós személyek”, az „egyének” nem kötődnek sem egyik, sem másik oldalhoz. (10) E különbségtételek inkább a Foucault-i értelemben vett diskurzív határkielöléseknek, funkciókielöléseknek tekinthetők. Nem lehetséges tehát megadni, mondjuk, az „inkluzív oldal névsorát”, azt, hogy „kik tartoznak az egyik vagy a másik oldalhoz”. Minden további nélkül elképzelhető, hogy egy „szerző”, mondjuk, egyidejűleg mindkét oldalhoz „tartozik” – ez a megfigyelőtől függ. A lényeg (az irodalom rendszerének evolúciója szempontjából) maga az inklúzió/exklúzió különbségtétel bevezetődése és meghatározóvá válása. A továbbiakban e különbségtétel lesz az alapja az irodalom valamennyi megfigyelésének. Az inkluzív megfigyelések azonban ezeken belül sajátos pozícióra tesznek szert: rendszerszerű operációik révén mintegy ’az’ irodalom egészének ’nevében’ képesek beszélni, irrelevánssá minősítve a nagyközönség (számukra csak a környezetből érkező „zörejként” észlelt) véleményét. (11) Ezekből az inkluzív megfigyelésekből fog felépülni az irodalomtudomány és irodalomtörténet-írás diskurzív rendje is (12) – s ezen a renden belül a játék és a bizonytalanság, az ’amateur’ régi, pozitív fogalmának néhány más elemével együtt, ismét meg fogja találni a helyét.

De csak a rendszeren belül. *Bourdieu* megemlíti például, hogy azon leíró fogalmak nagy része, melyeket a művészek és kritikusok egymás és a maguk megnevezésére használnak, és sok kategória, mellyel a művészettörténészek tárgyakat kezelik, eredetileg sértes vagy átok volt, sőt, teszi hozzá némileg kajánul, maga a kategória, ’katégorein’ szó is nyilvános vádolást jelentett eredetileg. (13) A harc mindig a művészi mező határainak

megvonásáért folyik, a legitimitásért, annak meghatározásáért, hogy ki tartozik bele, és ki nem. A látszólag ártatlan (kritikai) ítéletek, meghatározások mindig a legitimitást vonják kétségbe, mondja Bourdieu, adott esetben tehát a megszólalás jogát. A hatalom, az elismerés, a 'szimbolikus tőke' éppúgy megoszthatja és strukturálhatja a mezőt, mint a reális, s a megszerzéséért, megtartásáért, újraelosztásáért folytatott harc állandóan mozgásban tartja a területet, képlékennyé téve határait. A mezők, így az irodalom is, relatív autonómiát élveznek a társadalmon belül, s ismét a Foucault-féle diskurzusra emlékeztető módon nem miliőt vagy kontextust, hanem hatalmi közeget jelentenek. A mező, írja Bourdieu, „problémák és pozíciók rendszere, s minden egyes pozíció, amelyet valaki elfoglal, ugyancsak probléma. A sok személlyel történő konfrontáció problémákat generál, aktuális és virtuális problémákat. Az újonnan jövőnek, ha azt akarja, hogy elismerjék, új problémákat kell hoznia, vagy a már meglévő problémákat kell megválaszolnia.” (14)

Az irodalomszemléletnek azt a komplex, diszciplináris rendszerét, melynek keretein a különféle kanonizáló-rekanonizáló eljárások is lehetségessé válnak (de amelyet nemcsak ezek az eljárások alkotnak), Barthes szavával endoxának nevezhetnénk. E rendszer, melynek részeként vagyok most kénytelen megszólalni én is, kommentárokból áll (15), amelyek leggyakrabban a művek bizonyos szimbólumai köré épülnek (ld. interpretációk, illetve olvasatok). E szimbólumok létrehozása működteti az irodalomtudományt – s ugyanakkor ez a tevékenység az, amely „profik” és „nagyközönség” közt különbséget tesz, és ami – Barthes szerint – minden cenzúránál biztosabban zárja el a „szövege(ke)t” a „műbe”. A mű általában, mondja, fogyasztás tárgya: „tudomásul kell vennünk, hogy ma a mű 'értékei' (ez végeredményben az 'ízlés' alapján történő értékelést jelenti) és nem a valóságos olvasási folyamat alapján teszünk különbséget a könyvek között. Nincs strukturális különbség a 'művelt' olvasás és az esetleges, metron történő olvasás között. A Szöveg (már csak gyakori 'olvashatatlansága' miatt is) lecsapolja a mű fogyasztói lényegét és újra föltölti mint játékot, feladatot, létrehozást és cselekvést. Ez annyit jelent, hogy a Szöveg előírja az írás és olvasás távolságának eltörlését (vagy legalábbis csökkentését)”. (16) E történeti jellegű távolság eredményeként (melynek létrejöttét tulajdonképpen azonosíthatjuk a művészet szociális rendszerként való elkülönülésével és egyszersmind a profi/nagyközönség különbségtétel konstitutívává válásával) „a demokrácia megjelenése megfordította a rendet: a (közép)iskola ma azzal büszkélkedik, hogy a (jól) olvasást tanítja, nem az írást” (17), szemben a korábbi retorikus oktatással (abban az időben, amikor, emeli ki Barthes, „mind az írás, mind az olvasás osztálykiváltság volt”, s így lényegében az írástudók közösségébe lépés egyszersmind a laikus publikumtól való elválasztottságot is eredményezett, és úgymond nem volt szükség e különbség újrabevetésére az írástudók körén belül).

Barthes idézi Roger Laporte-ot, aki számára „felfoghatatlan az olyan tiszta olvasás, amely nem hív elő egy másik írást” – nem róluk-írást, nem kommentárt, hanem egyáltalában vett írást, és kiemeli, hogy „ebből a szempontból az olvasás alkotó folyamat: nemcsak benső képeket, projekciókat, fantáziákat termel, de szó szerint véve munkát is: a termék (elfogyasztva) termelésként tér vissza, a termelés ígéretként, vágyaként, s a vágyak láncolata lassan kigöngyölődik, minden olvasás az általa létrehozott írást szolgálja, a végtelenségig. Vajon elitista-e a termelés e vágya, a potenciális írók privilégiuma-e? A mi társadalmunkban, a fogyasztás és nem a termelés társadalmában, az olvasás, a látás és a megértés társadalmában, amely nem az írás, a nézés és a hallgatás társadalma, minden összejárszik, hogy megbénítsa a választ: az amatőr írók szétszóródnak, rejtekeznek, ezernyi kényszer – többek közt belső kényszer – korlátozza őket.” (18)

Ma, a fogyasztássá redukált olvasás korában (s az elkülönült irodalom belül az olvasás – a nagyközönség olvasása – per definitionem mindig fogyasztás) „csak a kritikus végzi be és ki a művet”, írja Barthes. Az ilyen olvasás eredményezi azt az unalmat, „amit a modern ('olvashatatlan') szöveggel vagy az avantgárd filmmel és festménnyel találko-

zó emberek egy része érez; az unalom annyit jelent, hogy az ember nem képes létrehozni a szöveget, játszani, felnyitni, 'működésbe hozni' azt." (19) Ha azonban megvizsgáljuk, hogyan zajlott le a nagyközönség leválasztása, elhatárolása a 18–19. század táján értelmezett fordulóján, akkor azt látjuk, hogy a születő diszciplína nagyon tudatosan építette le ezeket a játékokat, nagyon tudatosan jelölte ki a szövegek „helyes” kezelésének, „helyes” olvasásának, „helyes” értelmezésének módjait. S hogy ennek elfogadása egyáltalán nem volt problémamentes, azt jól mutatja például (hazai példát hozva) a *Csokonai* recepciója kapcsán kirobant népszerűség-vita, vagy a kritika-viták – az elviek éppúgy, mint a konkrét recenziókhoz kötődők (a legismertebbek is, például a *Kölcsey* és *Berzsenyi* vagy a *Kazinczy* és *Kisfaludy Sándor* közötti). A laikus publikum, a nagyközönség „elnémításában” továbbra is középponti szerepet játszott az ízlés, illetve az érzékenység fogalma, ahogyan a dilettantizmus fogalmi változásában is láttuk. (S ne felejtjük el, hogy az első, 19. századi „populáris kultúra” leírásában oly nagy szerepet játszó giccsgöngyölt színtér színtér az ízlés hiánya jelöli ki.)

A felelőtlenül (felelősség nélkül) és mintegy önkívületben játszó, „ízléstelenül viselkedő” olvasóra (íróra?), aki nem zárja magát a diskurzus rácsai mögé, innentől kezdve mindig ráolvassák a törvényeket, leöntik vele, akár a hideg vízzel, hogy „térjen magához”, „higgadjon már le”; alaposan „helyreteszik” – diszciplinálják, ahogy a szerzetesek a bűnös testet. A gyönyör nyíltsága – naivitása? – az, ami mindenképpen megbüntető és valamilyen módon megbélyegzendő; nem utolsósorban azért, mert a gyönyör tárgya szerint (is) hierarchizálódik a profi, inkluzív oldal (diszciplináris) leírásaiban. A művészet társadalmi rendszere a kegyetlenségnek ezen a részen keresztül szemlélve ijesztő, még ha ez a kifejezés talán túl erősnek tűnik is, és még ha, amikor ilyet mond az ember, rá is sütik, hogy „moralizál” – amivel még ezen élmény megfogalmazhatóságának a lehetséges érvényességét, lehetséges relevanciáját is kétségbe vonják, így lesz a „Másik oldal” némasága, ahonnan még hírek sem jöhetnek, totális.

A gyönyör demokratizmusa, amelyről Barthes beszélt, és amelyet várt, nem a modern populáris kultúra világában jön el. Legitim lehetőségként valószínűleg nem is képzelhető el egyáltalán, mert folyamatszerű és mindig egyszeri, egyedi átélést feltételez, még ha „mindezen” élmények kívülről „ugyanazok” is. Ha megszólalok, ha megfogalmazom olvasatomat, azzal belépek a diskurzusba, és az értékelni fog, be fog sorolni, lajstromozza hibáimat, méltatja esetleges érdemeimet, és egy helyet fog kiutalni számomra. Nem a laikus olvasóé, hanem egy meghatározott pozíciót a profi és a dilettáns közti térben, attól függően, hogy véleménye, törvényei, elfogultságai, előfeltevései szerint mennyire csináltam „jól” a dolgot. A dilettáns pólust pedig a (kissé kényszeredett és bosszús) nevetés jelzi: „szánalmas vagy, hát vedd már észre”.

Ez megerősíteni látszik Luhmann műalkotás-, illetve kommunikáció-fogalmának érvényességét: a kommunikáció sikerességének fokmérője az Anschlussfähigkeit, vagyis az, hogy kapcsolódhat-e hozzá újabb kommunikáció. A dilettáns szövegek definíciójába beletartozik – s ez értéktelenségük legékezebb bizonyítéka, vagy inkább oka –, hogy nem lehet kapcsolódni hozzájuk – mert például tautologikusak, redundánsak, „nem hoznak újat”, tehát felesleges, „gazdaságtalan” lomok. A dilettáns szöveg nem visz előbbre, azaz nem is profitálhatunk belőle semmit; önmagára zárult szingularitás: hordalék, amely megakasztja a kommunikáció szabad folyását – ki kell tehát kotorni a mederből.

A műalkotás a luhmanni értelmezés szerint szintén szingularitás, amely kommunikációs programként akkor a legsikeresebb, paradox módon, ha „annyira meggyőző, hogy fölöslegessé tesz mindenfajta érvelést, és a megértettség bizonyosságát közvetíti”, mégis további beszédre szólít. De annak ellenére, hogy „[ú]gy tűnik, mintha speciálisan azért alkották volna meg, hogy kommunikációra ösztönözzön”, lehetetlenné, fölöslegessé teszi a további kommunikációt: „az explicit kommunikáció messzemenőkig nélkülözhetőnek, sőt, még oda nem illőnek is tűnhet. Aki előadja és megindokolja művészettel kap-

csolatban hozott ítéletét, kiteszi magát a veszélynek, hogy olyannak mutatkozik, aki nem (felesleges módon) a műalkotásról, hanem önmagáról beszél.” (20) Lényegében épp ennek a veszélynek, az irrelevancia fenyegetésének a kiküszöbölésére való a diszciplináris arzenál, amelynek viszont a laikus nincs birtokában, így nem tud „igaz helyet” elfoglalni, némaságra kényszerül.

A diszciplína legfőbb (stílszerűen) „fegyvere” az úgynevezett kompakt kommunikáció. A kompakt kommunikáció egyfajta paradox kommunikáció (21), mivel egy meghatározott kompakt kommunikáció épp formája (ami szabadságkorlátozás) révén kínálja újabb formálások (azaz szabadságkorlátozások) szabadságát. Ebben az értelemben ez „hitelben zajló kommunikáció” (Kommunikation auf Kredit), ahol a hangsúly a lehetséges jövőbeli kommunikációk biztosításán, a folytathatóságon, a kapcsolódási lehetőség biztosításán van. (22) A hitel (Kredit) fogalma hasonló „elhalasztó”, s ugyanakkor „biztosíték” jelentésben merül fel a gazdaság rendszerében (ahol a tőke helyett állhat jövőbeli cserelehetőségek biztosítékaként), vagy a tudományban, ahol a hírnév tölthet be hasonló pozíciót. (23) Ezért mondhatja Luhmann, hogy a hitel mindig mediálisan közvetítődik, hiszen valóban egyfajta médiumszerpet tölt be. Ezt explicite is megfogalmazza például

*A „meg lehet-e szólalni egyáltalán laikusként” nagyon hasonlít ahhoz, amit a társadalmi nem problémájának kutatói a „hogyan lehet egyáltalán relevánsan megszólalni nőként” kérdésében fogalmaztak meg. A kortárs magyar irodalomban felbukkanó álnőket és áldilettánsokat valószínűleg szintén ez a kérdés, a Másik és a beszéd egymást kizárónak tűnő volta izgatja.*

a tudomány rendszerével kapcsolatban: itt ugyanis véleménye szerint az e rendszerhez tartozó szimbolikusan általánosított kommunikációs médiumot (azaz a tudományos igazságot) helyettesítheti egy „átkapcsolás” segítségével a hírnév is, mivel az éppúgy az elfogadást valószínűsítheti, mint a tudományos igazság. (24)

A hitel jelensége a helyettesítés, az „üres hely” problémáját hozza játékba, mintegy a szimbolizáció szimbolizációjaként – valamit úgy fogadunk el, mintha valami más lenne. Ez másodlagos kódolásokra és rendszerek közötti kapcsolatokra ad lehetőséget. Ezek a döntések később igazolódhatnak, de nem feltétlenül: előfordulhat, hogy a hitelképesnek

tekintett fél mégsem tud fizetni (ami nem fordulhatott volna elő, ha tőkére alapozunk), vagy hogy X. tudós elmélete hamis volt (de ez nem derült ki korábban, mert hírneve miatt, s nem igazolt volta miatt került diskurzusba). Ez a helyzet nagyon emlékeztet a kánonoknak és a kultuszoknak a művészetekben játszott szerepére (amelyek egyébként épp az imént említett módon a tudományokban is nagy szerepet játszhatnak „kanonikus álláspontok”, „tudományos dogmák” kialakulásában, s ezek működése is nagyon hasonló ahhoz, ahogyan a kánonok és kultuszok működnek a művészet rendszerében).

Általánosabban akár azt is mondhatjuk, hogy maga a diszciplína rendszere az, ímely a korlátozások elfogadása ellenében „hitelez” résztvevőinek. A problematikus önmeghatározásért cserébe (amikor a diszciplína nevében megszólalva logikailag mindig többes szám első személyben, „szerzői többesben” vagyok kénytelen megszólalni, kénytelen vagyok azonosulni egy diskurzus szabályaival, amelyek nemhogy nem vesznek rólam tudomást, de javarészt – nőként, Másikként – éppen ellenemben jöttek létre) a képviselő névtelenségét biztosítja számomra: nem én beszélek, hatás alatt állok, idézetek kontaminációja vezeti el az esetleges támadásokat más szövegek felé, s onnan megint tovább. Ezért olyan fontos és állandó tét a határok megvonása, a „ki tartozik bele és ki nem” meghatározása, amit Bourdieu említett – s bár a művészet kritikájáról beszélt, a helyzet (mint Luhmann iménti példájából láttuk) a tudomány esetében is igen hasonló.

A laikusnak – minthogy tőle határolódik el a profi, s épp e különbség határozza meg identitását – nincsen hitele: a diszciplína nem vállal közösséget vele, s nemhogy nem védi meg: tőle védi magát. Igaz, hogy e határ túloldalát képezve kívül maradhat a hierarchián és a diszciplináris kötöttségeken, hogy „azt mond, amit akar”, ám ez a túloldal kommunikációs szempontból sivatag: szavaira nincs válasz. Ha ugyanis minden kommunikációs helyzet rendszert alkot, akkor a laikusnak nincsen többes száma: csak a profihoz való viszonyában létezik, annak néma árnyéka. Mihelyt kommunikációs szituációba kerül (azaz „meghallják”, „válaszolnak”), megszűnik laikusnak, kívül-nek, Másiknak lenni, a rendszer része lesz, s elfoglalja az adott megfigyelő által számára kiutalt helyet valahol a dilettantizmus végvidékén, avagy, szerencsésebb esetben, hozzáértővé avattatik.

A „meg lehet-e szólalni egyáltalán laikusként” nagyon hasonló ahhoz, amit a társadalmi nem problémájának kutatói a „hogyan lehet egyáltalán relevánsan megszólalni nőként” kérdésében fogalmaztak meg. A kortárs magyar irodalomban fel-felbukkanó álnöket és áldilettánsokat valószínűleg szintén ez a kérdés, a Másik és a beszéd egymást kizárónak tűnő volta izgatja. De – ahogyan a dekonstrukciós gyönyör-olvasások létrehozása – ezek a megszólalások is a diskurzuson belül valósulnak meg, mintegy a rendszerkód mise en abyme-szerű önreflexívvé válásának köszönhetően (mint amilyen a rút „széppé” válása volt az esztétikában): a laikus némaság, a zörej, a „barbár mormolás” csak a differenciálódás során újra-bevezetődött játék terében válhat érthetővé.

## Jegyzet

- (1) *Fish*, 1997. 5.
- (2) *Jahraus – Scheffer*, 1999. 5.
- (3) *Foucault*, 1971/1991. 877.
- (4) *Luhmann*, 1990/1999. 71–72. (Kiem. R. O.)
- (5) *Marmontel*, 1879.
- (6) Vö. Vierhaus, 1985, Grimm, 1980.
- (7) Jól mutatja ezt az, ahogy e fogalmakat a zenében használják ebben az időben. A 18. századi német zenében az irodalommal sok szempontból párhuzamos jelenségek zajlanak (az érzékenység, sőt, érzékiség például – elsősorban a Bach-fiúk művészetében – zenei stílus kategóriává is válik, ezzel a kérdéssel, illetve az irodalom zeneiségének, az ’ut musica poesis’-nek az esztétikán keresztül az említett zenetörténeti jelenségekkel rokonítható problémáival itt nincs mód foglalkozni, bár például Csokonai és Verseghy esetében ez nem volna érdektelen). Carl Philipp Emmanuel Bach Sonaten für Kenner und Liebhaber alcímű sorozatában a Liebhabereknek írt szonáták technikailag sem könnyebbek, nem kívánnak kevesebb gyakorlatot vagy kisebb hozzáértést az előadótól, mint a Kennereknek címzettek, s a professzionális virtuóz még sokáig nem egyértelműen pozitív kategória (sőt, kifejezetten elítélő is lehet). A Kenner ráadásul nem feltétlenül professzionális (abban az értelemben, hogy tudásból, illetve művészi tevékenységéből élne). (Itt szeretnék köszönetet mondani kedves segítségéért Spányi Miklósnak, aki jelenleg a Carl Philipp Emmanuel Bach-szonáták összkiadásán dolgozva számos értékes információval szolgált e témával kapcsolatban.)
- (8) *Deutsche Enzyklopädie*, 1796. (Idézi Stanitzek, 1998. Vö.: „Der Dilettant zeichnet sich durch »lebhaftes Gefühl für eine Kunst« aus.” (Krünitz, 1793. 425.)
- (9) Vö. Stanitzek, 1998. „Im Übergang zur modernen, zur funktionalen Differenzierung wird der »Dilettantismus« (wie man bald sagt) zur Zielscheibe der Kritik, er soll ausgeschieden werden, und diese Kritik, diese Ausscheidung, die sind selbst als ein Moment der Ausdifferenzierung des Kustsystems zu verstehen, als Versuch der Markierung von Systemgrenzen.” (Kiem. R.O.)
- (10) Vö. „Die Differenz von Inklusion und Exklusion bezieht sich auf die Art und Weise, in der eine Gesellschaft es den Individuen erlaubt, Personen zu sein und daher an der Kommunikation teilzunehmen. Der Personenbegriff bezeichnet weder das Bewußtsein noch den Körper der Individuen die eigenständige autopoietische Systeme sind. Er rastet auf der kommunikativen Ebene ein: Unter »Person« versteht man eine soziale Struktur, ie es der Gesellschaft ermöglicht, Adressaten für die Weiterproduktion von Kommunikation zu finden. Personen erlauben daher die Zurechnung kommunikativer Verantwortung (für Mitteilungen) und die Lokalisierung von Verstehensmöglichkeiten; in diesem Sinne sind Persone keine Systeme wie Bewußtssysteme und Körper, sondern kommunikative Artefakte. Sie identifizieren individuelle Zusammenhänge, von dene begrenzte Verhaltensmöglichkeiten zu erwarten sind und in denen das einzelne Individuum vor die Alternative gestellt ist, diese Erwartungen zu bestätigen oder die Kommunikation mit unerwarteten Anregungen zu überraschen. (...) Inklusion und Exklusion treten in unterschiedlichen Formen auf, je nach der gesellschaftlichen Struktur, in der man Person ist.” (GLU 78–79.) Az inklúzió/exklúzió megjelenési formái és jelentősége épp

ezért különbözőek a társadalmdifferenciálódás módjától függően (lásd kül. GLU 80–81.). A szerepkörök szert elkülönülő társadalomban az inklúzió/exklúzióknak igen nagy jelentősége van a társadalom önleírásai számára: „[d]ie innere Seite (Inklusion) bezeichnet die Bedingungen und die Möglichkeiten der Teilnahme an der Kommunikation und verlangt so Aufmerksamkeiten und Berücksichtigung, während die Außenseite, die Exklusion, das bezeichnet, was übrigbleibt und die Gesellschaft zur Reflexion zwingt.” (GLU 82., kiem. R.O.) Ha elfogadjuk, hogy művészet és irodalom esetében az inklúzió/exklúzió különbségének bevezetése a profi/laikus (ill. nagyközönség) különbségét jelenti, akkor az azt jelenti tehát, hogy releváns, „figyelmet érdemlő” és a művészet úgy mond „valódi, belső kérdéseit” érintő hozzászólásnak (műalkotásnak vagy műalkotás megfigyelésének) az a kommunikáció számít, ami teljesíti a „profi” kritériumait.

(11) A közönség akkor is néma, ha az ő nevében beszélnek, úgy mond „kifejezve annak véleményét” – a „képviselési beszéd” (előző részben elemzett) szimbolikus jelstruktúrája miatt a ’köz’ itt is virtuális és néma marad, amelyet csak a többes szám első személy jelenít meg. A szociológia egyik legnagyobb, egyszerre elméleti és gyakorlati problémája épp ebből a jelenségből adódik: hogyan volna lehetséges a közönséget „megszólítani” és „valódi véleményét” megtudni; egyáltalán micsoda a közönség?

(12) Éppen ezért igazat adok Hász-Fehér Katalinnak abban, hogy „[a]z irodalomtörténeti dolgozatok többsége a maga pozícióját továbbra is a kánonrendszerbe bekerült író pártján jelöli ki, s ebből a pozícióból minősíti az adott szerzőt vagy művet felfogadó, illetve el nem fogadó réteget (...)” (Hász-Fehér, 1998. 203.) A fentiek miatt úgy gondolom azonban, hogy ez egyszerűen nem képzelhető el logikailag másként. (Arról nem is beszélve, hogy a kánonrendszerbe – ami végső soron az inkluzív oldal határkijelöléseinek eredménye – minden író bekerül, hiszen azt, mint neve is mutatja, többféle kánon együttes, dinamikus működése alkotja, vö. *Szajbély*, 2000.)

(13) Bourdieu, 1993. 261–262. Mindez valószínűleg nem túl idegen a hazai irodalomtörténészek számára, gondoljunk csak a „sisakos paizsos kardos mentőírásokra”, a „magáról megfélemedezett tisztátalan mocskoló” Verseghyre, a „kacagva agyonverő” Kazinczyra vagy a (Rájnis szerint) „híremre, nevemre büdös nyálát locsogató hírközlő” Rátra és folytathatnánk. A kritikai élet modernizálódása-kialakulása körüli viták hangnemével és változásának történeti jelentőségével az utóbbi időben Hász-Fehér Katalin foglalkozott legtöbbit. Vö. *Hász-Fehér*, 2000 és *Hász-Fehér*, 1997/2000.

(14) Bourdieu – Van Rees – Schmidt – Verdaasdonk, 1995. 498.

(15) Vö. Fohrmann, 1988.

(16) Barthes, 1971/1996. 72.

(17) Barthes, 1971/1996. uo.

(18) Barthes, 1975/1996. 63–64.

(19) Barthes, 1971/1996. 73.

(20) Luhmann, 1984/1996. 120.

(21) Vö. a fentebb mondottakkal, amely szerint egyszerre ösztönöz kommunikációra és „teszi lehetetlenné” bizonyos értelemben a további kommunikációt.

(22) Ezt az igen érdekes és lényeges fogalmat Plumpe nem vezeti be, mivel ő a műalkotást már „felhasználta” mint szimbolikusan általánosított kommunikációs médiumot.

(23) A modern társadalom egyes „mezői” közti hasonló áttételeket Bourdieu is megpróbálta megfogalmazni, többek között épp a ’szimbolikus tőke’ fogalma segítségével. Vö. Bourdieu, 1987.

(24) A hitelnek ez a jelensége nagyon izgatta, a társadalmi kommunikáció egyik központi problémájának tartotta. Vö. Luhmann, 1989. Hiszen amennyiben nem „bízunk” ezekben a médiumokban, az adott rendszer működése lehetetlenné válik. (Ha például ignoráljuk a pénz létezését és a csere jelenségét, a gazdaság működése ellehetetlenül, vö. tervgazdálkodás.)

## Irodalom

Barthes, Roland (1971/1996): A Műtől a Szöveg felé. (Ford. Kovács Sándor). In: Barthes, Roland: *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Osiris, Budapest.

Barthes, Roland (1975/1996): Az olvasásról. (Ford. Babarczy Eszter). In: Barthes, Roland: *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Osiris, Budapest.

Bourdieu, Pierre (1987): A szimbolikus tőke. In: Uő: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.

Bourdieu, Pierre (1993): *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. (Ed., intr.: Randal Johnson; transl. Claud DuVerlie.) Polity Press.

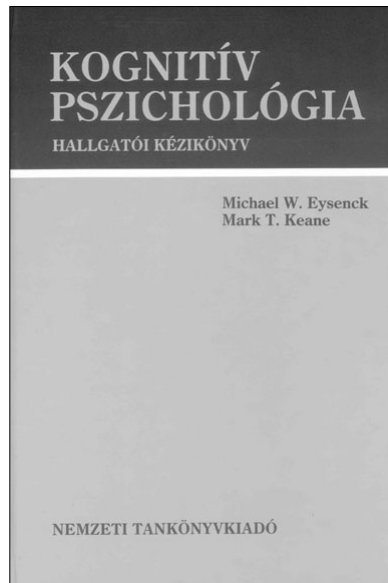
Bourdieu, Pierre – Van Rees, Kees – Schmidt, Siegfried – Verdaasdonk, Hugo (1995): Az irodalmi mező szerkezete és a kulturális választások homogeneitása. (Vita.) Fordította Kálmán C. György. *Helikon*, 4.

Fish, Stanley (1997): Bizonyítás vagy meggyőzés: a kritikai tevékenység két modellje. (Fordította Beck András.) In: *Az irodalom elméletei III.* (Szerk. Thomka Beáta.) Jelenkor, Pécs.

Fohrmann, Jürgen (1988): Der Kommentar als diskursive Einheit der Wissenschaft. In: Fohrmann, Jürgen – Müller, Harro (Hg.): *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft*. Fr./M. Suhrkamp.

Foucault, Michel (1971/1991): A diskurzus rendje. (Ford. Török Gábor.) *Holmi*, 7.

- Glu (1998): *Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Von Claudio Baraldi, Giancarlo Corsi und Elena Esposito. Suhrkamp, Fr./M.
- Grimm, Gunter (1980): *Literatur und Gelehrtentum*. 4. Mimesis und Belehrung: Die Gelehrten satire.
- Hász-Fehér Katalin (1997/2000): A keszthelyi Helikon-ünnepség a XIX. század elején. In: *Az irodalom ünnepei. Kultusztörténeti tanulmányok*. Szerk. Kalla Zsuzsa. Budapest.
- Hász-Fehér Katalin (1998): A nyilvános és a magános irodalomról. (Utak Fáy Andráshoz és A Bélteky házhoz). *ItK*, 1–2.
- Hász-Fehér Katalin (2000): *Elkülönülő és közösségi irodalmi programok a 19. század első felében*. (Fáy András irodalomtörténeti helye). Debrecen.
- Jahraus, Oliver – Scheffer, Bernd (1999): Vorwort. In: *Interpretation, Beobachtung, Kommunikation. Avancierte Literatur und Kunst im Rahmen von Konstruktivismus, Dekonstruktion und Systemtheoria*. Hg. Jahraus, Oliver – Scheffer, Bernd – Ort, M. von Nina (9. Sonderheft, Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur). Niemeyer, Tübingen.
- Krünitz, Johann Georg (1793, Hg.): *Oeconomische Encyclopädie*. Bd. 25. Brünn.
- Luhmann, Niklas (1984/1996): A műalkotás és a művészet önreprodukciója. (Ford. Gergő Veronika.) In: *Testes könyv I*. Szerkesztette Kiss Attila Atilla, Kovács Sándor s.k., Odorics Ferenc. Ictus és JATE, Irodalomelméleti Csoport, Szeged.
- Luhmann, Niklas (1989): *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart.
- Luhmann, Niklas (1990/1999): A konstruktívizmus megismerésprogramja és az ismeretlenül maradó realitás. Fordította Kiss Lajos András. In: Luhmann, Niklas: *Látom azt, amit te nem látsz*. Szerk. Karácsony András. Osiris, Budapest. .
- Marmontel, Jean-François (1879): *Éléments de la littérature*. 3 t. Paris.
- Stanitzek (1998): Dilettant; Über Professionalität. In: *Verstärker. Von Strömungen, Spannungen und überschreibenden Bewegungen*. Hg. Markus Krajewski und Harun Maye. 3.
- Szajbély (2000): Mire figyelt a Figyelő? Nyílt, negatív és lappangó kánon a kiegyezés utáni évek magyar irodalmában. In: Takáts József (szerk.): *A magyar irodalmi kánon a XIX. században*. Kijárat, Budapest.
- Vierhaus, Rudolf (1985): *Wissenschaften im Zeitalter der Aufklärung*. Göttingen.



*A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből*

## „I just murdered the alphabet”

### *Eminem-jegyzetek*

*Eminem egyik legizgalmasabb sajátossága minden bizonnyal az, hogy a rap-nek mint műfajnak a képviselői retorikák és a politikum által való előfeltételezettségét a nyelv materialitása felől képes megújítani. A befogadási szempontokat érintően érdekes persze az a stratégiaiális sükettség, amely mindig az életrajzilag megalapozott figurativitás eseménye segítségével iktatja ki a saját teljesítmény szövegiségére való reflektív mozzanatokot.*

**A** kulturális identitás formáinak vagy még inkább a reprezentálásukhoz szükséges technikáknak a radikális átalakulásával a kultúráról és a kulturális önértésről való gondolkodást minden eddiginél összetettebb módon határozza meg a populáris és az elitkultúra mindig is valorizált és reprezentatív sémák mentén kialakított differenciája.

Míg a korábbi szakirodalmak a társadalmi különbségekből eredő képzettségbeli különbségek ismétlésében vagy másolásában adták meg ennek a differenciának az alapját, addig ma már egyrészt arra lehet felhívni a figyelmet, hogy ezt a nézetet éppen azok a kultúra-történeti elemzések cáfolják leginkább, amelyek a zene, a tánc és a körjük épülő szórakoztató-„ipari” intézményrendszer története felől vizsgálják a kérdést; másrészt ma már valószínűleg inkább a média- és irodalomelméleti megközelítés tehető termékennyé.

Mert bár a szórakoztatás intézményhálózata mindig is leképezte és napjainkban is leképezi a vagyoni alapú rétegződés mintáit, azt hangsúlyozni kell, hogy ebben a tropológiában nem a művelődés intézményrendszere feleltethető meg a magasabb rétegek szórakozási szokásainak, szemben a szegényebb rétegek alacsonyabb szintű szórakozási igényeivel, hanem a szórakoztatás és szórakozás egész intézményhálózata és tropológiája áll szemben a művelődés vagy az úgynevezett magaskultúra világával. A szórakoztatás rendszerében tehát nem az opera áll például a hierarchikus elképzelések csúcán, hanem a korabeli szórakoztató színház, amelyet valóban vagyoni alapon követ a café chantant (az énekes színház), később a varieték és így tovább egészen a polkakocsmáig.

Úgy tűnhet, a kérdés tárgyalása tehát leginkább az esztétikai, ennyiben tehát a másik oldalról funkcionális megkülönböztetés mentén megképződő játéktérben volna artikulálható. Fontos azonban felismerni azt is, hogy a populáris kultúráról való és az esztétikai, valamint a funkcionális megkülönböztetés alapdifferenciája mentén lehetségessé váló beszéd terméketlensége nem utolsó sorban abból a – differenciális tapasztalat történetiségéről való – megfélekedésből adódik, amely nemcsak hogy minden formális kategorizálási és/vagy esztétikai totalizáló művelet alapja, de ez a totalizálás a kultúratudományok archeológiai alapú diskurzusainak feltételévé is vált.

„walking a tight rope...”

A populáris és elitkultúra dichotómiájának a történetiség és az esztétikai totalitás csomópontján való szituálásakor nemcsak arról van tehát egyszerűen szó, hogy mi is egy műalkotás és – a másik oldalról – mi nem az, hanem leginkább arról, hogy maga ez a differencia (a populáris és az elit, a műalkotás és a nem műalkotás közötti tehát) is történeti, amely ebből következően mindig kitermeli saját történeti alakzatait. Ahogy ennek a

rendkívül labilis, érzékeny és az egyes diskurzusokat egymással összemósó vagy azokat reflektálatlanul egymásra másoló binaritásnak a történeti megvalósulásai egyben a mindenkori kulturalitást szervező alakzatrendszerek közé tartozók, és ilyenként implikálják a műalkotásokról való beszéd akadémikus diskurzusainak önértésére vonatkozó kérdésfeltevéseket is. A popularitás alakzatának történeti előfeltételezettségéből kiindulva egészen más nézőpontból lehetne ugyanis feltárni a műalkotásokról való mindenkori kanonizált beszédmód mint metadiskurzus alapvető érdekeltségeit, retorikai stratégiáit, vagyis önértését. A művészetelmélet és később az irodalomelmélet történetének roppant érdekes spektruma tárulhatna ugyanis fel a popularitáshoz való viszony történeti horizontjából.

Talán a populáris kultúra mibenlétének jobb megközelítése is e felől a meggondolás felől következhet be, amennyiben fel lehet hívni a figyelmet arra, hogy a populáris kultúra termékeinek metadiskurzusa leginkább (vagy legtöbbször) az akadémiai diskurzus (1), sőt kérdéses, hogy a jelenkori populáris alakzatrendszer mint diskurzív esemény vajon nem éppen az önnön metadiskurzusához való viszonyban bekövetkezett változásokkal írható-e le.

A hermeneutikai érdekeltségű kérdéshorizont ezen irányából tárható fel egyben az a komponens is, amely a populáris és elitkultúra közötti éles különbséget a történetileg megszokottnál nemcsak nagyobbra tágította, hanem egyelőre meg is szilárdította. Arról van itt nevezetesen szó, hogy az egyes kulturális önértelmezések reprezentálásának technikai közege és feltételrendszere nem biztos, hogy ugyanolyan mértékben jelent meg valamennyi kulturális identitásrendszerben, vagy határozta azt meg. Itt persze nem annak a médiatörténeti univerzalizmusnak az érvényre juttatásáról van szó, amely a kulturális önértelmezés technikáinak jól feltárható változásaiból eredően határozza meg a kulturalitás mibenlétét és mibenlétének reprezentálását. Mégcsak nem is az – az egyébként plauzibilis – megfontolás érdekes itt, hogy egyes diskurzusrendszerek ma még nem képesek önmagukat az említett új mediális közeg feltételei között elhelyezni és újraértelmezni. Sokkal inkább az új mediális technikák közegében létesülő jelentések igényelték hermeneutikai aktivitás különbözőségére kell a figyelmet fordítani.

*„Let's get down to business. I don't got no time to play around what is this”*

Bár véleményem szerint valóban a művészetelmélet tényleges kérdései közé tartozó probléma, hogy a társadalmi összerendezkedés munka- és szabadidőre való osztásának megfelelően vagy inkább abból adódóan a szabadidő eltöltésének miért gyakoribb és változatosabb módja a ‚Leon, a profi’ vagy a ‚Tomb Raider’, semmint a ‚Stalker’ vagy valamely *Fassbinder*-alkotás megtekintése, mégsem hiszek a populáris és elit megkülönböztetésben.

Önmagában sem a commercialitás logikája és a funkcionalitásban rejlő különbségek hangsúlyozása, sem pedig például az eminens szöveg elmélete nem elégséges a megkülönböztetés elméleti legitimálásához. És itt hangsúlyozottan nem az a vulgárteoretikus módszertan az érdekes, amely az elméleti megkülönböztetés magabiztosságát azáltal igyekszik elbizonytaltatni, hogy úgynevezett populáris művek is elemezhetőek akadémikus elméleti apparátusok működtetésével, hanem leginkább az az elmélettörténeti komponens, amely a művészet vagy akár konkrétan az irodalmiság meghatározhatósága lehetetlenségének és illuzorikusságának történeteként írható le.

Figyelemre méltónak találok ugyanakkor a kérdés olyan nézőpontból való megközelítését, amely a kulturális tőkéhez való viszony módosulásainak és a kulturális javakhoz való hozzáférés technikáinak változása irányából, azonban a kulturális technikák archeológiájának nyomolvasó intencionáltsága nélkül közelíti meg a kérdést. Amíg ugyanis a kulturális jelentés- és identitás-képződés eseményei nem írhatóak le valamiféle formális vagy funkcionális differencia történetetlen megközelítésének horizontjában, addig nagyon valószínű, hogy a kulturális jelentésképződés diskurzív eseménye termékeny módon közelíthető meg a kulturális javakhoz való más típusú hozzáférés mediális összefüggésekkel bíró eseményei felől. Tagadhatatlan ugyanis, hogy „a ma kialakuló technológi-

ai közeg jóval szélesebb és a kulturális tőkéhez más szempontból viszonyuló sokaságot juttat önkifejezéshez”. (2) A kulturális jelentésképzés és -rögzítés technikáinak változására való rákérdezés persze nem jelentheti a kulturális identitás kérdéskörének pusztán egy médiatörténeti és kultúratudományi érdekeltségű történetbe való visszairását, amennyiben az mégiscsak elsősorban nyelvi-szövegi eseményként értelmezhető, de fontos hangsúlyozni, hogy a hozzáférés technikái sosem hagyják és hagyhatják érintetlenül a feldolgozás, a kulturális produktummal való szembesülés hermeneutikai eseményét.

„lighting twice at once”

Nem nagyon találni ma olyan diskurzust, műfajt vagy kulturális vonatkozású szektort, amely ne szembesülne saját produktumaiból eredően a populáris és a magaskultúra kétosztatú alakzatrendszerének elvi bizonytalanságával. Igen tanulságos ugyanis, ahogy például a ‚Mátrix’ vagy a ‚Kill Bill’ úgy válnak filmtörténetileg jelentős eseménnyé, hogy közben vitathatatlanul népszerűek, populárisak, sőt rentábilisak. A kultúrafogyasztási szokások hagyományos rendjének felborításában álló revelatív teljesítmények közül is kitüntetett értelemben lehet zavarba ejtő az *Eminem-projekt*, a fehér bőrű rapper több tízmillió példányszámban eladott alkotásainak sikertörténete, amely lakonikusan úgy is összefoglalható volna, hogy a par excellence fekete műfajnak számító hip-hop és rap valamennyi díját egy fehér bőrű alkotó kapja, amióta csak jelen van a piacon. (3)

*Pontosan ebben a médiatörténeti nézőpontban magában válik lehetségessé „a szubjektum nélküli írás” elgondolása, amennyiben az egyes nyelvi megnyilatkozások megértésének és értelmezésének többé már nem a megnyilatkozó forrás feltárása a lehetséges útja, sőt éppen ez az az út, amely először nem-létezőnek bizonyul ebben a hermeneutikai konzekvenciákkal járó felismerésben.*

Ami pedig számomra igazán érdekes ebből a történetből, az nem más, mint a populáris kultúra diskurzusának és metadiskurzusának működése. Az a kiasztikus mozgás, amely a művészeti produkción belül és a körülötte megalkotott rendkívül komplex paratextuális térben egyaránt működik, és amelyek összjátékának eredményeképpen talán minden eddiginél jobban elbizonytalanodnak a határok egyrészt az alkotás és az arról való beszéd, másrészt pedig a műalkotás diskurzusa és az ahhoz képest kívülinek

számító gazdasági, szociográfiai, büntető- és szerzői jogi stb. diskurzusok között. Érdekes, ahogy a fehér rapper biográfiailag megalapozott botrányhős-figurája például minduntalan az általa létrehozott produkciók primitívizálására van ráutalva, és talán nem tévedünk sokat, ha azt állítjuk, hogy ez a művelet a produkció által minduntalan éppannyira kikényszerített, mint amennyire mindig visszautasított is. Bárhogy legyen is, az mindenképpen nagyon tanulságos „a populáris kultúra” diskurzusrendje(i) vonatkozásában, ahogy tulajdonképpen alig néhány – mint említettem főként biográfiai megalapozottságú – elemből áll a projektről való és a figurát magát megképző beszéd. Amire ehelyütt kísérletet teszek, az nemcsak ennek a rendkívül korlátozott erejű beszédkészletnek a kritikája, hanem azon keresztül a diskurzust működtető érdekek és (ezt se felejtjük el!) teljesítmények feltárása.

A saját polgári név monogramjának kiejtésében konstituálódó művésznév (Marshall Mathers → M. M. → an ’m’ and an ’m’ = Eminem) egyszerre rögzíti a projektnek a biográfiai diskurzusba való beágyazottságát és hívja fel a figyelmet ennek a beágyazottságnak a csak retorikailag (tehát nyelviileg) való megteremthetőségére. A polgári név (jogi-faktikus diskurzusának) figurája hangsúlyozottan csak a nyelv materiális aspektusán keresztül válik (és válhat) tehát művésznévvé! A pszeudonimitás populáris projektje és a családjogi-biográfiai faktum közötti átmenet az írás (m+m) és a beszéd közötti átmenet

eseménye: egy leírt szemantikai egység és annak kiejtése (egy dialektus) közötti mozgás mint alapvető el-mozgás lehetősége. (4) A megszólaltatás ezen aktusában lehetséges csak Eminem. Eminem mondás, leírt jelek el-mondása (ez azt is jelenti: félre-mondás/-beszélés). Ez a kérlelhetetlen valamit-mondás és egyben félre-mondás, az ABC és az én különböző, elsősorban szociális-politikai alakzatainak fixálásában konstituálódó képviselőség közötti differencia vagy elcsúszás maga az Eminem-projekt, vagy -jelenség: diskurzusok közötti megszakíthatatlan és temporizálhatatlan mozgások eseménye. Felvillanás és látszani-való-képtelenség egyszerre, egy időben, elméletileg uralhatatlanul. Egy kicsi, nagyon vékony, de ténylegesen létező árnyék: a real Slim Shady. (5)

„*Holy wack, unlyrical lyrics*”

Eminem egyik legizgalmasabb sajátossága minden bizonnyal az, hogy a rap-nek mint műfajnak a képviselői retorikák és a politikum által való előfeltételezettségét a nyelv materialitása felől képes megújítani. A befogadási szempontokat érintően érdekes persze az a stratégiai süketség, amely mindig az életrajzilag megalapozott figurativitás eseménye segítségével kiiktatja a saját teljesítmény szövegiségére való reflektív mozzanatok: „It’s all political, if my music is literal”. (6) Ennek a politikailag alapvetően terhelt műfajnak az újragondolása az Eminem-projekt esetében mindig és elsősorban a nyelv materiális aspektusa felől következik be. És bár egy szöveg audiovizuális lehetőségek hiányában csak korlátozott mértékű prezentációs erővel bír, az kijelenthető, hogy a számok hallgatása során egyfajta laikus odahallgatás is minden bizonnyal a szövegek fonológiai alapú felépítettségét azonosítaná elsőként. A hangtani elemek elsődlegessé tételével, ezek közül is elsősorban a fekete rap rímtechnikai alapképleteinek átalakításával és a mássalhangzó-kombinációk szerepének növelésével a jelentésképzés eseménye egészen világosan helyeződik át a betűszerűség aspektusába, egy literális, az adott beszédkészlet elemeinek átrendezésében vagy újrafelhasználásában álló műveleti rendszerbe. („The Way I Am”; „Bonnie and Clyde ’97” [Just The Two Of Us]; „White America”)

Amíg tehát rendkívül világosan lokalizálható az olyan képviselői diskurzusok működése a szövegekben, mint amilyen a politikum, a Hollywood- és Los Angeles-i zenészvilág-tematika egész rendszere, vagy az infantilizmus különböző (egyébiránt hangsúlyozottan a képregényszerűségig túlhajtott vagy torzított (7)) elemei, addig maga ez a diskurzus minduntalan differál is saját magától, amennyiben a saját mediális aspektus reflektálásán keresztül megvalósuló jelentésképződés éppen a jelentés saját kontingenciájának és lezárhatatlanságának eseményét juttatja szóhoz abban, ami leginkább ennek az esetlegeségnek a kizárásában volna érdekelt. „I can’t rap anymore – I just murdered the alphabet”.

A mondás tartalma és annak hogyanja, a jelentés és megképződése mediális előfeltételezettsége közötti differencia lezáratlansága és az ebben a lezáratlanul hagyásban való alapvető érdekelttség maga az Eminem-show. A show, amely az egyes diskurzusokat – saját nyelvi előfeltételezettségük kikerülhetetlenségét felismerve – saját maguk ellentétéként hozza létre („My Name Is”; „Brain Damage”; „Just The Two Of Us”; „Kim”; „White America”), beleértve ebbe természetesen saját, diskurzusokat egymásra másoló, azokat felbontó és újra összeszerelő diskurzusát. Ez a diskurzus vagy az Eminem-projekt maga az ABC elemeinek használatán alapuló és pusztán „unlyrical lyrics”-eket (líraiatlan dalszövegeket) kitermelő eseményként, „lírai támadásként” aposztrófálható, amelyben a líra önmagát önmaga megsemmisítéseként vagy megkérdőjelezéseként hozza létre: „...this is lyrical combat gentlemen!”.

„*Brain damage, Mr. Mathers, the fun and games are over*”

Friedrich Kittler média- és technikatörténeti munkájában Lacan egykori módszertani megkülönböztetését használva írja le azoknak a rögzítési technikáknak a történeti egyjűségét, amelyek az emberi test és a médium viszonyának átalakításával felszámolják

a jelentésképződés eseményének egy meghatározott, lokalizálható és visszakövethető forrásra vagy intencióra való alapozását. A gramofon története ezen a történeten belül is kiemelt szerepet játszik, amennyiben a tárolás és a lejátszás, a felvétel és a visszaadás, az írás és az elolvasás közötti „tisztá differencia nyomának” médiumaként tulajdonképpen tisztán az időbeliségbe helyezi át önmaga működését, amennyiben a hang, a megszólalás immáron rendkívül világosan frekvenciaként, azaz a sebesség (és ezzel az idő) változójaként értelmeződik. (8) A gramofon működése ennyiben egy barázda kivájása és ugyanennek a barázdának az újra-végigkövetése, vagyis egybeesik egymással a létrehozás és az ismétlés művelete, magát az eredeti megszólalást is már eleve mindig önnön-magától el-térő, differáló eseményként leplezve le.

És bár a scratchelés művelete a DJ-szakszargonban elsősorban bakelit-alapú művelet, annak lézertechnikai átfunkcionálása, azaz CD-n való működtetése is megoldott. A scratch jelentéskötő potenciálja tekintetében az Eminem-produkciók megintcsak beszédnek mutatkoznak, nem egyszer megintcsak elmosva a határt a jogi-közösségi diskurzus követelményrendszere (ifjúságvédelmi okokból cenzúrázott kifejezések törlése) és a nyelv anyagiságának (frekvencia) roncsolása között. Külön érdekes lehet ezen belül, hogy a keverésből vagy magából a szövegből adódóan hol vannak olyan ritmikailag hangsúlyos helyek, ahol szöveg helyett (leginkább a szöveg helyén) elhallgatás vagy szünet áll, a szövegeket önnön roncsolásuként, illetve sérülékenységük felől írva felül (vö.: el-mondás és elhallgatás!). A szövegen esett eme folt, a szöveg mint sérült felület eseményszerűségében egyben alakzatilag is a jelentésképzés eseményévé válik az árnyék, a fátyol tropológiája. Ebben a kontextusban válhat jelentéssé az a mozzanat is, hogy a keverési munkálatokat szerzői jogilag éppen Slim Shady (ez a ’vékony/girnyó árnyékkocská’) jegyzi (9), a nyelv materialitásának szövegkonstituáló erejét magának ennek a materiális adottságnak a radikális átformálásaként (a jelentésség felől nézve: torzításaként, roncsolásaként) értelmezve újra. A jelentés(esség)nek az el-mondás – elhallgatás – eltolás szükségszerűsége felől való destabilizálása a nyelvi produktum (a szöveg) elkenése/-maszatozása műveletében radikalizálja a nyelv materiális előfeltételezettsége felől a jelentésképz(őd)ésre nézve tehető belátásokat. A scratch kérdése ennyiben leginkább egyfajta anyag-károsítás kérdése: a szöveg önmaga károsodásán keresztül a jelölés művelete és az anyagiság differenciájában konstituálódva számolja fel saját kulcsfiguráit (botrányhős rapperfigura; sanyarú gyermeksorsából táplálkozó és ezért a szegény külvárosi fiúk problémáira fogékony rapperfigura; többek között elrontott házasságának és szeretetlenségének édesanyjának tapasztalatából táplálkozó nőgyűlölő rapperfigura; stb.). A „The Slim Shady Lp” agykárosult idiótájának képregényszerű és csak a képregényszerűség ekként való tudatosításán keresztül létesülő „életrajzi” figurája (10) éppen ezért a jelentés fixálásának elvárásrendszere felől össze-vissza beszélő, hadováló figuraként értelmeződik újra: az agykárosodás (Brain damage) groteszk történeti és elemei ehelyütt sohasem választhatóak el a szöveggárosodás eseményétől. Az Eminem-projekt zseniális produktivitása nagy valószínűséggel az ÉN (BRAIN) biográfiai és az ABC (TEXT) nyelvi szekvenciája egymásra utaltságának és ugyanakkor egymást minduntalan lehetetlenné is tevő teljesítményének felszámolhatatlan mozgásában áll, ami maga a differencia.

„I’d like to welcome y’all to The Eminem Show”

A pusztán önmaga fizikalitásban (a sebesség változójaként) értett hang felismerése vagy koncepciója nemcsak hogy új kontextusba helyezi, de transzparenssé is teszi a hangnak a szövegtetés (és -értelmezés) európai történetében betöltött és alapvetően az azonosítható és autorizálható forráshoz való köthetőség szerint meghatározódó szerepét. Annyi egy részletesebb Hegel-propedeutika nélkül is minden bizonnyal kijelenthető, hogy ebből a médiatörténeti nézőpontból, pontosabban ebben a médiatörténeti nézőpontban magában válik lehetségessé „a szubjektum nélküli írás” elgondolása, amennyiben az

egyres nyelvi megnyilatkozások megértésének és értelmezésének többé már nem a megnyilatkozó forrás feltárása a lehetséges útja, sőt éppen ez az az út, amely először nem-létezőnek bizonyul ebben a hermeneutikai konzekvenciákkal járó felismerésben. (11) És bár messzire vezetne a materiális (fizikális) meghatározottságú (be)íródások elmélettörténeti konzekvenciáinak áttekintése, azt különösebb merészség nélkül ki lehet jelenteni, hogy ennek a történetnek az elsődleges tétje a különböző érzéki médiumok, beíródások természetként, életként vagy arról való tudósításként való állandó remetaforizációjának problematizálása. Azaz a mediális esemény és a forrás, a beíródás eseménye és a megszólaltatás eseménye közötti – hagyományosan szimbolikus alapú – viszony megtörése, ha tetszik elkenése, tisztázatlanná válása. Ebben az értelemben nevezheti Kittler a gramofon-hangot mint jelet „a tiszta differencia nyomának”. (12) Ezekkel a belátásokkal kapcsolatban a kérdés pedig leginkább az, hogy a tiszta differencia (nyomának) ismétlése és állandóan ismétélhető – technikailag is tökéletesedő – ismétlése vajon mennyiben alakítja át a megszólal(tat)ás hermeneutikai eseményét annak mechanikus feltételezettsége szerint/felől? (13)

És bár ezeknek a kérdéseknek az elméleti körülménye nem pusztán egy ilyen rövid előadás kereteit haladja meg, hanem még nagyobb volumenű munkák kereteit is kimeríti, egyetlen vonatkozást vagy általam relevánsnak tartott irányt hadd emeljek ki: bár a populáris és a magaskultúra közötti viták gyakori terméketlenségének oka egyrészt nyilvánvalóan a formális meghatározás igényrendszerének történetietlen műveleteiben és ezen keresztül egyfajta automatikus valorizációs kényszerben azonosítható, másrészt az is világos, hogy ennél többről van szó. Az új mediális technikák feltételrendszere által teremtett, vagy inkább abban magában nyíló új közeg nemcsak az önreprezentáció módjainak és a kulturális javakhoz való hozzáférés sémáinak átalakulását jelenti, hanem együtt jár magának a reprezentáció elvére épülő gondolkodásmódnak a radikális destabilizálásával is. A hermeneutikai műveletek (így a dekonstrukció is!) reprezentációs sémákra való ráutaltságának paradigmája valószínűleg nem képes mit kezdeni az olyan operacionális, önnön funkcionalitásukban kimerülő rendszerekkel, mint amilyen pl. a DNS. (14) Az operacionális szimuláció ebben az értelemben „nem valamely cél felé tart”, hanem belőle mint funkcióból, illetve a funkciónak a különbözőség minimumának esetlegességével ellátott állandó ismétléséből adódik már eleve minden cél. Ez az, amit *Baudrillard* modellnek hív. (15) A modell ennyiben – ezt könnyű belátni – egyszerre azonosítható a funkcióval és a másik modell-példánytól való funkción belüli eltéréssel, azaz egyszerűbben: a funkcióval és az el-téréssel (differencia). Ami mindazonáltal azt is jelenti, hogy apriori nincs saját metadiskurzusa, azaz kimerül önnön funkciójának ellátásában. Talán nem lenne hiábavaló részletesebb vizsgálódásokat szentelni a populáris kultúra 20. század végi és 21. századi diskurzusrendjeinek (már amennyiben tudni véljük, hogy melyek azok, és melyek nem) ebből a szempontból. Az Eminem-produkciók például egészen döbbenetes mértékben támaszkodnak az én másikként való újralétrehozásának tematikájára, és nem egyszerűen az imitáció, hanem egyfajta Eminem-gyár (16) vagy kvázi fertőzőes úton való terjedés (17), sporadikusság értelmében („Slim Shady... the luniest zaniest spontaneous sporadic compulsive thinker compulsive drinker addict...”). (18) Az én szétszórásának és egyazon mozdulatban való szigorú fixálásának feszültsége, ez az alapvető villogás az identikusság és annak illúziója, a „superstar” egyedisége és helyettesíthetősége között ennyiben nem egyszerűen termékeny, hanem ez a termékeny eldöntetlenség mintegy a tétje a projektnek: a személy biográfijának és nyelvi megképződöttségnek, az utánzásnak és a funkcionális terjedésnek, azaz az imitáción alapuló paradigmának és az operacionális szimuláció paradigmájának határán való egyensúlyozás és egyensúlyvesztés (lásd: „... walking a tight rope”) figurája, amely ennek a sok szinten olvasható differenciának sem lehet már az allegóriája, mert önmaga temporális szekvenciáitól is minduntalan differál, önmagát az egyes paradigmák és be-

széd módok közötti különbségként hozva állandóan létre: a right trope. A saját név monogramjának kiejtésében konstituálódó név (Eminem= m and m) anagrammatikus potenciálja (Em and em → Me and me...) ugyanennek, a korántsem megnyugtató játéknak az újabb lezajlása csak, a figura egyszerűségének és megsokszorozásának remetaforizálhatatlan és életrajzi, pszichiátriai, rajongói, stb. történetekké már csak bajosan összeállítható differenciális eseménye: a Show maga.

## Jegyzet

(1) Ebben a tekintetben különösen érdekes (és termékeny) John Guillory azon, a problematikát egy másik nézőpontba helyező meglátása, hogy amennyi például az akadémiai diskurzus centrális és elitizáltságot is funkcionálítható alakzatából az elmúlt időszakban, „a kultúra önidentitásának reprezentálásához szükséges tudáskészletek” rögzítési technikái radikális átalakulásának időszakában megmaradt, az éppen a popularitás alakzatrendszeri felől tűnik (meg)fertőződtek. Ami persze csak a fertőzőtség illúziója, vagy a fertőzőtség diskurzív alakzatrendszere, hiszen egy olyan oldalról érkezik, amelyet nagyrészt az elitregiszter hozott létre és termel mindig újra önnönmaga elitregisztereként való történeti definiálása során. Meggondolkodtató ennyiben az is, hogy a kánon önérvényesítő, tehát kulturális értelemben működő alakzatának mint az akadémikus beszédmódok alapvető alakzatának mai formáját, a listaszerűséget, mintha éppen az konstituálná, amit kizár. Sőt éle-  
sebben: a kánon mai formái éppen arra vannak ráutalva, aminek eltüntetésére egyébként szolgálnak! Guillory szavaival: „A lista – amely megadja a kulturálisan kiműveltek közös kultúráját, vagyis a kulturális értelemben előrehaladottabbakat [azaz a magaskultúrát – M.B.] – mint olyan a tömegkultúra pregnáns alakzata a maga ’minden-idők-tíz-legjobbja’-nak elképzelésével.” Guillory, John (1993): *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation* Chicago. University of Chicago Press. 36.

(2) György Péter (2002): *Memex. A könyvbe zárt tudás a 21. században*. Magvető, Budapest. 82.

(3) „To do Black Music so selfishly / And use it to get myself wealthy / There’s a concept that works...” [Without me; The Eminem Show]

(4) Ez az aspektus rávilágít az Eminem-produkcióknak a csak nem-anyanyelvű hallgatók által fellelhető értelmezési lehetőségeire, amelyek ilyenként a „native english” hallgatók számára már mindig is elveszettek, mert eleve nem is létezhetnek. (Természetesen ez érvényes és fokozottan érvényes fordított esetben is.)

(5) A fény-árvyék-játék jelentésképző és ez egyben azt is jelenti, hogy a megképződő jelentést mindig már ki is mozdító potenciálja ilyen erős elméleti konzekvenciákkal talán a fiatal Goethénél található csak meg.

(6) Sing For The Moment. The Eminem Show. 2002.

(7) Ehhez különösen az 1999-es The Slim Shady LP album tematikáját, különösképpen: Brain Damage, Just The Two Of Us!

(8) Friedrich Kittler (é.n.): *Grammophon. Film. Typewriter*: Brinkmann, Bose. 35–173.

(9) Az 1999-es album adatai viszonylag következetesen a következő sémát használják: Eminem = általában a produceri munkákra; Marshall Mathers (a polgári név) = a szöveg- és a zeneírás; Slim Shady = keverés, zene. A harmadik név a későbbi albumokon már nem szerepel.

(10) Lásd: *Brain Damage*. [The Slim Shady LP, 1999]

(11) Ezzel összefüggésben lásd: „1880 médiaforradalma megteremtette annak lehetőségét az elmélet és a gyakorlat számára, hogy többé ne tévesszék össze az információt a szellemmel.” (Kittler, i.m. 30.)

(12) Kittler, i.m. 55.

(13) Lásd legalább az ismétlés problematikája hermeneutikailag való szituálásának Kierkegaard-tól Jauszig-ig ívelő történetét!

(14) A legszebben talán lásd: Jean Baudrillard (1991): *Der symbolische Tausch und der Tod Matthes*. Seitz Verlag, München. 77–130.

(15) Baudrillard, i.m. 89.

(16) Lásd a The Real Slim, Shady The Marshall Mathers (LP, 2000) című szám klipjét!

(17) Legpregnánsabban: a Stan, The Marshall Mathers (LP, 2000) című szám klipje, de ebben a tekintetben érdekes lehet a 2000-es MTV Music Awards-díj átvételének koreográfiája is, ahol Eminem majd 200 Eminemre maszkírozott statisztával vonult be az ünnepségre.

(18) Just Don’t Give A F\*\*\*, The Slim Shady (LP, 1999).

## Matematikából középszintű érettségivel a felsőoktatásba?

*A felsőoktatás 2005-től nem felvételiztet. Az érettségi eredménye, osztályzata alapján kerülnek a tanulók a felsőoktatásba. Ez a lehetőség tulajdonképpen eddig is megvolt, tudniillik sok felsőoktatási intézmény (például a teljes műszaki felsőoktatás) lehetővé tette a felvételi eljárás során, hogy a felvételi pontszámot az úgynevezett hozott pontszám duplázásával számítsák ki. Az utóbbi 5–8 év tapasztalatai mutatják, hogy ez a lehetőség milyen „eredményeket” produkált, hová vezetett.*

**A** Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény Vizsgafejlesztő Központ 2001 szeptemberében készített 'Részletes érettségi vizsgakövetelmények' című munkanyaga, valamint az OM honlapján 2003 áprilisában ugyanezen Központ által készített 'Részletes érettségi vizsgakövetelmény matematikából' című anyag birtokában elemezzük a felsőoktatásra háruló feladatokat, új kihívásokat, azok megoldási lehetőségeit, módjait a felsőfokú matematikaoktatás szempontjából. Különös tekintettel arra, hogy a felsőoktatási intézmények 2005-ben a felvétel feltételeként középszintű érettségi követelményt írnak elő.

Összehasonlítva a középszintű érettségi követelményeket az eddigi elvárásokkal, feltárva, hogy a matematika mely területein és milyen mértékű a visszalépés, megfogalmazhatók azok a felsőoktatásra háruló feladatok, amelyek megoldása elengedhetetlen a hatékonyság (megtartás? növelés?) érdekében. Ugyanis a tudásállapot fejlesztése, a gondolkodás fejlesztése releváns előismereteken, releváns képességeken nyugszik. Eredményességét nagymértékben befolyásolja az előzetes tudás, azzal szoros korrelációban áll. (A tudás fogalmába beleértjük az ismereteken túl a készségeket, jártasságokat és képességeket is.)

### A 2005-ös középszintű érettségi követelmények és ezek kritikája

#### *Halmazok, matematikai logika*

- Ismerje és használja a halmazmegadási módokat, az elem fogalmát, a halmazok egyenlősége, részhalmaz, üres halmaz, véges és végtelen halmaz, a komplementer fogalmát, alkalmazza az egyesítés, metszet és különbség műveleteket.
- Értse az állítás tagadása, az „és”, a „vagy” logikai jelentését, az implikációt és az ekvivalenciát; használja a „minden”, „van olyan” kvantorokat.
- Tudjon definíciókat, tételeket pontosan megfogalmazni. („szükséges feltétel”, „legendő feltétel”; „szükséges és elégséges feltétel”)

Ezt a témakört elsősorban nem önállóan kéri számon, hanem teljes egészében megjelenik minden további témakörben. Szemléletformáló, a matematikaoktatás egészét átszövő módszerek, eszközök összességét kell jelentenie.

Már itt megfigyelhetők bizonyos visszalépések az eddigi követelményekhez képest, a halmazműveletekkel kapcsolatban, de különösen a logika területén. Középszinten nem kell ismerni a bizonyítási stratégiákat és bizonyítási módszereket! Mint ahogy a további témaköröknél kiderül, a középszinten érettségizőnek egyetlen bizonyítást sem kell tudnia! Ez ellentmond a 2001-es idézett anyagban az érettségi céljában megfogalmazottaknak is („az érettségi vizsgája ... tud-e állításokat, egysze-

rűbb gondolatmenetű bizonyításokat szabadon megfogalmazni ... leírni”).

Ennél a pontnál kell megemlítenünk, hogy a matematika intellektuális tevékenység, gondolkodásmód. Absztrakciós szintjénél fogva a legalkalmasabb a gondolkodás fejlesztésére, a tanulók kognitív struktúrájának fejlesztésére, amely nem nélkülözheti az indoklási, bizonyítási igény, képesség kialakítását. Csak így jöhet létre a szélesebb értelemben vett tudás adaptivitása, alkalmazhatósága, mely ugyancsak megfogalmazódik a 2001-es említett anyagban egyik érettségi célként. („Az ismeretek alkotó módon való alkalmazási tudása problémák észrevétele hétköznapi dolgokban, modellalkotás, problémamegoldó stratégiák”).

### *Számelmélet, algebra*

– Alapműveleteket tudja elvégezni, műveleti azonosságokat használja!

– Természetes számok, számelméleti ismeretek témában: Oszthatósági alapfogalmak, Inko, lkkt kiszámítása; tudjon más számrendszerek létezéséről (2-ből 10-be átírás és fordítva)!

– Racionális számot tudja definiálni, ismerje az irracionális szám fogalmát!

– Ismerje a valós számkör felépítését, tudja az abszolút érték fogalmát!

– Hatványfogalom értelmezése racionális kitevőre, azonosságok használata;  $\sqrt[n]{a}$  fogalma, négyzetgyökvonás azonosságainak alkalmazása; logaritmus fogalmának és azonosságainak használata.

– Betűkifejezések, nevezetes azonosságok: polinom ismerete,  $(a+b)^2$ ,  $(a-b)^2$ ,  $(a+b)^3$ ,  $(a-b)^3$ ,  $a^2-b^2$ ,  $a^3-b^3$  kifejezéseket tudja alkalmazni, egyszerűbb algebrai kifejezésekkel egyszerűbb műveleteket tudjon végrehajtani!

– Arányosságok: egyenes és fordított arányosság definícióját tudja, valamint százalékszámítással kapcsolatos egyszerűbb feladatokat tudjon megoldani!

– Egyenletek, egyenletrendszerek, egyenlőtlenségek: ismerje a mérleget, a grafikus megoldást, az ekvivalens, illetve következmény egyenletre vezető átalakításokat!

– Algebrai egyenletek: tudjon egyszerűen megoldani elsőfokú, ill. másodfokú egyenletet megoldani (megoldóképlet ismerete, diszkrimináns fogalma, gyöktényező alak használata); kétismeretlenes elsőfokú, ill. másodfokú egyenletrendszert tudjon megoldani; egyszerű, másodfokúra visszavezethető egyenletet,  $\sqrt{ax+b} = cx+d$  típusú gyökös egyenletet tudjon megoldani!

– Nem algebrai egyenletek:  $|ax+b| = cx+d$  típusú abszolút értékes egyenletet tudjon megoldani;

definíciók és azonosságok közvetlen alkalmazását igénylő exponenciális, logaritmikusság és trigonometrikusság egyenleteket tudjon megoldani!

– Egyenlőtlenségek: egyszerű első- és másodfokú egyenlőtlenségeket tudjon megoldani!

– Ismerje két pozitív szám számtani és mértani közepének fogalmát, kapcsolatát!

A számelmélet, algebra témakörében szinte minden témárészben visszalépés van a korábbi tantervekhez (és a felsőoktatás elvárásaihoz) képest a középszintű követelményekben, azon túlmenően, mint már említettem, bizonyítani semmit sem kell (pl.  $\sqrt{3}$  irracionális szám, hatványazonosságok, nevezetes azonosságok, négyzetgyökre, logaritmusra vonatkozó azonosságok, másodfokú egyenlet megoldóképlete...!)

Ezen túlmenően nem kell tudni a 10-esből a különböző alapú számrendszerekbe való átírást, és viszont, amit pedig már általános iskolában végeznek. Nem kell tudni, mit értünk azon, hogy egy számhalmaz egy műveletre nézve zárt (hogyan tudja akkor az  $N$ ,  $Z$ ,  $Q$ ,  $Q^x$ ,  $R$  kapcsolatait, a számkörbővítés szükségességét és módját?), nem kell ismerni a permanencia-élet, amely pedig a matematika sok területén segít.

Nem kell tudni kettőnél több ismeretlen tartalmazó lineáris egyenletrendszert megoldani, nem kell tudni paraméteres egyenleteket, egyenletrendszereket megoldani. Nem kell tudni alapfeladatokon túlmenő abszolút értékes, gyökös, exponenciális, logaritmikusság és trigonometrikusság egyenleteket megoldani. Egyáltalán nem kell tudni abszolút értékes, gyökös, exponenciális, logaritmikusság és trigonometrikusság egyenlőtlenségeket megoldani (még alaptípust sem!). Mindezek ismeretét a felsőoktatás jelenlegi tantervei (akár műszaki, akár tudományegyetem, ahol a matematikai ismereteket felhasználják) feltételezik!

Az egyenletek, egyenlőtlenségek, egyváltozós valós függvényekre vonatkozó kérdések, ezek tárgyalása, megoldása csak a függvényekkel szerves egységben történhet, ráadásul nem választható szét az egyenletek megoldásának tanítása az egyenlőtlenségek megoldásának tanításá-

tól matematikai, de módszertani szempontból sem. A követelményrendszerben még az aktuális fejezet elején sincs utalás az egyenletek, egyenlőtlenségek függvénytani alapon való tárgyalására.

### *Függvények, az analízis elemei*

– Ismerje a függvény fogalmát és a függvénytani alapfogalmakat, az inverz szemléletes értelmezését!

– Ismerje és ábrázolja az  $x \rightarrow ax + b$ ,  $x \rightarrow x^2$ ,  $x \rightarrow x^3$ ,  $x \rightarrow ax^2 + bx + c$ ,  $x \rightarrow \sqrt{x}$ ,  $x \rightarrow |x|$  függvényeket!

– Tudjon értéktáblázzal fv-t ábrázolni, grafikonról adatokat leolvasni, egy-két lépéses fv-transzformációt tudjon végrehajtani; grafikon alapján tudjon egyszerű fv-eket jellemezni!

– Ismerje a számsorozat fogalmát, tudjon a számtani és mértani sorozat köréből az  $a_n$ -re és  $S_n$ -re vonatkozó összefüggések felhasználásával feladatokat megoldani! Tudja a kamatos kamatra vonatkozó képletet használni!

Döbbenetesen „sovány” a középszint elvárása a függvények témakörében! Nem kell tudni a függvénytulajdonságok definícióit sem! Egyáltalán nem kell tudni a függvényképzési módokat, a függvényekkel végzett műveleteket! Az anyag tárgyalási szintjén összekeveredik a vizsgálat tárgya és módja: a grafikon a függvény képe, s nem maga a függvény, a vizsgálat tárgya a függvény, nem pedig a grafikonja! A középszint előírása a jelenlegi általános iskolai szintet csak néhány alapfüggvény hozzávétele által haladja meg, de nem éri el sok területen a függvények elemi vizsgálatának szintjét, amelyre a felsőoktatás az analízist építeni tudná, ahol a függvényosztályok képezik a vizsgálat tárgyát.

Az már csak „természetes”, hogy bizonyítás szóba sem kerül (például számtani, mértani sorozat:  $a_n$ ,  $S_n$ ).

A felsőoktatás bármely területén, ahol matematikát is tanítanak, az analízis mindenhol szerepel. Hogy lehetséges legyen analízist tanítani, a középszintű érettségivel rendelkező hallgatók fv-tani ismereteit alaposan rendezni kell és ki kell egészíteni.

Az analízis alapvető módszere a közelítés. Nem segíti a felsőfokú tanulmányokat az sem, hogy a geometria még emelt szinten sem kéri a terület- és térfogatképletek bizonyítását!

### *Geometria, koordinátegometria, trigonometria*

– Elemi geometria: térelemek ismerete, szög fogalma, térelemek távolsága, szöge; ismerje a kör, gömb, szakaszfelező merőleges, szögfelező fogalmát;

– Geometriai transzformációk síkban: ismerje az eltolást, tengelyes tükrözést, középpontos tükrözést, pont körüli elforgatást, a középpontos nagyítást, kicsinyítést és tulajdonságaikat; háromszögek egybevágósági, ill. hasonlósági alapeseit! Ismerje fel és használja fel az alakzatok szimmetriáját! Alkalmazza a hasonló síkidomok területének arányáról és hasonló testek felszínének és térfogatának arányáról szóló tételeket!

– Tudja csoportosítani a háromszögeket (szögösszeg, ...), ismerje a nevezetes vonalakra, pontokra vonatkozó definíciókat, tételeket, alkalmazza a Pitagorasz-tételt és megfordítását, a magasság- és befogó tételt;

– Ismerje a négyszögek fajtáit, tulajdonságait, szögösszegét!

– Ismerje a konvex sokszög átlóinak számát, szögösszegét, a szabályos sokszög fogalmát! Ismerje a kör részeit, tudja, hogy az érintő merőleges az érintési pontba húzott sugárra, szögmérést fokban, radiánban, a Thalesz-tételt és megfordítását.

– Ismerje a forgáshengert, forgáskúpot, gúlát, hasábot, gömböt, csonkagúlát, csonkakúpot. Vektorok: ismerje a vektor fogalmát, abszolút értékét, vektorok összegét, különbségét, szám-szorosát, felbontását összetevőkre, skaláris szorzatát és a műveleti tulajdonságokat; vektor koordinátáit, műveleteket koordinátákkal adott vektorokkal.

– Trigonometria: tudja a hegyesszögek szögfüggvényeit, a szögfüggvények általános definícióját; tudja a pótszögek, kiegészítő szögek, negatív szög szögfüggvényeit, pitagoraszí összefüggést; tudja a sinus- és cosinus-tételt.

– Koordinátegometria: Ismerje a szakasz felező- és harmadoló pontjának koordinátáit, szakasz hosszát, háromszög súlypontját! Tudja felírni egyenes egyenletét különböző adatokból; egyenesek párhuzamossága, merőlegessége; egyenesek metszéspontjának kiszámítása. Adott középpontú és sugarú kör egyenletének felírása, kör és egyenes metszéspontja, adott pontba húzott érintő egyenlet felírása.

– Kerület, terület: Háromszög, nevezetes négyszögek, szabályos sokszögek, kör, körívek, kör-szelet kerületének, területének kiszámítása. Felszín, térfogat szemléletes fogalma: hasáb, gúla, forgáshenger, forgáskúp, gömb, csonkagúla, csonkakúp felszínének, térfogatának kiszámítása képletbe való helyettesítéssel!

A geometria anyaga is lényegesen csökkent! Ez főleg a tudományegyetem matematika szakán továbbtanulóknak okoz

lyos gondokat! A középszinten geometriából sem bizonyítanak semmit. (Még a Pitagorász-tételt sem!) Nagy lehetőség marad kiaknázatlanul a diákok gondolkodásfejlesztését illetően. A geometria különösen alkalmas a tétel és definíció viszonylagosságának megmutatására, a bizonyítási stratégiák és módszerek elsajátítására. Az emelt szint követelményeit nézve derül ki, hogy a középszintnek nem követelménye az egyes fogalmak pontos definíciójának ismerete sem. Például: nem kell tudni pontosan megfogalmazni az egybevágósági transzformációk fogalmát; a parabolát nem kell ismerni középszinten. Milyen fogalomalkotás, fogalomismeret valósul meg, ha a definíciókig nem jutunk el? Így a fejezet általános követelményében megfogalmazottak – nevezetesen: „a geometria tanítása segíti a pontos fogalomalkotást, a struktúraalkotás képességét” – egyik vonatkozásban sem valósítható meg középszinten.

#### *Valószínűségszámítás, statisztika*

– Leíróstatistika: statisztikai anyagok gyűjtése, rendszerezése, különböző ábrázolásai (osztályba sorolás, gyakorisági diagram, relatív gyakoriság); súlyozott számtani közép, medián, módusz, terjedelem, átlagos abszolút eltérés, szórás.

– A valószínűségszámítás elemei: esemény, eseménytér; Laplace-modell ismerete, relatív gyakoriság és valószínűség; visszatevéses mintavétel, binomiális eloszlás.

Erre a fejezetre nem tennék kritikai megjegyzést. Ma fontos, egyre fontosabb, hiszen a modern tudományelmélet egyik fontos pillére az a gondolkodásmód, amivel a sztochasztikus jelenségek leírhatók.

#### **A középszintű érettségi 2005-ben**

A középszintű érettségi 180 perces írásbeli vizsga. Akinek sikertelen az írásbeli vizsgája (10–32 százalék, jelenleg 20 százalék az elégséges alsó határa!), szóbeli vizsgát tehet. (1. táblázat)

A feladatsor feladatainak 30–50 százaléka (2008-ban 60 százaléka) a hétköznapi élet problémáiból indul ki, modellalkotást igénylő feladat.

1. táblázat. Az írásbeli vizsga tartalmi szerkezete.

	2003	2008
Gondolkodási módszerek, halmazok, logika	20%	25%
Aritmetika, algebra, számelmélet	25%	20%
Függvények	15%	10%
Geometria, koord.geom., trigonometria	25%	25%
Valószínűségszámítás, statisztika	15%	20%

#### *A feladatsor jellemzői*

A feladatsor két részből áll. Az első rész 45 perces; 15 db 2 pontos, alapfogalmakat, egyszerű összefüggések ismeretét ellenőrző kérdésekből áll.

Például:

Hozza egyszerűbb alakra:  $x(x^2-1)/(x-1)$  ha  $x \neq 1$   
Egy függőleges falhoz támasztott létra alja a faltól 2,5m-re van. A létra a talajjal 60°-os szöveget zár be. Milyen hosszú a létra?

Állítsa növekvő sorrendbe: 1/3, |-0,3|, -sin 90°, 5<sup>-1</sup>!

Oldja meg R-ben:  $2(x^2-1)/3 = 10$

A második rész időtartama 135 perc, mely további két részre oszlik. A II/a részben 4 példából 3-at kell megoldani 12–12 pontért (36 pont), a II/b részben 3 példából 2-t kell megoldani 17–17 pontért (34 pont) (a középszinten belül „összetettebb” feladatok).

A dolgozatot a saját iskolában írják, és a tanulót tanító tanár javítja. Az elérhető 100 pontot az alábbi szerint váltják osztályzatra:

0–32 elégtelen, 33–40 elégséges, 41–60 közepes, 61–79 jó, 80–100 jeles

A 2003-as követelmény szerint az elégséges alsó határa 20 százalék! Nem nagyon kell kommentár, hogy az előbbieken ismertett követelményekből összeállított kérdéssorból 41 pontot elérő közepes (de sok esetben az elégségest elérő) középszinten érettségizőt kellene felsőfokú matematikára tanítani.

(Nem térek ki a szóbeli vizsgalehetőség részleteire, mellyel ugyancsak elérhető a közepes érettségi jegy.) Olyan középszinten érettségizetteket, akik a középszinten előírt anyag 1/3-át, jó esetben 2/3-át, eset-

leg kivételes esetben az egészet tudják, kell felsőfokú matematikára oktatni. Ha az utóbbi optimális eset állna elő, akkor is igen sok tennivaló vár a felsőoktatásra, mielőtt felsőszintű matematikát kíván oktatni.

### Az OKÉV-vizgálatról

A teendők lehetséges alternatíváinak megfogalmazása előtt egy vizsgálati eredményből szeretnék idézni. Az oktatási miniszter 9/2000. (V.31.) sz. rendeletének 15. §-ában elrendelte a gimnáziumi matematikaoktatás eredményességének országos szakmai vizsgálatát. E vizsgálat 2. lépésjében került sor a közös érettségi-felvételi dolgozatok elemzésére, mely az OKÉV feladata volt. A vizsgálat célja többek között szakmai információk gyűjtésére irányult a matematikaoktatás jelenlegi helyzetéről. *Környei László* akkori közoktatási helyettes államtitkár 2002 áprilisában tanulmányozásra bocsátotta vizsgálati eredményeiket, mely – véleménye szerint – hasznos és eredményességet növelő döntések forrása lehet. (Vizsgálatai a 2001. évi matematika felvételi feladatsorok alapján történtek.) A közreadott elemzésnek nem volt feladata az eredmények színvonalának értékelése, de azt mégis megjegyzik, hogy az elért átlagpontoszámok (37, illetve 31) nem engedik meg, hogy a leendő hallgatók megfelelő matematikai előképzettsége szempontjából nyugodtak lehessünk. Megjegyzik, hogy elengedhetetlennek tűnik a középiskolai anyag valamilyen módon való átmérlése!

A 2001-es felvételi feladatsorok tükrében a matematikai gondolkodás néhány alapvetőnek tekinthető területéről is gyűjtöttek információt. Ilyen volt többek között a fogalmak, összefüggések biztos ismerete, mely erős szórást mutatott (24 és 60 százalék között). A másik terület a modellalkotás képessége, mely a matematika alkalmazásának fontos színtere (más tudomány matematikai modelljének, vagy a matematika feladatban a megoldáshoz elvezető, úgynevezett belső modellnek a megkeresése). Az eredmények itt sem biztatóak (9 és 47 százalék között). A mate-

matikai gondolkodás fontos eleme a bizonyítási igény és bizonyítási készség. A 2001-es felvételi feladatsorok eredményei ezen a területen is további fejlesztési teendőket jeleznek.

Mindez a vizsgálat még annak a reményében készült, hogy egyrészt minél egysegebb javítási szisztémát (mérési-értékelési rendszert) dolgozzanak ki az emelt szintű érettségire, másrészt ismereteket nyerjenek a matematika oktatásának szakmai vetületeiről (szakmai információkat a jelenlegi helyzetről), alapot adva a tantárgyi fejlesztésekhez.

### Megoldási alternatívák

Az előzetes tudás pótlására, a felsőfokú tanulmányok szempontjából megfelelő szintre hozására, a megoldási lehetőségek megfogalmazásakor a didaktikai, matematika-módszertani kutatási eredményekre tekintettel kell lennünk. Tanulók, hallgatók matematikai ismeretszerzési folyamatát vezéreljük, szabályozzuk tanári és oktatói munkánk során, ezért a szakmódszertani elméleti eredmények és az oktatási tapasztalatok szintézise alapján kialakult két irányú rendszerből indulunk ki.

Az egyik irány: a matematikai ismeretszerzés forrásai (mennyiség, forma; mozgás, tér; tömegjelenség, tevékenység), a környezetünk azon tulajdonságai, amelyekből elsődleges matematika-fogalmak erednek.

A másik irány a vizsgálat közvetlen tárgya és célja szempontjából különböző szintek. A minőségileg különböző matematikai tevékenységsszintek a hatványozott absztrakciónak felelnek meg, a matematika belső logikájának érvényesítését fejezik ki.

A vizsgálat tárgya és célja szempontjából négy, minőségileg különböző tevékenységsszint különíthető el.

Az első szinten a vizsgálat közvetlenül a matematikai ismeretszerzés forrásaira irányul azzal a céllal, hogy matematikai objektumokat alakítsunk ki (számok, függvények; testek, síkidomok...). Ez a valóság elsődleges matematikai tükröződése.

A második szinten a vizsgálat áttevődik a kialakított matematikai objektumok halmazára.

Tehát a vizsgálat a matematikai objektumok halmazaira irányul, célja pedig ezek jellemző tulajdonságainak megállapítása, elemi összefüggések indoklása.

A harmadik szinten a matematikai objektumhalmazok eltérő és közös tulajdonságainak felismertetése és elkülönítése történik; azaz ezek szerkezetének felismertetése, tudatosítása a cél. Itt kristályosodnak ki olyan tulajdonság-csoportok, amelyekből a negyedik szinten a struktúrák, az axiómák kerülnek ki. Szerepelnek definíciók, tételek és bizonyítások is.

A negyedik szint a matematika axiomatikus felépítése. Teljessé válik a matematika belső logikájának működése: objektumhalmazok tulajdonságcsoporthainak összehasonlítása, közös és eltérő jegyek szétválasztása történik meg; meghatározott tulajdonságú halmazok, úgynevezett struktúrák megalkotására kerül sor.

A matematikai ismeretszerzési folyamat leírását összevetve a középszintű matematika érettségi követelményeivel megállapítható, hogy az elvárás az első és második szinten fogalmazódik meg, alig van olyan terület, amelyen a harmadik szintre lépne. Megjegyezném, hogy az eddigi követelmények, elvárások a középiskolától a harmadik szintet várták el, a felsőoktatás feladata a negyedik szint elemeinek megvalósítása volt. Az eddigi „lefelé szabályozás” helyett az új kétszintű érettségi követelmények megfogalmazása szerint átté-

rünk a „felfelé szabályozásra”, azaz megfogalmazódott, hogy a középiskola nem a felsőoktatási tanulmányokra, hanem az érettségire készít fel (a középszintűre!?!).

### A felsőoktatásra váró feladatok

A felsőoktatás céljainak megvalósítása elképzelhetetlen, ha a bemenet szintjére, azaz a középszintű érettségi követelményeire nincs tekintettel. Az ismeretszerzési folyamat törés nélküli csatlakoztatásá-

hoz a középiskola és a felsőoktatás között tehát megoldást kell találni, arról a szintről indulva, amelyet az előzőekben már vázoltam.

Itt nemcsak az előírt, lényegesen kevesebb matematikai ismeretek pótlására kell gondolnunk. (Ez elintézhető lenne felsőfokú előadásban gondolkodó, „leadom az anyagot” típusú oktató részéről, mondjuk, 2–3 hónap alatt). Itt a matematikai gondolkodási műveletek, a fogalomalkotás (induktív, deduktív), a tételek felfedeztetése, a bizonyítási igény és készség kialakításáról, a bizo-

*A matematikai ismeretszerzési folyamat leírását összevetve a középszintű matematika érettségi követelményeivel, megállapítható, hogy az elvárás az első és második szinten fogalmazódik meg, alig van olyan terület, amelyen a harmadik szintre lépne. Megjegyezném, hogy az eddigi követelmények, elvárások a középiskolától a harmadik szintet várták el, a felsőoktatás feladata a negyedik szint elemeinek megvalósítása volt. Az eddigi „lefelé szabályozás” helyett az új kétszintű érettségi követelmények megfogalmazása szerint áttérünk a „felfelé szabályozásra”, azaz megfogalmazódott, hogy a középiskola nem a felsőoktatási tanulmányokra, hanem az érettségire készít fel.*

nyítási stratégiák, módszerek elsajátításáról, a problémamegoldásban való jártasság kialakításáról is szó van a 3. szint konkrét ismeretanyagának elsajátítása révén. Mindez – mint minden ismeretszerzés – csak szellemi tevékenység, méghozzá a diák saját tevékenysége által valósítható meg. Azaz a források szerinti szintek tovább bontandók szakaszokra, fokozatokra, s a tanulók, hallgatók tevékenységére transzformálva kell kialakítani a matematika-módszertani megoldásrendszer-

Mindeközben fel kell készítenünk a hallgatókat a felsőoktatás ismeretsajátításának sajátosságaira is (előadás, gyakorlat, önálló munka...).

### Mi a megoldás?

Mindezt az eddigi időkeretben a felsőoktatás matematika anyagának rovására, annak további csökkentésével valósítjuk meg? Így eleve kimondjuk, hogy a kiadott diploma alacsonyabb színvonalú az eddig kiadottakénál.

Növeljük az eddigi óraszámokat és az egyes szaktárgyakba (analízis, algebra, geometria ...) építve valósítjuk meg a pótlást és ezek után térünk rá a felsőfokú matematika oktatására?

Mint ahogy az általános iskola után és a középfokú tanulmányok megkezdése előtt ez lehetségessé vált, esetleg 0. évfolyamon kísérreljük meg a felvett hallgatók tudását, készségeit, jártasságait, képességeit a felsőfokú tanulmányok végzésére alkalmassá tenni. Ez a megoldás lenne a leghatékonyabb, különösen a tudományegyetemek (de a műszaki felsőoktatásban is) kétszagos képzése esetén. Ugyanis feltételezhető, hogy például a fizika vagy kémia tekintetében is a matematikához hasonló problémák fogalmazódnak meg. A finanszírozás problémája ennél a megoldásnál is felmerül, de ezzel a megoldással biztosítható, hogy a diploma a korábbi színvonalú lehet.

### Hogyan valósulhat ez meg matematikából?

#### *Tanári tervezőmunka a tanítási-tanulási folyamatra*

Ez két tényezőre épül: témakörönként felmérjük és figyelembe vesszük a hallgatók (tágabb értelemben vett) ismereteit, a 3. szint matematikai ismeretanyagát, azaz a tanítási célt.

Ezen peremfeltételek felderítése után készítjük el a tanítási-tanulási folyamat irányításának tervét (tananyagot didaktikai szerkezetbe foglaljuk: fogalmak, ezek kapcsolatrendszere, tételek, ezek kapcsolatai, bizonyítások, eljárások).

A szakaszokra bontott témát a hallgatók tevékenységére transzformáljuk, azaz feladatsoportok láncolatára bontjuk. Ezek önálló feldolgozásával, közbeiktatott megbeszélésekkel, tanári irányítással és kiegészítésekkel szereznek és alkalmaznak ismereteket a hallgatók (információ-visszajelzés, formatív értékelés-módosítás). Ez tehát a módszer, mely önálló ismeretszerzésre készít fel, fejleszti az önellenőrzési, önértékelési képességet, mellyel a felsőfokú tanulmányokra készít fel.

A didaktikai alapelvek közül a fokozatosság elve a domináns a felsőfokú tanulmányokra való felkészítésben:

– fogalomkialakítás először induktív úton: bevezetés előtt optimális tapasztalati anyag gyűjtése, vizsgálata, majd absztrakció útján a definíció megalkotása; később fogalomkialakítás konstruktív, majd deduktív úton;

– fogalmak megerősítése, rögzítése, fogalomrendszerbe ágyazása (különböző definíciós lehetőségek, definíciók következményei, definíciók ekvivalenciája);

– fogalmak közti kapcsolatok, törvényszerűségek, tételek felfedeztetése (helyes gondolkodási képesség kialakítása!! tételek szerkezetének tudatosítása, tétel megfordítása, szükséges feltétel, elegendő feltétel ...);

– bizonyítás során a logika szabályai szerint következtetünk a feltételekből az állításra; a bizonyítás nem lehet öncélú elméletieskedés; a bizonyítás során a természetes gondolatmenetet követve derítjük fel az utat a feltevéstől a konklúzióig; a fokozatosság elvét figyelembe véve tudatosítjuk a háromféle bizonyítási stratégiát (szintézis, analízis és nem teljes analízis) és a bizonyítási módszereket (direkt, indirekt, teljes indukciós);

– fokozatosság a jegyzetelési képesség kialakításában: különválasztott magyarázat és az anyag lejegyzése, majd címszavas jelzések a táblára, lényegkiemelés hangsúlyok alapján.

A 0. évfolyamos oktatás alkalom arra is, hogy a középiskolában megszokott oktatási formáról fokozatosan térjünk át a felsőoktatásban jellemző előadás-gyakorlat oktatási szisztémára.

A középiskolai tanórának komplex funkciója van (ismeretnyújtás, elsajátítás, alkalmazás, ellenőrzés, értékelés, osztályozás). A felsőoktatás zömmel hagyományos, áttekintő előadást tart, ahol az előadó a tudományág rendszeres áttekintését adja a hallgatóknak. Kész, megjegyzésre alkalmas formában ismeretközlés történik, logikailag felépített kész rendszerek oktatása folyik. Ez önmagában kritika tárgya lehet, mely a dolgozatnak nem témája. A gyakorlatokon történik az ismeretek alkalmazása, sokszor több héttel lemaradva az előadástól. Ennek hatékonysága is erősen megkérdőjelezhető. (megjegyzés: a felsőoktatásban is van még tennivaló!!!)

A 0. évfolyamos oktatás során az elméleti és gyakorlati képzés egysége a következő módon valósítható meg: a gyakorlat komplex funkcióját kihasználva (előadást előkészítő ismereteket rendszerező, alkalmazó, elméletformáló) szorosan az előadásokhoz illesztve szoros egymásra épülés, láncszerű kapcsolat valósítható meg.

Az előadás – önálló hallgatói munka – gyakorlat – önálló hallgatói munka – előadás lánc biztosítja a hallgatók motiváltságát; a folyamatos visszacsatolás, korrekció és önálló munka vezérlése az aktivitást. Hatékonyan irányítható a tanítási-tanulási folyamatban az ismeretsajátítás, melynek során hosszabb távon is működőképes tudást szereznek, gondolkodási képességeket sajátítanak el.

Az előadás és gyakorlat, valamint a hallgatók önálló munkájának ily módon való szoros egymásra építése a tanítás-tanulást mint tényleges folyamatot valósítja meg. Erre a felsőoktatásban is tekintettel kell lennünk.

## Mi az igazi megoldás?

Véleményem szerint akkor lenne igazán megőrizhető a felsőfokú oklevél értéke, színvonala, ha az oktatási kormányzat az eredeti koncepciót valósítaná meg a két-szintű érettségivel. Nevezetesen az emelt szintű érettségi jelenthetne belépőt a felsőoktatásba. Még ez esetben is marad feladat, amelyet az egyetemeknek meg kell oldaniuk az ismeretek pótlása terén.

## Irodalom

Peller József (2003): *A matematikai ismeretszerzési folyamatokról*. ELTE Eötvös Kiadó.

Ambrus András (1995): *Bevezetés a matematikadidaktikába*. (egyetemi jegyzet) ELTE Eötvös Kiadó. *A tanulók matematikai tevékenységének tervezése és irányítása a középiskolában I–VI*. (1988–89) Tankönyvkiadó, Budapest.

Falus Iván (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Vigné Lencsés Ágnes (1997): *Egyenletek, egyenlőtlenségek megoldása függvényntani alapokon*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Vigné Lencsés Ágnes (1998): *A középiskolai és műszaki főiskolai oktatás közti átmenet problémái. (Didaktikai és szak módszertani eltérések és ezek megoldási lehetőségei különös tekintettel a matematika tárgyra)*. Ph.D értekezés, BME.

Vigné Lencsés Ágnes (1999): *A matematikai ismeretszerzési folyamat a függvények tanításában*. Főiskolai Matematika-, Fizika-, Informatikaoktatók XXIII. Országos Konferenciája Kiadványa, Miskolci Egyetem Dunaújvárosi Főiskolai Kar. 99–106.

**Vigné Lencsés Ágnes**

*egyetemi docens,*

*Matematikai és Informatikai Intézet,*

*Matematika Tanszék,*

*TTK, PTE*

# Tanszerismertető

## Fizika 7. Munkafüzet

*A címben jelzett kiadványt a Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. jelenteti meg 2004 első felében, Csákány Antalné – Károlyházy Frigyes: „Fizika 7.” című, a „NAT 2003” megjelenése előtti kerettanterv alapján készült tankönyv „szatellitjeként”. A munkafüzetről szerzője számol be olvasóinknak.*

**A** megjelenés időpontjában rengeteg, olykor egymásnak ellentmondó követelmény teljesülését várják el az iskolai oktatást közvetlenül segítő kiadványoktól. De nyugodtan kijelenthetjük, magától a természettudományok oktatásától is. Melyek a legfőbb elvárások?

### Mit?

Az egyik leghangsúlyosabb igény az, hogy az iskola olyasmire tanítsa meg a gyerekeket, aminek hasznát tudják venni az iskolán kívüli életben (lásd a PISA 2000 vizsgálat eredményeit). Ezzel minden további nélkül egyet lehet érteni.

De: idáig ezt elég volt csak beleírni a tantervi célkitűzések közé, és azután, az órákon jöhettek a „lejtős” példák orrvérzésig.

A fizika tárgy belső problémáit közvetlenül nem ismerők számára: mivel a felsőoktatásba való bekerülés feltétele olyan példasor megoldása volt, melynek feladatai – a könnyebb megoldhatóság kedvéért – legtöbbször súrlódás és közegellenállás nélküli mozgásokról, kiterjedés nélküli tömegpontokról, ohmos ellenállás nélküli tekercsekről stb. szóltak, a középiskolában egyértelműen, de már az általános iskolákban is, az ilyen feladatok megoldására kondicionálták a tanárok tanítványait. A gyakorlatban ugyanis azt tekintik jó tanárnak, akinek sok tanítványát veszik fel a következő iskolafokozatba: általános iskolából középiskolába, középiskolából egyetemre, főiskolára.

Azt, hogy a tanár a tanterv célkitűzéseit mennyire veszi figyelembe, figyelembe veszi-e egyáltalán, nincs senki, aki ellenő-

rizné. (A szakfelügyeleti rendszer megszűnt, a szaktanácsadó pedig csak akkor teheti be a lábát az iskolába, ha hívják. És – persze – akkor is csak azt csinálhatja, amire akkor éppen kérték. Ellenőrzési, felügyeleti joga nincs.)

Igy aztán semmi rendkívüli nincs abban, ha a gyerekek előbb tudják kiszámítani például azt, hogy a 2,3 m/s sebességgel, a talaj felett 1,8 m magasságból, vízszinteshez képest 45°-os szögben elhajított 500g tömegű test milyen magasra emelkedik, milyen távol ér földet, mekkora ekkor az energiája stb., mint azt megítélni, hogy lehet-e távgyógyítani, – némi anyagi ellenszolgáltatásért – „gyógyító energiákat” küldeni rádióon keresztül. A fizika tárgy népszerűsége pedig a mélyponton van. Konkrétan: utolsó a tantárgyak között. Még azok sem szeretik, akik jeles osztályzatot kaptak belőle.

Mindez hosszú évek óta saját élménye is lehet a mai döntéshozóknak. Ez pedig hozzájárulhatott annak a döntésnek a meghozatalához, amely a fizika tárgy tanításának órakerete lényegében a korábbi felére csökkent.

Ezzel el is érkezünk a fizika tanítását meghatározó másik fontos tényezőhöz.

### Mennyi idő alatt?

Az imént említett, drasztikusan csökkent időkeret lényegesen befolyásolja a fizika tárgy iskolai oktatásának hétköznapjait. Míg korábban (az 1978-as tanterv alapján) az általános iskola 6., 7. és 8. osztályaiban heti 2–2 órában, összesen tehát heti 6 órában lehetett fizikát tanítani, addig a jelenleg érvényes kerettantervi szabályozás 7. osz-

tályban heti 2, a 8. osztályban pedig heti 1,5 órát biztosít a tárgy tanítására. Ez azt jelenti semmit, vagy majdnem semmit sem lehet felhasználni azokból a tanári rutinokból, amelyek a korábbi időszakban sikeresnek bizonyultak. Egész egyszerűen azért nem, mert ami sikerrel alkalmazható egy adott idő tartam alatt, az bizonyosan sikertelen feleannyi időben. Az oktatás, különösen a gondolkodtató, kreativitásra nevelő oktatás időigényes dolog. Biztosan ki kell tehát hagyni az oktatásból bizonyos anyagrészeket, és ezek közé nagy valószínűséggel „kedvenc” témakörök is kerülnek majd. A szűkre szabott időkeret még annyi időt sem enged gyakorlásra, „pepecselésre”, mint a korábbi. – Ha lényegében nem változtatunk a tananyag, módszereken.

Ezzel el is jutotunk az iskolai oktató-nevelő munka harmadik lényeges eleméhez.

#### Hogyan?

Köztudott, hogy a tanulás külső-belső aktivitással járó tevékenység. A kettő aránya nagyban függ az életkortól. Minél fiatalabb egy gyerek,

annál nagyobb szerepet játszik a külső aktivitás, a fizikai mozgással is járó tevékenység, az érzékek mozgósítása (a tárgy megtapintása, megszaglása, csecsemőkorbán megízlelése, a jelenség megfigyelése, akár többször is). Később hatásosan lehet ismereteket gyűjteni az iskolapadban ülve is, a tanári magyarázatot hallgatva, ágyon heverészve, olvasgatás közben is.

Ezen pszichológiai törvényszerűségek miatt az általános iskolában elengedhetetlen, hogy a gyerekek a fizikaórákon minél többet kísérletezzenek, a maguk előidézte jelenségeket figyelhessék meg. Maguk idézzék elő a fénytörés jelenségét, érez-  
 zék, mekkora erővel kell húzni a rugós

erőmérőt egy-egy esetben stb. Vagyis hogy ők (is) dolgozzanak, ne csak a tanár. Hogy ne, vagy legalább is ne csak a tanár legyen aktív a tanóra alatt.

Tehát az a cél, hogy a csendben „figyelő”, „jó” gyerek helyett a kísérletet saját maga, esetleg társaival együtt elvégző, könyveket kereső, – ne adj isten – a számítógép előtt ülő, az internetet böngésző, kérdéseket megfogalmazó, sőt, – óh, irgalom atyja ne hagyj el! – vitatkozó gyerekek töltsék meg az osztálytermeket.

Ennek – bár szintén messzemenően helyeselhető célkitűzés – széles körű megvalósítása valószínűleg még sokáig váratni fog magára. Miért?

Egyrészt azért, mert a ma pályán lévő tanárokat nem ilyen módszerek használatára készítették fel felsőfokú tanulmányaik során. Egyszerűen nem tudják, hogyan kell ilyen módszereket alkalmazva eredményesen tanítani. Nehéz hozzászokni a gondolathoz, hogy nem a síri csend a jó tanóra külső jele, hogy semmi baj nem származik abból, ha a gyerekek óra alatt

*A fizika tárgy belső problémáit közvetlenül nem ismerők számára: mivel a felsőoktatásba való bekerülés feltétele olyan példasor megoldása volt, melynek feladatai – a könnyebb megoldhatóság kedvéért – legtöbbször súrlódás és közegellenállás nélküli mozgásokról, kiterjedés nélküli tömegpontokról, ohmos ellenállás nélküli tekercsekről stb. szóltak, a középiskolában egyértelműen, de már az általános iskolákban is, az ilyen feladatok megoldására kondicionálták a tanárok tanítványait.*

elhagyják a helyüket, mert pl. vizet hoznak a kísérletükhöz, vagy egy könyvet vesznek le a polcról, vagy vitatkoznak, beszélgetnek a társaikkal.

Másrészt azért, mert ez jóval időigényesebb eljárás, mint a frontális tanítás. A tanulói kísérlet – szükség szerint – hosszabb ideig tart, mint a tanári, a vitatkozás feltétlenül több időt vesz igénybe, mint a tanári kijelentés. Viszont, mint fentebb említettem, a tanítási idő nemcsak nem nőtt, hanem drasztikusan csökkent. Ugyanakkor a mindent, vagy legalábbis a majdnem mindent megtanításának tanári ambíciója nem hagyott alább.

Úgyhogy egyelőre nem világos, mennyire kell csökkenteni a tanítandó anyag mennyiségét – a megszokás nagy úr! – ahhoz, hogy az új módszerek alkalmazása is elfogadható mennyiségű és minőségű ismerethez juttassa a gyerekeket. A kerettantervi előírások, egyáltalán az előírások betartásának fegyelméről már szóltam...

Tudom, pontosabban kellene meghatározni az „elfogadható” szót. De most nem ez a cél. És nem is olyan könnyű ez manapság. Csak 2005. május-júniusában lesz az első kétszintű érettségi. Az után majd könnyebb lesz válaszolni ilyen kérdésekre.

\*

A Munkafüzet megírásakor tehát tekintettel kellett lenni arra, hogy jelenleg biztosan kevesebb tananyag „fér bele” az órakeretbe, mint korábban. A kerettanterv is valamivel kevesebb anyag megtanítását írja elő, mint a korábbi tantervek. Bár a tananyagcsökkentés mértéke sokkal kisebb, mint az óraszámcsökkenés!

De: ennek ellenére elég valószínű, hogy – legalábbis a kerettanterv bevezetésének első éveiben – lesznek olyan tanárok, akik az általunk, tankönyvszerzők által elhagyhatónak minősített, sőt a tantervből is kihagyott anyagrészeket is rutin szerint meg akarják majd tanítani. Esetleg okkal. Vagy azért, mert valahogyan sikerült a hivatalosnál magasabb óraszámokat „kiharcolni” a saját iskolájukban, vagy mert az átlagosnál okosabb, gyorsabban tanuló gyerekekkel áldotta meg őket a sors. Olyanokkal, akiknek nem lehet elég sokat, elég gyorsan tanítani, mert különben „nem lehet velük bírni”, rosszkódásra használják a felesleges energiájukat.

A Munkafüzetben ezért a kerettantervben megjelölt témakörökhöz szorosan illeszkedő feladatok mellett különböző szempontok miatt fontosnak tartott más témákhoz illeszkedő feladatok is találhatóak. Például olyanok, amelyek csak kiegészítő anyagként vannak a tankönyvben, illetve olyanok, amelyeket korábban rutinszerűen, szívesen tanítottak a tanárok. Mint például – a nem fizikatanárok sosem találják ki – a sűrűség fogalma és a vele kapcsola-

tos számolási feladatok. A munkafüzetben megtalálhatóak a fogalom kialakításához szükséges kísérletek és a fogalom elmélyítéséhez szükséges gyakorló feladatok.

Ilyenek a hőterjedéssel kapcsolatos – a tankönyvből kényszerűen kimaradt, mert csak kiegészítő anyagként szentelhetünk a témának néhány rövid oldalt – kísérletek, gondolkodtató feladatok is. Például a III. 14/2. feladat: „Váגי le néhány keskeny papírcsíkot abból a legvékonyabb papírból, amit csak találsz (pl. papír zsebkeendő egy rétegéből), és tartsd a meleg fűtőtest fölé! Milyen irányban lebegnek a papírcsíkok?”

A sűrűség a kollégák általános elvárásai miatt került be a munkafüzetbe, a tantervben nem szereplő hőterjedés pedig azért, mert az minden részletében a mindennapokban általánosan tapasztalható jelenségek magyarázatát, leírását adja, tehát nagyon érdekes. Sok, egyszerű kísérlettel tanítható és számolási feladatok nem tartoznak hozzá. Szóval, minden szempontból igényt tarthat az általános iskolás korú gyerekek érdeklődésére. (Nem is értem, miért éppen ez maradt ki a kötelezően megtanítandók sorából.)

A munkafüzetbe kerülő témák kiválogatásának másik szempontja az volt, hogy a különböző képességű gyerekek is találjanak benne érdeklődésüknek megfelelő feladatot.

Az elmélyültebb munkát kedvelő, érdeklődő gyerekek számára vannak olyan feladatok, amelyek megoldása hosszabb időt vesz igénybe. Ezek a tehetséggondozás nem könnyű, de másra át nem hárítható feladatában hivatottak segíteni a tanárt, és értelmes elfoglaltságot kívánnak adni ezeknek a tanulóknak.

Ilyen, mérést igénylő feladat például a III. 1/2.:

„Készíts hűlési grafikonokat! a) Önts egy pohárba 100 g forró vizet, és a pohárba tett hőmérőről félpercenként olvasd le a víz hőmérsékletét! A hőmérséklet leolvasása előtt egy keverő pálcával mindig keverd meg a vizet! A hőmérséklet-értékeket jegyezd fel, majd ábrázold a mellékelt koordináta rendszerben!

Idő (min)	0	0,5	2,5	2	2,5	3	3,5	4
-----------	---	-----	-----	---	-----	---	-----	---

A víz hőmérséklete

b) Ismételd meg az előző mérést 200 g vízzel! A mért hőmérséklet-értékeket rögzítsd most is táblázatban, majd ábrázold az előző grafikonban, de az előzőtől eltérő színű ceruzával!

Idő (min)	0	0,5	2,5	2	2,5	3	3,5	4
-----------	---	-----	-----	---	-----	---	-----	---

A víz hőmérséklete

Miben hasonlít és miben tér el egymástól a két grafikon? . . . . .  
c) Végezz az előzőkhöz hasonló mérést 100g olajjal . . . . .

– és így tovább.

Tudom, az effajta feladatokból általában csak egy fér bele egy tanóra 45 percébe, de éppen az volt a célom, hogy az önálló, kutató munkát kedvelő gyerekeknek adjak értelmes elfoglaltságot. Olyat, amelyben egy valódi kérdésre keres választ a mérésekkel. Ők – esetleg – még az általánosításra is éreznek kedvet, hajlandóságot. – Amit más társaiktól nem feltétlenül kell elvárni.

A fentebb említett türelmes munkát kívánó feladatok mellett azonban vannak gyorsan eredményt adóak is, amelyekben csupán egy-egy jelenség megfigyelése a feladat.

Ezek jól illeszkednek az átlagos 13 évesek érdeklődéséhez, akik általában csak a „milyen?” jellegű kérdésekre akarnak választ kapni. Azt akarják tudni, hogy egy adott dolog milyenné válik, milyen meleg, milyen színű, milyen puha, milyen rugalmas stb. lesz a folyamat végén. Ilyen feladat az I. 14/2.: „a) Tegyé! a rajztáblára egymás után különböző tárgyakat: ceruzát, radírt, fűzetet, zsebkést stb.! Növeld a rajztábla síkjának vízszintessel alkotott szögét! Figyeld meg, melyik test marad rajta legtovább a rajztáblán, vagyis melyiknek az anyaga tapad legjobban a fához! b) Ha folpackkal, alufóliával, papírral stb. vonod be a rajztáblát, további anyagpárok tapadását tanulmányozhatod.” A II.8/1. feladat így szól: „Süllyeszd a tankönyv 84. oldalának I. kísérletében használt, alul gumihártyával lezárt üveghengert egy hosszú, vízzel telt, átlátszó edénybe. Milyen alakú a hártya? Ezután tölts annyi színes vizet a hengerbe, hogy levegőben jól látható legyen a hártya kidomborodása, majd süllyeszd a hengert egyre mélyebbre az átlátszó edény-

be. El lehet-e érni, hogy megszűnjön a hártya kidomborodása? Hogyan?” Egy kicsit tervezni, gondolkodni is kell a II.3/1,2. feladatokra adandó válaszokhoz: „A barátod azt állítja, hogy az ő tízóraija éppen kétszer olyan nehéz, mint a tied. Mérleg nincs a közelben, csak egy vonalzó meg egy ceruza, amit a vonalzó alá lehet tenni. Hogyan döntenéd el, hogy igaza van-e a barátodnak? Mérd meg, hányszor nehezebb a bicskád a körződnél!”

Az átlagos 13 éveseket nem érdeklik az okok, a mélyebb összefüggések. Nem akarják érteni a dolgokat, hidegen hagyják a kvantitatív részletek. Ez, ha nem vesszük el idő előtt a kedvüket a természettudományoktól, ha hagyjuk őket a saját tempójukban ismerkedni a körülöttük levő világgal, magától megváltozik. Később menetrendszerűen teszik fel a „miért?”-tel kezdődő kérdéseket is, és maguk is lázasan keresik a válaszokat.

Akkor azonban, általában, már nem tartanak igényt arra, hogy ténylegesen leessen a golyó, hogy megmérjük a melegített folyadék hőmérsékletnövekedését stb. A 13 éveseket viszont teljes extázisba tudja hozni egy hőmérő vagy erőmérő pusztán látványa. Ezt meg kell értenie és figyelembe kell vennie a tanárunknak. A gyerekek változnak, más iránt érdeklődtek tegnap, mint holnap fognak.

Ezt a legtöbb szülő természetesnek tartja. Különösen akkor, ha több gyereke van, és így különböző életkorú gyerekeket nevel egyszerre. Sőt, sokan még azt is természetesnek tartják, hogy az egyik gyereket el lehet vinni a zenekari hangversenyre, operába, kiállításra, és a gyerek élvezi is a dolgot, a másik viszont jobb esetben unatkozik ilyen alkalmakkor. Viszont minden fára pillanatok alatt fel tud mászni, és sohasem esik le. Tanárként miért nem természetes ez?

Szóval, a különböző gyerekek kedvéért különböző jellegű, színvonalú feladatok találhatóak a Munkafüzetben. A feladatok fajtái is többfélék. A sok gyakorlati, kísérleti feladat mellett különböző nehézségű számolást igénylő feladatok is találhatóak a Munkafüzetben. Ezek egy része is a ké-

pességfejlesztéshez járul hozzá, más részük a gyakorláshoz, a lemaradók felzárkóztatásához ad segítséget. A Munkafüzet tehát a differenciált foglalkozások szervezéséhez is ajánlható.

Ilyen okból kifolyólag szerepel a Munkafüzetben igen sok egyszerű, pusztán a tanulak mechanikus felidézésével megoldható gyakorló feladat, mint például az I.2/2: „Egy test sebessége 12 m/s, egy másiké 39,6 km/h. Melyik mozog gyorsabban?” Vagy a II.7/14: „Egy 80 000 N súlyú, szénnel telt láda alapterülete 4m<sup>2</sup>. Mekkora nyomást fejt ki a padlóra?” Ezek kifejezetten a tanulak begyakorlását, rögzítését szolgálják.

Más feladatok viszont a tehetség gondozáshoz nyújtanak segítséget!

Ezek megoldásához legtöbbször nincs algoritmus, amit be lehetne magolni, sőt, esetleg több jó válasz is adható a feltett kérdésre. Például az I.1/8: „Mondj példát olyan esetre, amikor a) nincs szükség mérésre, elég a becslés, b) nem lehet mérni, és a szóban forgó adatot csak becsléssel lehet meghatározni, c) nem szabad becslésre hagyatkozni, csak a méréssel nyert adatot szabad elfogadni!” Vagy I.5/2: „Pista egy meredek lejtőn, Jóska egy lankás lejtőn szánkózik. Elképzelhető-e, hogy mégis Jóska ér nagyobb sebességgel a lejtő aljára? Magyarázd el a társadnak, mit gondolsz erről!”

Szándékosan vannak olyan hiányos feladatok, melyekre nem adható egyértelmű válasz. (Ilyenből elég sokat kell majd megoldani felnőtt életük során.) Ezek kifejezetten igénylik a tanulók egymással folytatott eszmecserejét, esetleg vitáját.

Ezek a nyitott végű, a régebbi szakirodalomban „gondolkodtatónak” nevezett feladatok, melyek feldolgozásához kifejezetten ajánlható csoportfoglalkozások szervezése. Például a II.6/14: „Az érett gyümölcsöt néhány napon belül le kell szedni, nehogy túlretté váljon. Hogyan számítja ki az agronómus, hogy a rendelkezésre álló 60 ember le tudja-e szüretelni az egész termést, vagy segítséget kell kérnie az iskolától? Milyen adatokat kell ismernie?” Vagy a III.5/10: „A keményre fagyott vajból levágott vékony

szelet nehezen tapad a zsemléhez. Miért?” Vagy pl. a III.13/11: „Az ajtó és a rajta lévő fémkilincs hőmérséklete azonos. Mégis, ha a szabadban lévő fémkilincset fogjuk meg, azt sokkal hidegebbnek érezzük, mint a mellette lévő fából készült ajtódarabot. Miért?”

Nagyon fontos lenne, hogy egyetlen tanár se érezzen készletet arra, hogy ilyen típusú feladatokat tegyen bele röpdolgozatba, témazáróba. Ezek megoldása nem nehéz ugyan, de nem biztos, hogy minden gyerekek eszébe jut az a leckében tanult fél mondat, amely épp az adott kérdésre adandó választ jelenti. (Az utolsó, a III.13/11-re például az, hogy a jó hővezető fém hamarabb elvezeti kezünk melegét, mint a rossz hővezető fa.) De azért sem valók dolgozatba az ilyen, szöveges választ kívánó kérdések, mert a jó válasz helyes írásbeli megfogalmazása a felnőttek közül sem sikerül mindig mindenkinek hibátlanul. Szakszöveg írása semmiképp sem várható el általános iskolás korú gyerekektől. Legalábbis általában.

Szokatlan feladatokat is tartalmaz a Munkafüzet.

A kötelezően előírt tanterv szerint tudniuk kell a gyerekeknek azt, hogy a hideg víz részecskéi lassabban mozognak, mint a meleg víz részecskéi. Egy felnőttnek nem nehéz ezt elképzelni, de a gyerekek számára ez mégis gyakran nehézséget okoz, mert közvetlenül nem lehet megtapasztalni. A szokásosan bemutatott diffúziós kísérletek – bár látványosak, érdekesek –, csak illusztrálják a részecskék mozgására vonatkozó tényeket.

Ezért különösen fontos a mikrovilágra vonatkozó ismeretek helyességének ellenőrzése. Például ezen a kreativitást is igénylő módon: III.6/1: „Képzeld el, hogy az osztály egyik felének egy pohár hideg víz, másik felének pedig egy pohár meleg víz részecskéinek szerepét kell eljátszania! Ha te lennél egy ilyen jelenet rendezője, mit mondanál a gyerekeknek, hogyan oldják meg ezt a feladatot? A közönség miből tudhatná, hogy melyik gyerekcsoport játsza a meleg víz részecskéinek, és melyik a hideg víz részecskéinek szerepét?”

Köznapis ismeret az, hogy ha hideg vizet öntünk meleg vízbe, langyos vizet kapunk. Vajon hogyan változik közben a részecskék mozgása? Erről érdeklődik a III.6/8. feladat: „Hogy rendeznéd meg gyerekekkel ezt a jelentet?” És tovább (III.6/9.): Hogyan játszánád el a pajtásaiddal egy pohár víz melegítésének ‘történetét’?”

A válaszadáshoz végeredményben „csak” azt kell tudni, amit a tankönyvből is meg lehet tanulni, de a válasz nem ennek mechanikus felidézést kéri, hanem a megértést ellenőrzi. És ha elő is adják ezt a „színdarabot” a gyerekek, még jót is mulathatnak közben. Sőt, miközben a „rendező” rendezi a jelenetet, kiosztja a szerepeket, nemcsak megfogalmazza az elvont tudnivalókat, hanem észrevétlenül el is magyarázza azokat – amiből sokat tanulhatnak a még esetleg bizonytalan tudásúak. Hogy mindezt csak jókedvűen, felszabadultan lehet csinálni, ami közben nagyokat lehet nevetni, az tiszta haszon. Persze nincs csend az osztályban, mert ez eleve feltételezi a gyerekek együttműködését, kooperációját, ahogy manapság szokás ezt mondani.

Hogy így a gyerekeknek az olvasott szöveget meg kell érteniük? Mondtam valaha, hogy ez nem fontos? Igen, vannak hosszabb szövegű feladatok, végtére is az olvasottak megértését is gyakorolni kell! Mentségemre csak azt tudom felhozni, hogy sok rövid megfogalmazású feladat is van a Munkafüzetben. Ilyen például a III.13/9: „Miért fektetik a vízvezetékcsöveket legalább 0,8–1,5 m-re a föld alá?”

Nem mindig kell nehezíteni a gyerekek dolgát. De a szöveg megértése ezekben az esetekben is nélkülözhetetlen része a jó megoldásnak.

A Munkafüzet tehát egymástól nagyon eltérő nehézségű feladatokat tartalmaz, mert ez biztosítja a választékot a tanár számára. Így oldható meg, hogy míg néhány gyors gondolkodású, a szellemi kihívásokat, az elmélyült gondolkodást, önálló munkát kedvelő gyerek megfelelő elfoglaltságot kap, addig a tanárnak legyen ideje akár egyénileg foglalkozni a lemaradókkal, a hátrányos helyzetűekkel. Ezáltal feltehetően nemcsak a fegyelmezetlenkedők, unatkozók száma csökken, de még az oktatás hatékonyság is nő.

A Munkafüzet 7. sokféle módon használható kiegészítője a fizika oktatásának, sokoldalúan járul hozzá a képességfejlesztéshez, akár szakköri foglalkozásokon, korrepetálásokon is – lényegében függetlenül attól, milyen tankönyvből tanít a tanár, illetve tanul a gyerek.

Sokan mondjuk: nem tantárgyat – fizikát, matematikát, irodalmat –, hanem gyereket kellene tanítani. Persze, ehhez a gyerekek hozzájárulása is szükséges, hogy engedjék magukat tanítani. Nagyon szeretném, ha ez a kiadvány minél több tanárnak lenne segítségére abban, hogy megtalálja ehhez a módszereket.

*Csákány Antalné  
ny. főiskolai adjunktus,  
Budapest*

## Bábeli zűrzavar vagy nyelvek békés együttélése?

*Az európai csatlakozás néhány nyelvpolitikai kérdése*

**A** nyolc kelet-európai és a két mediterrán ország csatlakozásával az Európai Unió területe csaknem 3,9 millió négyzetkilométernyire nő és lakosságának száma is eléri a 455 millió főt. Ez

nagyjából 150 millió lakossal több, mint az Egyesült Államokban élők száma. Egy másik – a csatlakozással kapcsolatosan gyakran háttérbe szoruló – változás az EU hivatalos nyelveinek a számát érinti, hi-

szen ez is bővül: a jelenlegi 11-ről 20-ra. Az EU intézménye ebből a szempontból is egyedülálló, ugyanis míg a 26 tagú NATO két hivatalos nyelvet használ (angol, francia), az ENSZ 191 tagállammal hatot (angol, arab, francia, kínai, orosz, spanyol), a 140 tagállamú Kereskedelmi Világszervezet (WTO) hármát (angol, francia spanyol), addig az EU minden tagállamának hivatalos nyelvét az unió hivatalos nyelvének tekinti.

A májusi csatlakozásig az EU intézményeinek 11 hivatalos nyelvén kívül 35 kisebbségi nyelvet és számos dialektust beszéltek az EU 15 tagállamának területén. (Roney, 2000. 7.) A „kisebbségi” megjelölés néha megtévesztő, hiszen a katalánt, amely ugyan Spanyolországnak igen, de az EU-nak nem hivatalos nyelve, 10,8 millióan beszélik. Ez a szám valamivel magasabb, mint a görög (10,6 millió), a portugál (9,8 millió) és svéd (9,3 millió) nyelvet anyanyelvként beszélők, és jóval meghaladja a dán és a finn beszélők számát (különösen 5–5 millió).

### Jogi alapok

Alkotmány hiányában a nyelvekre és nyelvhasználatra vonatkozó jogi szabályozást a Tanács rendeletei és az alapító szerződések tartalmazzák. A legfontosabb dokumentum az 1958-as Európai Gazdasági Közösség Tanácsának 1. rendelete az Európai Gazdasági Közösség által használt nyelvek meghatározásáról, amely szerint a tagállamok hivatalos nyelvei a Közösség

egyenjogú és egyenrangú hivatalos és munkanyelvei. Ezt a dokumentumot a mostanit megelőző négy bővítés alkalmával értelemszerűen kiegészítették a csatlakozó országok hivatalos nyelveivel, és a májusi csatlakozáskor is hasonló a folyamat: a csatlakozó országok hivatalos nyelvei automatikusan az EU hivatalos nyelveivé váltak. Így a 2003-as csatlakozási szerződés értelmében „az Unió intézményei-

nek hivatalos nyelvei és munkanyelvei: az angol, cseh, dán, észt, finn, francia, görög, holland, lengyel, lett, litván, magyar, máltai, német, olasz, portugál, spanyol, svéd, szlovák és szlovén.”

A rendelet hét további cikkelye a következő szabályozásokat tartalmazza. A tagállamok, vagy azok állampolgárai, bármelyik hivatalos nyelven fordulhat bármelyik EU-intézményhez, és azon a nyelven jogosultak választ kapni. Az EU-intézmények valamely tagállamnak, illetve állampolgárának küldött dokumentumait köteles az adott tagállam nyelvén megírni. A rendeleteket és az

*A nyolc kelet-európai és a két mediterrán ország csatlakozásával az Európai Unió területe csaknem 3,9 millió négyzetkilométernyire nő és lakosságának száma is eléri a 455 millió főt. Ez nagyjából 150 millió lakossal több, mint az Egyesült Államokban élők száma. Egy másik – a csatlakozással kapcsolatosan gyakran háttérbe szoruló – változás az EU hivatalos nyelveinek a számát érinti, hiszen ez is bővül: a jelenlegi 11-ről 20-ra. Az EU intézménye ebből a szempontból is egyedülálló, ugyanis míg a 26 tagú NATO két hivatalos nyelvet használ (angol, francia), az ENSZ 191 tagállammal hatot (angol, arab, francia, kínai, orosz, spanyol), a 140 tagállamú Kereskedelmi Világszervezet (WTO) hármát (angol, francia, spanyol), addig az EU minden tagállamának hivatalos nyelvét az unió hivatalos nyelvének tekinti.*

egyéb általánosan alkalmazandó okmányokat a hús hivatalos nyelven kell megszövegezni. Az Európai Unió Hivatalos Lapját a hús hivatalos nyelven kell közzétenni. Az EU intézményei eljárási szabályzatukban kiköthetik, hogy melyik nyelvet használják meghatározott esetekben. Az Európai Bíróságnak saját szabályzatában kell rendelkeznie arról, hogy mely nyelvek használatosak az eljárások során. Az Európai Közösséget létrehozó szerző-

dés 21. cikkelye szintén kimondja, hogy minden uniós polgár jogosult a hivatalos nyelvek egyikén írásban fordulni bármely intézményhez és szervhez és ugyanazon a nyelven választ kapni.

Bár májusban 10 ország csatlakozott, a hivatalos nyelvek száma csak kilenccel nő. (Spiteri, 2004. március 3.) Ez Ciprus esetével magyarázható. Mivel a szigetországban két hivatalos nyelv van, a görög (már jelenleg is hivatalos EU-nyelv) és a török, ezért joggal várhatnánk, hogy az utóbbi is megkapja ezt a státuszt. A helyzet azonban nem ilyen egyszerű, ugyanis a török addig nem válik hivatalos nyelvvé, amíg a görög és a török politikusok nem jutnak megegyezésre a sziget megosztottságát illetően. Mivel a csatlakozásig mindez nem történt meg, május elsejével mindössze kilenc új nyelv kapta meg a hivatalos státuszt. Ha a későbbiekben mégis sikerül megegyezni az újraegyesítésről, akkor a török nyelv automatikusan hivatalos uniós nyelvvé válik. Nagy valószínűséggel ez újabb kérdéseket vet fel Törökországgal mint tagjelölt országgal kapcsolatosan. Az ír és a luxemburgi nyelvek kivételt képeznek. Ugyanis, bár mindkettő nemzeti nyelv, nem élvezik a hivatalos nyelvek teljes státuszát. Az ír kormány az ország 1972. évi csatlakozásakor ragaszkodott az ír nyelv elismeréséhez a Közösségben, de nem ragaszkodott az 1. rendelet minden pontjához (Coulmas, 1991. 5.) viszont kérvényezte az Európai Bíróság előtti használatát. (Szabari, 1998. 130.) Az ír nyelvre tehát az 1. rendelet... nem minden pontja vonatkozik, de a hivatalos, általános érvényű dokumentumokat, alapszerződéseket kötelesek az EU-intézmények ezeken a nyelveken is megszövegezni. (Coulmas, 1991. 5.; Szabari, 1998. 130.)

### **Az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága**

A fent említett jogi szabályok alapján minden hivatalos nyelv egyenlő státusszal rendelkezik, ezért az összes hivatalos dokumentumot minden egyes hivatalos nyelven

meg kell szövegezni. A jogszabályok értelmében tehát ezek nem egymás fordításai, hanem „eredeti” szövegek. (Szabari, 1998. 130.) Mivel a döntéshozatalban az Európai Bizottság rendelkezik azzal az egyedüli joggal, hogy határozatokat, rendeleteket terjesszen elő, itt van a legnagyobb szükség a fordítási szolgáltatásokra. Az ilyen feladatokat az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága végzi, amelynek székhelye Brüsszelben és Luxemburgban található. A többi EU-intézmény saját fordítói szolgálattal rendelkezik. Az Európai Bizottság személyzetének közel nyolc százalékát alkalmazzák ilyen munkakörben. Megközelítőleg 1200 főállású, valamint számos külsős fordítót alkalmaz a főigazgatóság, akiknek a munkáját további 70 nyelvész és adminisztrátor, valamint 500 titkár(nő) segíti. 2002-ben 1 303 240 oldalt fordítottak, amelynek éves költsége 220 millió euró. Ez megközelítőleg fejenként 0,58 eurót jelent az EU akkori állampolgárai számára („Frequently asked questions”).

A fordítók munkáját többek közt segíti az Eurodicautom, az interneten elérhető európai uniós terminológiai adatbázis (bárki számára hozzáférhető: <http://europa.eu.int/eurodicautom/>), amely közel 6,5 millió EU-terminológiát és rövidítést tartalmaz a 11 hivatalos nyelven és latinul. A Celex az EU-joganyagát tartalmazza (az előzőhöz hasonlóan ez is bárki számára elérhető a <http://europa.eu.int/celex> oldalon), szintén minden hivatalos nyelven. Az Euramis Central Translation System olyan rendszer, amely a már lefordított szövegeket tartalmazza, így biztosítva azt, hogy ezeket szükség esetén bármikor újra elő tudják hívni az adatbázisból. (Napier, 2000) Ami a gépi fordítást illeti, a tagállamokban a hivatalos szervek számára hozzáférhető az EC Systran Software, amely a Systran Szoftvernek a Bizottság által kifejlesztett speciális verziója. A mindennapi használatra szánt verzió, a Systran, minden gépi fordítás iránt érdeklődő számára hozzáférhető az Interneten („Frequently asked questions”). Habár az EC Systran 2000 oldalt is le tud fordítani egy óra alatt, a szakképzett fordítóknak még

véglegesíteniük kell a változatot. (Reid, 2002. 33.)

A főigazgatóság 1996 óta készült a májusi bővítésre, többek közt jelenlegi alkalmazottainak nyelvi továbbképzést tartottak a csatlakozó országok nyelveiből. Ezen kívül speciális fordítói koordinációs egységeket hoztak létre a belépő tagállamokban, amelyek az EU joganyagának, az *acquis communautaire*-nek az ország nyelvén történő megszövegezését segítették. (*Translating for a...*) Az EU joganyagának kilenc nyelvre való lefordításának 2002-ben becsült költsége csaknem 50 millió euró volt. (*Legal Texts...*, 2002) A Főigazgatóság a csatlakozó országok egyes egyetemeinek fordító és tolmácsolóit is támogatta. (*Translating for a...*)

### Az Európai Bizottság Tolmácsolási Főigazgatósága

Mint azt a neve is mutatja, a Közös Konferencia és Tolmács Szolgálat (Tolmácsolási Főigazgatóság) nemcsak az Európai Bizottságot szolgálja, hanem a többi intézményt is (kivéve az Európai Parlamentet és az Európai Bíróságot). A főigazgatóság napi 50 találkozóra és megbeszélésre biztosít tolmácsolási szolgáltatást. A tolmácsolás száma változó, attól függ, hogy konszekutív vagy szimultán fordítás történik, de az igények az intézményektől is függenek. A számos tolmácsolási technika között a következő négy különíthető el: direkt tolmácsolás (első idegen nyelvről az anyanyelvre); relé tolmácsolás (egy harmadik, közvetítő nyelven keresztül az anyanyelvre); retúr/kétoldalú tolmácsolás (ha a tolmács két nyelvet beszél anyanyelvi szinten, akkor oda-vissza fordít, azonban ez elég ritka); aszimmetrikus tolmácsolás (mindenki a saját anyanyelvén beszél, de a fordítás csak néhány, többek által értett nyelven zajlik). („What is DG SCIC”)

A főigazgatóság 450 főállású, valamint 2–300 részfoglalkozású tolmácsot alkalmaz naponta. Minden napra körülbelül 50 olyan találkozó esik, amelyen tolmácsokra is szükség van, ez évi 11 500 találkozót jelent, tehát évente 145 000 helyzetre kell

tolmácsot felkérni. Ez a munka 2001-ben 105 millió eurós kiadást jelentett. A költségek várhatóan 20–50 százalékkal emelkednek ez év májusától, valamint napi szinten 15–40 új tolmácsra lesz szükség nyelvenként. A csatlakozó országokban tolmácsképző intézményeket hoztak létre, a tagállamok intézményeiben pedig bevezették a kelet-európai nyelvek tanulmányozását. („What is DG SCIC”)

Joggal merül fel a kérdés, hogy miért van szükség ilyen sok hivatalos nyelvre, és megéri-e a hatalmas munka és költség a döntéshozóknak. A válasz az EU alapelveiben rejlik. Az egyik a demokrácia, hiszen az egyik legfontosabb törekvés, hogy minden állampolgár szabadon hangot adhasson gondolatainak anélkül, hogy bármilyen akadályba ütközne. Másrészt fontos alapelv, hogy ne csak azok a nyelvtelhetségek kerüljenek be például az Európai Parlamentbe, akik több nyelven anyanyelvit megközelítő szinten beszélnek, hanem olyan szakemberek is, akik nem rendelkeznek ilyen szintű nyelvtudással, viszont kiváló politikusok. Harmadrészt a válasz a multikulturalizmus fogalmában keresendő, hiszen a kulturális sokszínűség megőrzése és támogatása az EU egyik legfontosabb erénye, olyan jelenség, amelyet értéknek kezel és ismer el. Végül lehetetlen olyan politikai döntést elképzelni, amely határozná egy közös hivatalos EU-nyelvről. Az ésszerű gazdálkodás jegyében felmerült az aszimmetrikus tolmácsolás kiterjesztése, hiszen feltételezhető, hogy jóval magasabb azok száma, akik értenek például angolul vagy németül, mint azoké, akik kiválóan beszélnek ezeket a nyelveket. („Multilingualism in the European Commission”)

### Munkanyelvek és a mindennapi kommunikáció nyelvei

Természetesen az intézményekben a napi szintű kommunikációt nem kíséri folytonos fordítás-tolmácsolás, hiszen minden politikus és alkalmazott beszél valamilyen idegen nyelven. Leggyakrabban az angolt, a franciát és a németet használják munkanyelvként, bár a rájuk vonatkozó szabá-

lyok nem mindig konzisztensek („Working languages at...”) és egyértelműek. (Coulmas, 1990. 6.) Az ötvenes évek elejétől egészen a hetvenes évek kezdetéig kizárólag a francia nyelv volt használatos a mindennapi kommunikáció során. (Truchot, 1999. 182.; Szabari, 1998. 131.) Ennek legfőbb oka az volt, hogy ekkor még csak hattagú volt az Európai Gazdasági Közösség, s benne Franciaország nyelve hagyományosan is a diplomácia nyelve volt, továbbá az intézmények székhelyei is kizárólag francia nyelvterületen helyezkedtek el (Brüsszel, Luxembourg, Strasbourg). Az 1972-es bővítés ezen a területen is változást hozott, hiszen Nagy-Britannia, Írország és Dánia csatlakozásával az angol nyelv is hivatalossá vált és teret hódított a mindennapi kommunikáció eszközeként. (Truchot, 1999) Úgy tűnik, a francia nyelv 1995-ben veszítette el végleg a különleges státuszát („The galling rise of English”). Egyrészt az 1995-ös bővítéssel ismét olyan országok csatlakoztak (Svédország és Finnország), ahol a politikusok és a hivatalnokok nagy része első idegen nyelvként az angolt és nem a franciát beszélték. Másrészt ugyanebben az évben távozott posztjáról tíz év után az Európai Bizottság egyik legmeghatározóbb elnöke, a francia anyanyelvű Jacques Delors. Nagy valószínűséggel távozása szintén hozzájárult a francia mint munkanyelv használatának hanyatlásához. Bruno Dethomas, Delors egykori szóvivőjének nyilatkozata szerint 1995-ig kizárólag a francia volt az a nyelv, amelyet a Bizottság sajtószobájában használtak („The galling rise of English”).

Annak ellenére, hogy az EU intézményeinek székhelyei továbbra is szinte kizárólag francia nyelvterületen helyezkednek el, az újabb bővítés várhatóan hasonló irányban tartja a nyelvhasználatot. A francia nyelv helyzete valószínűleg még inkább háttérbe tolódik, hiszen előre láthatólag a csatlakozó országok eurokratáinak jelentős része – hasonlóan a lakossághoz – az angolt beszéli első vagy egyetlen idegen nyelvként, és nem a franciát vagy a németet. A csatlakozó országokban vég-

zett közvéleménykutatás eredménye azt mutatta, hogy az idegen nyelven beszélők legmeghatározóbb része, 16 százaléka képes angolul, és mindössze 4–4 százaléka képes oroszul, franciául és németül beszélgetni („Candidate Countries...”). Az EU eredeti 15 tagállamában az angolt a lakosság 48 százaléka beszéli, a németet 32 százalék, a franciát 26 százalék anyanyelvként vagy idegen nyelvként. Jelenleg az angolt beszélik a legtöbbben idegen nyelvként, míg a legtöbbek által anyanyelvként beszélt nyelv a német (24 százalék), az angol, az olasz és a francia a lakosság 16 százalékának anyanyelve („Eurobarometer”). A brit *The Economist* című folyóirat szerint a francia hivatalnokok és politikusok nem azért aggódnak elsősorban, hogy az angol átveszi a francia nyelv szerepét, hanem – mint ahogyan *Pierre Defraigne*, a Bizottság egyik legmagasabb beosztású alkalmazottja kijelentette – azért, mert az angol nyelv használata egy egységes gondolkodásmód elterjedésével jár együtt. *Defraigne* legfőbb aggodalma, hogy vajon lehetséges-e angolul beszélni anélkül, hogy amerikaiul gondolkoznánk („The galling rise of English”).

### Jövőkép

A közeli jövőt illetően egyelőre a bábeli zűrzavar tűnik a legvalószínűbbnek. *Marco Benedetti*, a Bizottság Közös Konferencia és Tolmács Szolgálatának vezetője aggodalmát fejezte ki a csatlakozó országok tolmácsokkal és fordítókkal történő ellátásával kapcsolatosan („Enlarged EU...”). Kérdéses például, van-e 40 szakképzett észt fordító, hiszen körülbelül mindössze 1 millió észt anyanyelvű él az országban. Az is aggodalomra ad okot, hogy mi módon fognak olyan szakképzett fordítókat és tolmácsokat találni, akik képesek magyarról hollandra vagy esetleg litvánról portugálra fordítani és tolmácsolni. Ráadásul a keresett szakembereknek nem csak kiváló kommunikatív kompetenciákkal kell rendelkezniük, hanem átfogó európai uniós tudással is.

Nézzük például a 400 000 fős lakosú Málta esetét, hiszen a máltai nyelv is automatikusan hivatalos EU-nyelvvé vált május 1-től. Az [www.euobserver.com](http://www.euobserver.com) internetes oldal szerint a máltai nyelv esetében a 16 jelentkező tolmács közül mindössze négyen jutottak át az első fordulón, a másodikokon egy sem. Továbbá a 135 fordítói állásra mindössze 90-en jelentkeztek, közülük csak 37-en feleltek meg az előválogatási teszteknek. (Spiteri, 2004. február 3.) A Tanács 930/2004/EK rendelete (2004. május 1.) az Európai Unió intézményei jogi aktusainak máltai nyelven történő megszövegezésére vonatkozó ideiglenes eltérésekről ([http://europa.eu.int/eur-lex/pri/hu/oj/dat/2004/l\\_169/l\\_1692004-0501hu00010-002.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/pri/hu/oj/dat/2004/l_169/l_1692004-0501hu00010-002.pdf)) kimondja, hogy amíg nem sikerül elegendő megfelelő képesítéssel rendelkező fordítót találni, a máltai nyelvre átmenetileg nem vonatkoznak az 1. rendelet... pontjai. Az átmeneti időszak alatt természetesen a máltai marad az EU hivatalos és munkanyelve, és az időszak végén minden olyan dokumentumot, amelyet máltai nyelven addig nem tettek közzé, ezen a nyelven is meg kell szövegezni. Tehát az EU intézményei nem kötelesek minden jogi aktust máltai nyelven közzétenni, az Európai Unió Hivatalos Lapjában azonban kivételt képeznek ez alól a Tanács és a Parlament által közösen elfogadott rendeletek.

Számos javaslat született: Asger Ousager, a Dán Tudományos Akadémia filozófus-történész szerint (Ousager, 2000) legjobb lenne, ha az EU-nak három hivatalos nyelve lenne, az angol, a francia és a német. Ilyen módon a költségek csökkenthetőek és a kavarodás elkerülhető, hiszen már a 11 nyelv jelenléte összesen 110-féle nyelvi variációt eredményezett,

nem beszélve további kilenc vagy még ennél is több új nyelv hozzáadásáról. Ousager úgy véli, hogy az angol egyedüli munkanyelvként történelmi okok miatt nem működne. Véleménye szerint a franciák ilyen döntésbe soha nem egyeznének bele, hiszen nyelvüket és kultúrájukat az európai jellemvonások és eszmék megjelenítőiként és védelmezőiként tartják számon. Ugyanakkor Ousager szerint sem a brit kultúra esetleges térhódítása a legfontosabb ellenérv, hanem sokkal hangsúlyosabb az érvelésben az amerikai értékrend expanziója az angol nyelven keresztül. Természetesen a németek sem lelkesednének, hiszen a német nyelvet beszélik a leg-

*A francia hivatalnokok és politikusok nem azért aggódnak elsősorban, hogy az angol átveszi a francia nyelv szerepét, hanem – mint ahogyan Pierre Defraigne, a Bizottság egyik legmagasabb beosztású alkalmazottja kijelentette – azért, mert az angol nyelv használata egy egységes gondolkodásmód elterjedésével jár együtt. Defraigne legfőbb aggodalma, hogy vajon lehetséges-e angolul beszélni anélkül, hogy amerikaiul gondolkoznánk.*

többen anyanyelvként, és ráadásul Németország az EU költségvetésének legnagyobb befizetője. (Ousager, 2000) Tétélezzük fel, hogy mindhárom nyelv egyedüli hivatalos és munkanyelvvé válhatna, mit szólna ehhez Spanyolország, vagy éppen Olaszország, nem beszélve a szintén magas lélekszámú Lengyelországról, hiszen ilyen alapon ők is joggal

követelhetnék nemzeti nyelvük hivatalos EU-nyelv státuszát. Megoldásként egyes szakértők egy semleges közös nyelv bevezetését javasolták, például az eszperantót vagy a latint (Szabari, 1998. 134.), de ez a javaslat nem keltett jelentős visszhangot. Mások optimistán látják a jövőt: az előre látható problémák ellenére a kulturális és nyelvi sokszínűség és a nyelvek egyenlő státusza hosszú távon fenntartható. Megint mások a bábeli torony összeomlását jósolják. Nincs más hátra, mint megtapasztalni a jövőt, amely már el is kezdődött.

### Irodalom

1. rendelet az Európai Gazdasági Közösség által használt nyelvek meghatározásáról. (1957) Letöltve

2004. április 28. <http://www2.datanet.hu/im/tree.asp?rec=01.40.10>  
*Catalan and the eleven official languages of the European Union.* Letöltve 2004. április 8. <http://www.caib.es/consellerias/educacio/dgpoling/user/cat/alaeuropa/angles/angles5.pdf>  
 Coulmas, Florian (1991): *European Integration and the Idea of the National Language.* In: Coulmas, Florian (szerk.): *A Language Policy for the European Community.* Mouton de Gruyter, Berlin.  
*Enlarged EU will Speak English.* *Times.* (2002) 20. Letöltve 2002. október 28. <http://www.search.epnet.com>.  
 Európai Bizottság (2001): *Candidate Countries Eurobarometer 2001.* Letöltve 2004. április 3. [http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion](http://europa.eu.int/comm/public_opinion)  
 Európai Bizottság (2001): *Eurobarometer. Public opinion in the European Union.* Letöltve 2004. április 3. [http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion](http://europa.eu.int/comm/public_opinion)  
*Az Európai Közösséget létrehozó szerződés (1957).* Letöltve 2004. április 23. <http://www.im.hu/adat/letoltes/EKSZ0711.pdf> 13.  
*Az Európai Tanács 930/2004/EK rendelete (2004. május 1.) az Európai Unió intézményei jogi aktusainak máltai nyelven történő megszövegezésére vonatkozó ideiglenes eltérésekről.* Letöltve 2004. május 23. [http://europa.eu.int/eur-lex/pri/hu/oj/dat/2004/l\\_169/l\\_16920040501hu00010002.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/pri/hu/oj/dat/2004/l_169/l_16920040501hu00010002.pdf)  
*Frequently Asked Questions about the Directorate-General for Translation (DGT).* (2004. január 5.) Letöltve 2004. április 8. [http://europa.eu.int/comm/dgs/translation/navigation/faq/faq\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/translation/navigation/faq/faq_en.htm)  
*Legal Texts in 9 New Languages.* *New Europe.* 10.486. (2002. szeptember 15–21.) 4.  
*Working languages at informal ministerial meetings* (1999) A Finn Köztársaság Külügyminisztériuma. Letöltve 2004. április 19. <http://presidency.finland.fi/netcomm/news/showarticle742.html>  
*Multilingualism in the European Commission: a long-standing tradition and an asset to the European Union.* (2003. február 19.) MEMO/03/37. Brussels.

Napier, M. (2000): *The Soldiers are in the Coffee – An Introduction to Machine Translation. Cultivate Interactive.* Letöltve 2004. április 28. <http://www.cultivate-int.org/issue2/mt/#author>  
 Ousager, Asger (2000): *EU's Tower of Babel Risks Collapsing Under the Strain of Enlargement.* Letöltve 2002. november 15. <http://www.ousager.dk>  
 Reid, T. R. (2002): *The New Europe.* *National Geography* 201.1 (2002. január). 32–34. Letöltve 2002. november 15. <http://www.search.epnet.com>  
 Roney, A. (2000, szerk.): *EC/EU Fact Book.* Kogan Page, London.  
*Service Compris.* *The Economist.* 348.8083 (1998. szeptember 3.) Letöltve 2002. október 7. [www.search.epnet.com](http://www.search.epnet.com)  
 Spiteri, S. (2004): *Maltese language not fully covered by 1 May.* *EUobserver.com.* Letöltve 2004. április 10. <https://www.euobs.com>  
 Spiteri, S. (2004): *Turkish to become EU language if deal on Cyprus is reached.* *EUobserver.com.* Letöltve 2004. április 10. <https://www.euobs.com>  
 Szabari K. (1998): *Az idegen nyelvek ismeretének jelentősége az Európai Unióban.* In: Izikné Hedri Gabriella – Palánkai Tibor (szerk.): *Európa ma és holnap.* Balassi Kiadó, Budapest.  
*Tongue Twisters.* (2001. augusztus 15.) *Times.* 13. Letöltve 2002. október 7. <http://www.search.epnet.com>  
*Translating for a multilingual community.* (2003. október) Directorate General for Translation the European Commission. Letöltve 2004. április 3. <http://europa.eu.int/comm>  
*What is DG SCIC?* (2003. január 10.) Letöltve 2004. április 23. <http://europa.eu.int/comm/scic/thescic/>

**Nagy Borbála**  
 Ph.D hallgató,

Alkalmazott Nyelvészeti  
 Program, BTK, PTE  
 Pécs

## A történet vége

### – avagy paradigmaváltás az ezredforduló tömegfilmjében

Az 1990-es évek tömegfilmjében fontos változás ment végbe: az erőszakos jelenetekben kimerülő akciómozit a művészfilmes narrációból táplálkozó, új típusú történetmesélés váltotta fel. Alternatív világok jelennek meg a filmekben, amelyek között nem egyszerű a közlekedés a diákok – de sokszor a tanárok számára sem. Az alábbiakban igyekszem rendszerbe foglalni az idetartozó műveket, kiegészítve azokkal a műfajokkal, amelyek

szintén eltávolodtak a valóságától, messze, egy távoli galaxisba...

#### A határ

Minden a '90-es évek elején kezdődött: két produkció megváltoztatta a tömegfilmről szóló közbeszédet és az elitista elemzések hangvételét.

A 'Született gyilkosok' (1994) mintegy a végpontot jelentette a brutalitásra építő

akciófilm (nehezen körülírható, éppen ezért gyűjtőfogalomként használt) műfajában. Ezt megelőzően, a '60-as évek második felének westernjeitől kezdve (Leone-trilógia, 'Vad banda') a film dramaturgiai feszültségéhez már nem volt elegendő az izgalommal, szerelemmel teli történet, a szimpla lövöldözés. Hangsúlyossá vált az akció kibontása, a vérbő gyilkos, az egyre növekvő hullahegy látványa. Ismét feltűnt az alvilággal saját szabályai szerint leszámuló rendőr karaktere (Piszkos Harry', 1971). Megismerhettük a polgárt, aki saját kezével állt bosszút szerettei haláláért, majd önkéntes igazságszótóként vívta ki a közvélemény elismerését (Bosszúvágó', 1974). Virágkorát élte a horror is: a '70-es években minden alműfaja (sátán- és zombifilmek, tini- és kisvárosi horror) óriási sikert aratott. A keletről importált karatefilmek (Bruce Lee segítségével) egy teljesen új mozgáskultúra koreográfiájával ámitották el a nézőket. A kaland- és sci-fi filmek mindezt egzotikus világban, forradalmian új technikával produkálták. Felfrissült a gengszter- és a háborús film (többek között Coppola és Oliver Stone jóvoltából), megerősítve a hivatásos gyilkos pozícióját. Tucatszám készültek ezt követően is az erőszakfilmek: a híresebbeket a '80-as évektől Arnold Schwarzenegger és Sylvester Stallone jegyezte, míg a B kategóriában Chuck Norris-tól Lorenzo Lamas-ig sok „ütős” figura tűnt fel. E korszak produkcióinak közös eleme a drasztikus halál mint a kiábrándult, a társadalmi jogrendtől elfordult, szorongó néplélek kivételése. A 'Született gyilkosok' zárta le ezt a folyamatot, hiszen olyan mennyiségben (és minőségben) osztotta az irracionális motivációjú halált, hogy a későbbiekben is felülmúlhatatlannak bizonyult. Hiába jelentek meg a moziban rövid időn belül kitűnő iparismunkák (például: 'A szikla', 'Fegyencjártat'), ezek már hatástalanok maradtak.

A határvonalat meghúzó másik produkció, az 'Elemi ösztön' (1992) már új irányzatot képviselt: az erotikus thriller műfaját, és sokak megbotránkoztatására (vagy öröme) meztelen színészeket vitt a vászonra. Számunkra azonban a film más szempont-

ból is érdekes. Visszatartott információival, sejtelmes dialógusaival, nyitott befejezésével több olvasatúvá tette a mesét. Hihetetlen energiával rúgta szét a klasszikus, hollywoodi narráció minden szabályát. David Bordwell 'Elbeszélés a játékfilmben' című könyve szerint (Magyar Filmintézet, 1996) az amerikai tömegfilm (amely mintát jelent szerte a világon) hagyományos elbeszélésmódját a következők jellemzik: hősközpon-tú cselekmény, tiszta kauzalitás és követhető időrend; happy end, amely elvarrja a magánéleti és a közéleti szálát egyaránt. A nézőnek mindenről biztos tudása van, semmit nem érthet félre. A készítőik célja az, hogy a mű értelmezési tartományát minél kisebbre szűkítsék, megkönnyítve ezzel a történet nyomon követését és feldolgozását. Ezzel szemben az 'Elemi ösztön' új tételt fogalmazott meg: a néző nem ostoba, a vetítőtermen kívül is képes a filmen gondolkodni. Nem kell mindent a szájába rágni; nem baj, ha napokig, hetekig tovább él benne a megfajtott váro történet feszültsége.

A változások összegzését és az új korszak nyitányát a 'Ponyvaregény' (1994) jelentette, amelyben a fent említett két szál összefonódott. E film tovább bontotta a hagyományos narrációt, ezúttal az időrend szétszedésével, illetve a véletlenek beépítésével; ugyanakkor parodizálta a profi bérgyilkosokra épített akciómozit. Megmaradt a bűn univerzumában, de iróniájával neveltségessé tette hőseit és hősei agresszivitását. Tarantino következő filmjei ugyanebben a gondolatkörben mozognak: vértől tocsogó műfajparódiák.

A szerveződni látszó, új típusú tömegfilmes elbeszélés kapcsán feltétlenül meg kell említenünk a 'Közönséges bűnözők'-et is. Míg Joe Eszterhas forgatókönyve a többértelműséget, Tarantino pedig az idő-síkok összekuszálását hozta be a műfajba, addig ez a film az utolsó jelenetében kulcsot ad egy nem létező mese kirakásához. A néző egy kis agymunka után ismét követhető történetet kapott, amivel csak az a gond, hogy a film világához képest is fik-tív. Mese a mesében. Már látható, mi lesz az ezredfordulón a tömegfilm meghatározó problematikája: a történetek befejezése.

## Mi az a mátrix?

A *Wachowski-fivérek* filmjével (Mátrix', 1999) látványosan nem tudott mit kezdeni az elit kultúra felől érkező kritikus. Annál inkább hatása alá került az egyszeri néző, aki napok múlva is kóválygó fejjel csak arra gondolt a vasárnapi ebéd közben: „Nincs kanál!” Nem csupán a szemképráztató technikában és az akció-jelenetekben rejlett a film mágikus ereje. Először kétkedtek a filmhősök a sztoriban (a közönség pedig a hétköznapokban) tapasztalt valóság létezésében. A film arra döbentett rá, hogy érzékeink becsapásával életünket akár egy manipulált világban is élhetjük. A ‚Mátrix’-ban megfordul az emberek és gépek kapcsolatának előjele. Immár a Mesterséges Intelligencia (MI) uralkodik a Földön, amely az embert csak energiaforrásként használja. Lázadását azzal előzi meg, hogy egy kreált valóság impulzusaival, „vetített képpel” köti le agyműködését.

Természetesen nemcsak a ‚Mátrix’ fogalmazta meg a film nyelvén az ezredforduló filozófiájának eme nagy kérdését. ‚A kocka’, az ‚eXistenZ’, ‚A tizenharmadik szint’ (1998–99) szintén a párhuzamosan működő valóságok között mozgatták hitetlenkedő szereplőiket. A klasszikus időutazós filmektől (például: ‚Vissza a jövőbe’, 1984) ezek a művek abban térnek el jelentősen, hogy nincs meg a biztos kiindulási pont, a kitüntetett jelen. Miközben a hősök tudják, hogy ember által teremtett téridősíkok között bolyonganak, nem tudják, hova kellene visszatérniük. Nincs kapaszkodó, a valós élet illúziója szertefoszlott, de nem kaptak helyette semmi más. A pechesebbek ráadásul az eltérő világokban többszörözve élnek – az ego szétesett. Ennek megfelelően nincs felszabadító befejezés, a történet nem zárul le, elmarad a boldogító végjáték.

Nyilván nem véletlen, hogy ezek a filmek egyszerre jelentek meg a moziban. A készítők megéreztek az ezredvég halandójának bizonytalanságát. Most nem a társadalmi rend működése, hanem az egyén léte kérdéses. Ha tájékozódni szeretnénk a

körülöttünk működő világban, ezt vagy túl kevés, vagy túl sok egymásnak ellentmondó forrásból tehetjük csak meg. „...a politika rájött, hogy az információ visszatartásánál és a dolgok eltitkolásánál hatásosabb eszköz a dezinformációs áradat...” (Fekete Ibolya, *Filmvilág*, 2004. 4.) Vegyük bármelyik közéleti, politikai vagy bulváresemményt, biztosak lehetünk benne, hogy a különböző médiumok és az érintettek eltérő módon mesélik el őket. Egyenrangú, párhuzamos történeteket kapunk. Ráadásul az idő előrehaladtával újabb fordulatok következnek, amelyek a teljes káosz felé veszik az irányt. A híreket követőknek olyan érzésük van, hogy az objektív igazságot sohasem fogják megtudni, mert a szálakat valakik a háttérből mozgatják. *Kuroszava* ‚A vihar kapujában’ című filmje legalább bebizonyította, hogy kizárólag szubjektív, elfogult igazság létezik; ez az emberek döntésének fő motivációja. De mára ez is felszívódott, a dolgok rajtunk kívül dölnék el. Nos, ezért kulcsdarab az ‚Összeesküvés-elmélet’, amely bebizonyította, hogy a paranoia nem betegség, hanem a mai ember egészséges szkepticizmusa. Mindez a posztmodern kultúra ‚minden összefügg mindennel” alaptételének cinikus, démoni magyarázatokat kereső kiforgatása.

## Változatok nem létező történetekre

Ezzel elérkeztünk a közhangulatra érzékenyen reagáló ezredfordulós tömegfilm legfontosabb jellemzőjéhez: az akció fokozása helyett a hangsúly az extrém történetmesélésre kerül! Félredobva a lineáris, klasszikus narrációt, a populáris film számos megoldást átemel a művészfilmes elbeszélésből (vö. *Bordwell* elbeszélés-elméletével). A sztori nem az aktív, hanem a sodródó hős köré szerveződik. Már nem az ok-okozatiság és az időrend tartja össze az eseményeket, hanem a véletlen. Megnó a jelenetek közötti távolság, sok a kihagyás, a visszatartott információ, a nyitott cselekményszál, a mű befejezetlen, gyakran elszikkad a motiváció. Az értelmezési tartomány kibővül, a megértés nagyban függ a

nézői asszociációktól. Többértelmű olvasatot vagy minimum bújtatott alternatívákat kapunk. Mindezt a '40-es évek film noir-ja, a '60-as évek európai modern filmje és a független amerikaiak már felfedezték, tehát az eszközöket nagyon keresni sem kellett.

A cél ugyanaz: a néző félrevezetése, álltörténetek mesélése, a fikciós világ leleplezése – röviden az elbeszélés bizonytalanságának fenntartása. A filmek, persze, ezt változó szinten, eltérő bátorsággal valósítják meg. Nézzünk néhány példát és megoldási stratégiát!

Illő egy programadó nagy sikerrel, a 'Hatodik érzék'-kel kezdenünk, mert a film egyszerre két trükköt is bevet. Csak a legvégén közöl egy olyan információt, amellyel arra kényszeríti a nézőt, hogy felülírja az egyértelműnek tűnő fabulát. Kiderül, hogy amit addig nézett, meg sem történt, viszont az új sztorit csak a villany felkapcsolása után, emlékezetből rakhatja össze. Ennek a mintának egyszerűsített változata a többi *Shyamalan*-film ('Sebezhetetlen', 'Jelek'). Csúcscarabnak számít viszont a 'Kémjátszma', amely olyan jól elrejtette a kulcsinformációt az utolsó mondatokban, hogy a nézők többségének fel sem tűnt: bizony megvezették. Ha lecsupasztjuk ennek megfelelően a sztorit, kiderül, semmi sem az, aminek látszik. S ezt el is várjuk egy kémfilmtől!

A 'Hatodik érzék' másik nagy csele, hogy az alternatív valóságot a túlvilág jelenti, így a párhuzamos sikokat az élők és holtak birodalma képviseli. Ezt az eszközt alkalmazza horrorisztikus módon a 'Másvilág' és 'A 13. szellem' is.

A történet sokszorozódása lehet egy tudatjátéka is, ahogyan azt az 'Egy csodálatos elmé'-ben láthattuk. Hasonlóan működött a 'Harcosok klubja' és az 'Identity'. Mindegyikben az újult izgalmat a néző számára (utólag), hogy vajon mikor vette észre a főhős tudathasadását. Mikortól gyanús az, hogy két vagy több szereplő ugyanannak az elmének a lakója. Itt is el-  
lenőriznünk kell magunkban az újraírt történet logikai helyességét, hiszen egyetlen többlet-információval máris új dimenziót

kaphatunk. Ezt használja fel a 'Különvélemény', melynek hősei ráadásul szabadon mozoghatnak az időben. Képesek beavatkozni a bűncselekmények megtörténte előtt, a jövőbelátók jelzései alapján. De megbízhatók-e a médiumok? Mi van, ha ők sem értenek egymással egyet?

A hibernált tudat szórakoztatása is megoldható. A 'Vanília égbolt' hősei, jegelt állapotukban, az általuk kiválasztott pozitív élettörténetüket élik meg – persze csak fejben. Természetesen erről mi sem az első percekben értesülünk.

Párhuzamos lehetőséget nyit a földönkívüliek bevonása a 'K-Pax'-ben. Hőséről az utolsó pillanatban sem tudjuk eldönteni, vajon skizofrén-e, vagy egy távoli bolygó lakója. Nyitott, kétértelmű befejezés, melyet a néző mindenáron szeretne feloldani. Bizonyítékokat keres az egyik változat mellett – de szerencsére ugyanennyi érvet talál a cáfolatára is.

Találkozunk ennél egyszerűbb megoldásokkal is. 'A nő kétszer' tulajdonképpen kísérlet arra, mi történhet velünk, ha életünk egy jelentéktelennek tűnő epizódja másként alakul. Egymás mellett fut a két változat, hasonlóság csak a befejezésben van közöttük. Vagyis a nekünk rendelt célokhoz több úton is eljuthatunk. Ezt fokozza a végeletekig 'A lé meg a Lola' (igaz, Németországból), amelyben egy meg nem történt esetet látunk három verzióban. Mivel ezek a filmek demonstráltan játszadoznak a variánsokkal, egyúttal le is leplezik magukat. A néző tudomására hozzák: „Kísérlet vagyunk; azt vizsgáljuk, mi lenne, ha...” Olyannak tűnik az egész, mintha egy erősen hiányos puzzle-t alkotnának a történetelemek, amelyek több módon is összeilleszthetők. A film talán nem is sorolja fel valamennyit, így magunk is gyártunk néhányat.

A megkettőződés működik az egyén szintjén is, a magabiztos akcióhősök mellett így teret kaphatnak az identitásukkal küszködő hétköznapi emberek is. Egyszerre szeretnének igazodni környezetük elvárásaihoz, és beteljesíteni saját, jól leplezett életcéljaikat. Persze az előbbi mindig erősebb, így törvényszerű a szorongás. Ezt

példázza az ‚Amerikai szépség’ összes szereplője. Csak a *Kevin Spacey* alakította főhős lép ki az ördögi körből, rúgja fel a „mindenki hazudik mindenkinek” alapszabályt. Megbontja a bomlottságában kiegyensúlyozott kispolgári élet harmóniáját. Nem csoda, hogy valamennyien a vesztét akarják. Büntetlenül nem kerülhet a felszínre a rejtőzködő én az ‚Egy sorozatgyilkos nyará’-ban sem.

Mindezekon kívül még számos módszer létezik az alternatív dimenzió beépítésére vagy a történet felszámolására. A ‚Femme Fatale’-ban kiderül, hogy az akció nagy részét a hősnőnk csak álmodta, a ‚Frekveny’-ben és a ‚Donnie Darkó’-ban egy természetijelenség kapcsolja össze a párhuzamos idősíkokat, a ‚Truman Show’-ban mindenki azon szórakozik, hogy van egy balek, aki teremtett világát igaznak hiszi, az ‚Ideglelés’ azt hiteti el magáról, hogy doku, miközben fikció, a ‚Sejt’ a testen belülre helyezi a cselekményvilágot. S a példatár tetszőlegesen bővíthető.

### Mi van a többiekkel?

A hagyományos akciómoziban a brutális halál már kevés. Új típusú hősökre van szükség az acélos izmú, sebezhetetlen Rambó helyett. Legyen ez a megmentő sérülékeny, kitagadott, mint *Bruce Willis* a ‚Die Hard’-sorozatban, vagy nagy dumás, poénszóró, mint *Mel Gibson* a ‚Halálos fegyver’ darabjaiban. Ez utóbbi előképe *Eddie Murphy*, akinek a nyomában jár azóta több afro-amerikai színész. De nagy sikere van akciósztárként a kispolgári, hétköznapi külsővel megáldott negyveneseknek, *Kevin Spacey*nek és *Tom Hanks*nek is.

A számítógépes animáció további távlatokat nyitott az akciók minőségében. Pannaszokznak is a színészek, hiszen leginkább egy zöld háttér előtt, partnerek és

díszletek nélkül forgatják ezeket a filmeket. Ami számukra rettentően unalmas, az a nézőt lenyűgözi. Azért nem árt, ha a koreográfia – akár extrém módon – igényes (lásd: *John Woo* műveit és a Bond-filmeket). Mostanában úgy tűnik, a száguldásban látnak fantáziát az ügyeletes stúdióvezetők. Egymás után, hihetetlen gyorsasággal jönnek az autós, motoros filmek, amelyekben a téma változhat (lopás, verseny, nyomozás, leszámolás), de a sebességfokozat nem – ahogy ezt már az agyunkba véste a ‚Féktelenül’.

A nagy műfajok közül a horrornak volt néhány jó éve a ’90-es évek második felében. A ‚Sikoly’ elindította a tinihorror második hullámát, egyben kapocsként szolgált a ’70-es évek nagy filmjeihez. Szerep-

*Mivel ezek a filmek demonstráltan játszadoznak a variánsokkal, egyúttal le is leplezik magukat. A néző tudomására hozzák: „Kísérlet vagyunk; azt vizsgáljuk, mi lenne, ha...” Olyannak tűnik az egész, mintha egy erősen hiányos puzzle-t alkotnának a történetelemek, amelyek több módon is összeilleszthetők. A film talán nem is sorolja fel valamennyit, így magunk is gyárthatunk néhányat.*

lői végig tesztelték egymást az előző korszak produkcióiból, saját túlélési esélyeiket pedig a korábbi filmekből felidézett szabályok alapján próbálták megítélni. Így a szorongató feszültség mellett az ironia hangulata járta át a történetet. Ezt sikerült tovább fokozni a ‚Sikoly 2’ nyitó jelenetsorában, amely a

tömegfilmben eddig ismeretlen önreflexivitást közvetítette, méghozzá mindjárt óriási dózisban. (Megpróbálok érthetően elmesélni: hősnőnk, a ‚Sikoly’ túlélője könyvben írta meg a sorozatgyilkosságot. Ebből filmet készítettek, és mi épp a premieren csöppenünk bele a film fikciós világába: itt kezdődik a ‚Sikoly 2’. A filmbéli mozi vásznán azt a nyitó képsort látjuk, amivel a ‚Sikoly’ (is) kezdődött. Vagyis *Drew Barrymore* tíz perces jelenetének a filmben újraforgatott változatát!)

Az eddig a szerzői filmnek fenntartott önreflexivitást is benyelte tehát a populáris mozi: az idézőjel nemcsak epizodikus eleme, hanem legfőbb szervező elve lett több produkciónak. A ‚15 perc hírnév’ gengsz-

tertörténetnek indul, de az orosz maffiózót a pénznél sokkal jobban érdekli saját kamerája és az események rögzítése. Rendező szeretne lenni, ha már úgymint Amerikában van. A felvétel kedvéért mielőtt végleg elhunyna, eljuttassa saját halálát. A 'Végső vágás'-ban *Jude Law* önmagát alakítja, miközben filmet készít, így keveredik a valóság a fikcióval (lásd még: 'John Malkovich menet'). Egyszerre szórakozunk a filmen – meg ugyanannak a filmnek a karikatúráján. Ebbe a vonulatba tartoznak a *Coen*-testvérek rendkívüli precizitással elkészített műfajparódiái; így működik a 'Kill Bill', de ez tartja életben a Bond-sorozatot is.

A valóságoságtól való menekülés legékebb bizonyítéka, hogy trilógiákban gyártják az elvont, teremtett univerzumokban játszódó meséket. Feléledt a 'Csillagok háborúja', megelevenedett 'Harry Potter', 'A gyűrűk ura', a 'Jurassic Park' és a 'Mátrix' világa, de sorra filmezték meg a nagysikerű képregényeket is a Batmantól a Pókemberig. Közös bennük, hogy a végtelenségig hömpölyöghet a történet, hiszen saját földrajzuk, időszámításuk, lények vannak. Nem állnak távol a gyerekmeséktől, csakhogy ezeket a mozi törzsközönségét alkotó tizenéveseknek és az idősebbeknek készítik. (A családi mozinak továbbra is ott van *Walt Disney*.) Mi sem jobb bizonyíték erre, mint 'A gyűrűk ura' hármas Oscar-sikere, arról nem is szólva, hogy 'A Karib-tenger kalózái' is kapott jelölést. Infantilizálódás vagy menekülés? Szerintem ez utóbbi, mert a helyzet az '50-es évekre emlékeztet, amikor a valóság, a korhangulat ismerete hiányában a stúdiók a Római Birodalom történeteit idézték meg. Most is érződik a tanácstalanság. Ha sorra jelennek meg a korábbi kultfilmek rendezői változatai, az nemcsak az alkotók pénzhiányára utalhat.

De egymás után készültek az óriási költségvetésű és sikerű műfajfilmek is ('Titanic', 'Godzilla', 'Gladiátor', 'Resident Evil', 'Penge'), amelyeknek igazából nincs folytatása. Egyik sem formálta át a tömegfilmek arculatát.

A botladozó műfajok mellett kivételt jelentenek az esküvőkre, rigolyás apósra, illetve saját szexualitásukat felfedező tizenévesekre építő vígjátékok, valamint a háborús filmek. Ez utóbbiban már változott a helyszín: Vietnam és Európa helyett Afrikában harcolnak a tengerészgyalogosok. Nem kell sokat várnunk a szeptember 11-e traumáját feldolgozó filmekre sem.

A '90-es évek közepén tehát jelentős fordulatot vett az amerikai tömegfilm: az ezredvég emberének alapélményét, az őt körülvevő valóság megismerhetőségébe vett hitének elpárolgását jeleníti meg, még hozzá igen különböző módon. Új és meghatározó elem a filmek megváltozott elbeszélő szerkezete. A linearitást és az egyértelműséget párhuzamos dimenziók, alternatív vagy éppen nem létező történetek váltják fel. A narráció maximális figyelmet, gazdag asszociációs tevékenységet vár el a nézőtől, sokszor nehezen megoldható, többértelmű rejtvények megfejtésére hívja. Más filmek a fikciós világtól való eltávolodás érdekében az önirónia vagy éppen a paródia eszközével élnek, de bátran használják a korábban csak a modern szerzői filmben élő önreflexivitást is. Fontos momentum még az elvont univerzumok térnyerése. Ezek a filmek nem csupán új vagy több téridő-dimenziót teremtenek, hanem kiragadják a nézőt a hétköznapijaiból, hogy elrepítsék egy másik világba.

**H. Papp Zsolt**

*középkolai tanár, szaktanácsadó,  
Bocskai István Gimnázium,  
Hajdúböszörmény*

# Záróra

## *A ‚Werckmeister harmóniák’ és a filmidő*

*Tarr Béla műve kétséget kizáróan a magyar filmtermés közelmúltjának kiemelkedő alkotása, bár – a Magyar Narancsban lefolytatott emlékezetes vita óta tudjuk – némelyek szerint kissé korán, s talán nem is egészen alapos és objektív kritikák alapján emelték remekművé. A kanonizálást, persze, sokkal kényelmesebb az utókorra bízni, miután már látható, hogy az adott mű miféle hatás(oka)t gyakorol a nézőkre, kik és milyen összefüggésben hivatkoznak rá, akár az alkotók, akár az elemzők köréből.*

**A**ndré Bazin ‚A filmnyelv fejlődése’ című tanulmányában Orson Welles 1941-es ‚Aranypolgár’-ának tulajdonítja a mozgóképi kifejezés fejlődésének legmélyrehatóbb fordulatát. „A metrikus montázs csalt a tér és az idő fogalmával, Welles azonban nem akar megtéveszteni bennünket, ellenkezőleg, a francia »imparfait«-hoz vagy az angol »fewquantitative«-hoz hasonló »kondenzált« időt használ. (...) Az ‚Aranypolgár’ azonban nem elszigetelt alkotás, egy általánosabb összképbe, a film geológiájának nagyszabású átrétegződésébe illeszkedik bele, mely egy kis sé mindenütt valamiképp a film nyelvének említett forradalmát erősíti meg.” (1)

Nem véletlen, hogy Bazin nagy jelentőségű és sokat idézett írásában épp az időszervezéssel kapcsolatos változásokra helyezi a hangsúlyt. Szerinte az ‚Aranypolgár’ előtti filmművészet fő időszervező eszköze – Griffithtől Eisensteinig és tovább – a montázs volt, utánuk pedig a mélységi kompozícióké, mozgásoké, belső vágásoké lett a főszerep. És ez az olasz neorealizmusra éppúgy igaz, mint az éppen a Cahiers du cinema esztétikája nyomán ébredő francia új hullámra. „...Luchino Visconti pedig (...) a Vihar előttben világosan fogalmazta meg művészetének alapelveit: ez a film csaknem teljes egészében olyan folyamatos képsorozatokból áll, amelyeken az esemény teljességének megőrzését a képmező mélysége és a végtelenbe nyitott panorámák sorozata biztosítja.” (2)

Hogy mi köze mindehhez a ‚Werckmeister-harmóniák’-nak? Talán nagyon is sok, talán csak annyi, hogy Tarr filmjére tökéletesen ráillik a fenti fél mondat. A 33 jelenet mindegyike szigorúan egyetlen beállításban készült, meghatározó eszköz a mélységbeli kompozíció, csakúgy, mint a végtelenbe nyitott tatólok. Ahogyan a kora reneszánsz festőinek legfontosabb megoldandó problémája a tér illúziójának minél tökéletesebb megteremtése volt, a filmművészet 20. század derekán lezajlott „reneszánsza” ugyanígy fordult az idő felé.

### Tarr korábbi műveinek időkezelése

Annak, hogy elődeihez és példaképeihez hasonlóan Tarr is központi szerepet tulajdonít alkotásaiban az időnek, számos bizonyítékát találjuk műveinek elemzéseiben, interjúiban és munkásságához kapcsolódó legkülönbözőbb megnyilvánulásaiban. Mindez jól érzékelhető Kovács András Bálint esszéjében (‚Tarr szerint a világ’): „Hosszú beszélgetéseket folytattunk a modern filmművészet kimúlásáról és folytathatóságáról. Beszélgetéseink rendre vizsdatértek a tarkovszkiji és a fassbinderi kamerakezelés, a fahrt-használat és a hosszú beállítások összehasonlítására, és arra a kérdésre, vajon van-e még nem kipróbált módja az idővel való játéknak. Ez nem üres tanácsstalanság volt, hanem egy nagyon is konkrét probléma megoldása utáni kutatás. Hogyan lehet egy mesterségesen létreho-

zott pszeudo-világban megteremteni a valóságosság érzését. Az világos volt a számára, hogy ebben a folyamatos képkomponálásnak és az időnek központi szerepe kell, hogy legyen. De vajon milyen az a gépmozgás és milyen az az idő, amelyik úgy változtatja képet egyetemessé, hogy közben a világ mégis nagyon konkrét maradjon. Másképp fogalmazva: lehet-e a tarkovszkiji időkezelést egy nem artistikusan megformált és nem természeti világban is használni?” (3)

E szándék és problematika már a korai Tarr-művekben is jelen van – vizsgafilmjéről, az 1983-as *Machbeth* tévé-változatról jegyzi meg *Marx József* „A játékfilm dramaturgiája” című művében, hogy egy 5 és egy 67 (!) perces beállításból áll: „...hogya a felvétel valódi idejének és a műjátszási idejének egybeesése megszüntesse ezt a mozaiktechnikát. A néző azonban nem vette észre a bravúrt, mivel a képet meghatározó árnyékok és fények a topográfiailag alaposan kitergetett drámát montázsként tagolták.” (4)

A két idézetben feltétlenül észre kell vennünk „az idővel való játék” és a „nem vette észre a bravúrt” kifejezéseket, amelyek éppenséggel arra is utalhatnak, hogy itt valamiféle trükkről van szó, ha úgy tesszük: átverésről. Nyilván nem így van, azonban nem kétséges, hogy ez a kérdés közrejátszott a „Sátántangó” elkészítésében, vagyis a rendezőnek ki kellett próbálnia, hogyan működik a valódi idő a filmvászonon. Kovács András Bálint idézett művében az időélmény kiüresítését jelöli meg mint legfontosabb célt. Lassúság, monotonia, körforgás, változatlanság. Ezekkel a fogalmakkal írható le a „Sátántangó” hét és fél órája.

Ugyanakkor a „Sátántangó” egyszeri és megismételhetetlen gesztus volt; kísérlet, amely határozott választ adott arra, meddig lehet és érdemes egy művészi megoldásban elmenni. Sem Tarr, sem más nem próbálkozhat többé hasonló hosszúságú filmekkel. E felismerések nyomai egyértelműen láthatók a „Werckmeister harmóniák” kamera- és időkezelésében, a film szerkezetében.

### Három időkategória

Az időkategória éppúgy önkényes fogalomnak, elhatárolásnak tűnik, mint a hármas tagolás, jelen keretek között mégis ez látszik a legalkalmasabbnak érvelésünk kifejtésére. Mindháromról határozott és bőséges mondandója van az alkotónak, technikai, stílári, politikai-történelmi és filozófiai-metafizikai szinten egyaránt, s ezek jól elkülöníthetők – talán szándékoltan is – a filmben.

#### *Konkrét idő – filmidő*

Kockázat nélkül kijelenthető, és ezt jelenetről jelenetre be is lehet bizonyítani, hogy az az alkotói szándék, amely a rendező korábbi műveiben is megnyilvánult – hogy tudniillik a film játékidéje és a konkrét, a képen látható történet ideje egybevágyjon –, a „Werckmeister harmóniák”-ban is jelen van.

Mindennek egyik kétségkívül látványos jele, hogy a 33 jelenet mindegyike egyetlen beállításban készült. Az első a leghosszabb, 9 perc 34 másodperc, többségük időtartama átlagosan 3–5 perc, és nincs egy sem, amely egy percnél rövidebb volna. Ha a szerző szándéka a folyamatos tér/időképzet fenntartása – márpedig ebből indultunk ki –, akkor a film döntő részeit akár egy jelenetként is értelmezhetjük. Az első és a második jelenet kapcsolatában például illeszkedőnek érezzük a képváltást. Valuska Hagelmayer úr felszólítására – „Kifelé! Szeszakánok!” – kilép az ajtón, a kocsmáros pedig még hosszan és megvetően járhatja szemét azokon, akikből él. A vágás után Valuskát látjuk, amint az utcán megy, s bár az ajtón nem láttuk kilépni, a kocsmáros arcán időző premierplán ideje épp elég ahhoz, hogy néhány méterre eltávolodjon. Ezzel a módszerrel többször él a rendező: Valuska távozása után kitarott, esetenként költői pillanatok következnek, afféle negyedik, szerzői nézőpontba váltva át a leíróból. Ilyen például a 16. (konyhai) jelenet végén a konyhalány és a portás csókolózása, amely a maga nemében brutálisabb, mint a kórházi tombolás.

Mindez persze inkább sejtés, hiszen az összes hasonló képváltás értelmezhető akár elliptikus vágásként is, ám „még ez is” azt sugallja: a szerző elsődleges szándéka, ha nem is vegyitstán, de a folyamatoság képzetének fenntartása. (Azért nem vegyitstán, mivel a mai komputertechnika és steadycam korában egyszerű lett volna követni Valuskát ki az ajtón és tovább.) A könnyebb kezelhetőség és az egyszerűség (no meg a számmisztika) érdekében tekintjük tehát önálló jeleneteknek a két vágás közötti képsorokat.

A jelenetek – nyilván a monotónia érzetét erősítő – meglehetősen mechanikus rendben követik egymást. Belsővel, ráadásul egy szuperközelivel indít. A Memphis feliratú kályhahajtóból (talán utalás egy *Jarmusch*-filmre?) tárul fel a néző előtt a már megszokottnak tekinthető Tarr-helyszín: a világvégi kurtakocsmá, a Zóna. Aztán az utca következik, Valuska „vonulása”, majd belső, Eszter úrnál, majd ismét az utca. Ez a monotónia csak a 10. jelenetnél törik meg, ahol két külső, a főtér és az utca követi egymást, aztán a 18-nál (szintén főtér) és a film utolsó részében, a 28–33. jeleneteknél, összesen egy belső jelenet van, Valuska kórházi szobája.

Ismét fel kell tennünk az ellipszis-kérdést, mivel az esetek többségében a jeleneteket nem a klasszikus értelemben vett illeszkedő vágás választja el egymástól. Lehetséges, hogy itt van a kutya lényege eltemetve, és Tarr egyszerűen kihagy bizonyos időszakaszokat a főszereplő idejéből, és így állítja elő azt az élményt, hogy Valuska János postás legkevesebb negyvennyolc órányi életét folyamatosan, egy perc kihagyása nélkül látjuk két óra huszonöt percben?

Ez korántsem ilyen egyszerű. Mindezekelőtt azért, mert Valuska életét az együgyűekre jellemző szigorú rend keretezi, a munkája, szolgálatai Eszter Györgynél percre kiszabott tempóban peregnek. Voltaképpen ez adja meg a film ritmusát, azaz együtt, hogy épp ebből zökken ki a bálna érkezése és Tünde néni megjelenése. Más szóval a film cselekményvilága kizárja, hogy az eseménysorba beilleszthető

volna olyasmi, amit a filmben nem látunk, mondjuk, hogy a főszereplő aludt volna, vagy két jelenet között máshol töltötte volna el a nyilvánvalóan hiányzó órákat. A kisvárosi miliő pedig többé-kevésbé azt is meghatározza, hogy mennyi idő alatt lehet eljutni egyik pontból a másikba. Tehát ha nem is látjuk végig az utcai jeleneteket, valóságérzékünk megsúgja, hogy a kimaradt részek egy-egy ponton nem lehetnek hosszabbak néhány percnél. A többi jelenet esetében pedig épp a hosszú beállítások segítségével igazít el bennünket a rendező: a történések valóságos és képi ideje megegyezik.

Tarr azonban nem akarja elkenni a kérdést. A filmben több esetben hajszálpontos időmeghatározásokat kapunk, nyilván éppen azért, hogy a időélmény konkrétsága megmaradjon. Az első mondat Hagelmayer úrnak, a kocsmárosnak a „pontos időjelzése”: „Tíz óra! Záróra! Fájront, urak!” A 3. jelenetben, Eszter úr lakásán pontosan érezhető Valuska mozdulatainak begyakoroltság, a tempó: itt valami ezerszer ismétlődő dolog zajlik le. Amikor a főhős megjelenik a postán, az egyik dolgozó, akitől az újságokat kapja, megjegyzi: „Késtél, János.” A posta, illetve Valuska munkaköre helyezhető el legnehezebben a film idejében, és ez ellen berzenkedik némileg valóságérzetünk is. Ez persze éppúgy lehet stilizált, mint bármi más, a szándékot pedig tekinthetjük olybá, hogy azért a tarkovszkiji artisztikum pozitíve is megjelenjék, ne csak a leépülés, a bukás metafizikus értelme. Valuska ugyanis, mint *Balassa Péter* is megjegyzi a filmről írott fontos tanulmányában, Hermész. Hírvivő, üzenethordó – azaz postás.

De *Kerényi Károlytól* azt is tudjuk, hogy Hermész eredetileg lélekvezető volt, kalauz, aki az alvilágba segítette a holtak lelkeit. És valóban: Valuska több, mint egyszerű hírvivő. Nem csak passzív szemlélője, alakítója is az eseményeknek. Animátori szerepe rögtön az első jelenetben erőteljes hangsúlyt kap. Az, hogy egész éjjel az utcán bolyong, míg más alszik, szimbolikus jelentőségű, hangsúlyaiában túllép azon a nagyon is gyakorlati tényen, hogy a postá-

sok nem dolgoznak éjjel. Ezt nyilván a rendező éppúgy tudja, mint a nézők nagy többsége a világon mindenütt.

Az újságkihordók általában hajnali öt óra tájt kezdik róni „járásukat”, lévén, hogy a vidéki városokba az éjszakai vonatral érkeznek meg a lapok (3–4 óra között). Ezeket a postákon a látott módon szortírozzák, és ezek után indulhat útjára Valuska is, sorstársaihoz hasonlóan. Ha ehhez hozzávesszük, hogy a postán mindössze tizenöt-húsz lapot nyomnak a kezébe,

mondjuk, este tizenegy óraker, teljesen ellentmond valóságérzetünknek, hogy a nyolcadik jelenetben már a kelő nappal szemben bandukol. Annál is inkább, mert arról is értesülünk a postásnő monológjából, hogy november van, és ilyentájt már meglehetősen későn kel fel a nap. A 7. jelenetben a szálloda recepciója felett látható óra fél hatot mutat, kint pedig még sötét van. A következő jelenet tehát egyértelműen elliptikus módon kapcsolódik az előzőhöz, hiszen az újságok már elfogytak. Az ellentmondás a korábbiakban sem ez volt, hanem az, hogy nem telhetett el túl sok idő az egyes jelenetek között.

Összegezve tehát, Valuska-Hermész egy zárt és áttekinthető filmtérben és -időben mozog, a kihagyásra való legcsekélyebb utalás nélkül, este tíztől kora reggelig, mialatt a filmből eltelt harminc perc.

Visszamegy Eszter úrhoz, hogy megismerkedhessünk – valós időben – a Werckmeister harmóniák mibenlétével. Aztán Valuska az első, aki megnézi a bálnát (8 óra lehet nyitáskor?), majd hazamegy. Ott-honi, lefekvés előtti napirendjének rítusá-

ban is az előbb említett gépies begyako-roltságot érezzük, amelyben Tünde megjelenése óriási zavart okoz. Itt érzékelhető legegyszerűbben a rendező szándéka, hiszen Valuska ki is mondja: „Egész éjjel dolgoztam.” Elhitteti velünk a valószerűtlen, a művészi stilizáció áthatol a valóságon anélkül, hogy megbontaná annak szövetét. A „hosszú menetelések”, a jelenetek végén alkalmazott „kitartások”, a kameramozgás és a zene tempója ugyanazt a monoton végeláthatatlanságot sugallja, mint

Valuska mozdulatai.

Az éjszakai „időkondenzáció” tehát, hogy André Bazin kifejezésével éljünk, sikeres volt. Azonban a nap további „kalandokkal” telik, és a rendező hasonló esz-közökkel, a folyamatosság látszatának fenntartása mellett szinte becsempészi a tudatalattinkba: az idő úgy telik, ahogy ő akarja.

Tünde délután négy órában szabja meg az aláírások összegyűjtésének határidejét. Még talán kilenc sem lehet, mikor a főhős megkapja az „ukázt”. Jegyezzük meg, hogy

ez a film ötvenedik perce körül történik, alig vagyunk túl az egyharmadán a teljes játékidőnek. A következő jelenetben Valuska már sürgeti Eszter urat, hogy induljanak, mert „lekéssük a négy órát”. Ezt persze csak a feladat nagyságának ismeretében vagyunk képesek értelmezni, ha tudnánk, hogy pontosan hány aláírást kell összegyűjteni. A csaknem nyolc óra azonban így is hosszúnak tűnik. Ebben a jelenetben (14.) említi Valuska azt is, hogy elhozza az ebédet, ha már úgyis mennek. Ennek megint nyilván kitéüntetett szerepe van a „kondenzációban”, hiszen ez –

*Annak, hogy elődeihez és példaképeihez hasonlóan Tarr is központi szerepet tulajdonít alkotásaiban az időnek, számos bizonyítékát találjuk műveinek elemzéseiben, interjúiban és munkásságához kapcsolódó legkülönbözőbb megnyilvánulásaiban.*

*Mindez jól érzékelhető Kovács András Bálint esszéjében (Tarr szerint a világ): „Hosszú beszélgetéseket folytattunk a modern filmművészet kimúlásáról és folytathatóságáról. Beszélgetéseink rendre visszatértek a tarkovszkiji és a fassbinderi kamerakezelés, a fahrt-használat és a hosszú beállítások összehasonlítására, és arra a kérdésre, vajon van-e még nem kipróbált módja az idővel való játéknak. (...)”*

megint az élettapasztalatunkra apellálva – csak meghatározott időben lehetséges. Mondjuk 11.30 és 14.30 között.

A 15. jelenetben hosszú közeliben látható Eszter úr és Valuska, követő kocsisással. A totálkép hiánya direktté, közvetlené teszi a valós idő-filmidő kapcsolatot, nem érezzük azt a „sűrítést”, amit az éjszakai, utcai nagytotálokban. Mikor azonban a következő jelenetben már szemrehányást kap a konyhai ételosztótól Valuska, hogy elkésett, a rendező finoman, szinte észrevehetetlenül előkészíti számunkra a következő „időugrást”. Ha ugyanis azt a megoldást választja, hogy legalább egy aláírásgyűjtő jelenetet beilleszt, a néző számára egyértelműen lelepleződné a folytonosság hiánya, és ez amolyan műfajfilmes megoldást jelentett volna. Eszter úr tárgyal néhány polgárral az utcán, és már értesülünk is tőle, hogy Valuskának sietnie kell, mert pár perc múlva négy óra.

Valuska ismét útra ejti a főteret, s jól látható, hogy alkonyodik, ami novemberben nem meglepő. Tünde „néninél” a már megszokott módon zajlanak a történések: a nő arra kéri, fektesse le a részeg rendőrkapitány gyerekeit. Tehát észrevétlenül este lett, ehhez pedig igazából az kéne, hogy az egyes helyszínek minimum 6–7 kilométerre legyenek egymástól, ami egy kisvárosban valószínűtlen. A jelenetek végén gyakran hosszasan „kitartott” képeket látunk (mivel döntően a főhős jelenlétére és cselekedeteire épül a történet, távozásával a néző új helyszínt és szekvenciát vár, de a kamera hosszú másodpercekig még az eredeti időz); a konyhai csókjelenet, Tünde és a kapitány groteszk tánca inkább szerzői nézőpontot feltételező, a konkrét filmidőtől elszakított pillanatok.

A 22. jelenet sok szempontból más, mint a többi. Ebben Valuska beoson a konténerbe, és kihallgatja a cirkuszigazgató és a herceg szópárbaját. Itt a nézőpont inkább félsubjektív, mint leíró, a képváltás blende-trükkal operál, és a herceg hangja kvázisubjektív emlékként kíséri a futó Valuskát. Talán ez az egyetlen pont a filmben, ahol a rendező visszanyúl a műfaji filmek által átvett, kissé leharcolt stíláriskészítőkhöz.

A 24–25. jelenetek közti átmenetet – amikor a vonuló tömeg beér a kórházba – a hangeffektus átúsztatásával teszi folyamatosá az alkotó. A kórházi jelenet hangulatáról, erejéről, brutalitásáról nagyon sok elemző megemlékezett már. Időkezelési szempontból egyetlen hosszú, lassú fahrt, amely – a meglehetősen bonyolult kompozíciójú mozgás során – betekint az egyes kórtermekbe. Bár a statiszták mozgatása, az akciók koreográfiája egy igényesebb amatőrfilmre emlékeztet, a közeli hiánya, vágóképek, a gyilkosok és áldozatok némasága, a zörejek ritmusára épülő dinamika drámai hatást eredményez. Az időbeli folyamatosságot itt kivételesen párhuzamos montázs formájában érzékelteti az alkotó: Valuska is odaér a kórházhoz, mire a tömeg.

A csúcspont, a kórházi rombolás nagyjából a filmidő kétharmadánál kezdődik, a 102-től a 110. percig tart. Itt a folyamatosság érzete fennmarad, nem utolsó sorban a zenei főtéma két jeleneten való átívelésének köszönhetően.

A következő az áruházi kép: Valuska a földön ül, olvas, kint nappal van. Templomi hangulatú, spirális körsvenkkel lassan érünk le a főhőshöz. Először a Herceg famulusának hangján halljuk mindazt, amit Valuska átélt, illetve hallott, aztán a főszereplőt látjuk, amint egy gyűrött füzetből olvassa a telefonközpont megtámadásának történetét, a telefonosnők megerőszőkolását. (Narrációvá szelídített, stilizált brutalitás, immár másodszor.) Itt már magára hagyja a nézőt a rendező az időt illetően. Napok is eltelhettek, hiszen az „emlékiratot” Valuska a lerombolt áruházban találta. Nyilván nem a rombolás pillanataiban született. Nem tudhatunk semmit a lázadás végéről, hová lett a dühöngő csöcselék. Valuskát a herceg hangja kíséri; feltehetőleg ennek és az átélt élményeknek hatására örül meg.

A további jelenetek viszont már határozottan és hangsúlyosan elliptikus módon kapcsolódnak egymáshoz, több-kevesebb időkihagyást sugallva. Nincs már jelentősége annak, meddig kóborolt a főhős a lerombolt városban, meddig ült magába ros-

kadva halott házigazdája holttesténél, hogyan került a kórházba, mennyi idő telt el, míg Eszter úr meglátogatta. Az idő folyamatosságának vége. A megtébolyodott Valuskának már csak annyit jelent az idő, hogy Eszter úr elmegy hozzá, és tömör monológban előadja a múlt történéseit. Nincs már sodró, örvénylő, „kondenzált” időnk, amelynek minden percéről el kell számolnunk. Fragmentálódott, szétesett, romokban hever.

### *A történelmi idő*

A film konkrétsága, amelyről André Bazin és *Bíró Yvette* is beszél, hatalmas erő és korlát is egyben. Nehéz, csaknem lehetetlen feladatra vállalkozik az a film, amely történelmi időn és téren kívül játszódik. Az általánosítás eszköztára kivált akkor korlátozott, ha az adott rendezőre, illetve stílusra éppen a neorealista-új hullám, esetleg dogmás puritánság és eszköztelenség a jellemző. Vizuális környezetünk olyannyira teli van a korunkra jellemző rekvizitumokkal, hogy szinte képtelenség ezek nélkül hiteles háttérrel építeni a történet köré, legyen annak érvényessége bármilyen egyetemes is.

Van ugyanakkor egy másik (kötelező) megközelítése a kérdésnek: Lehet-e olyan, történelmileg konkrét egy tér és egy idő, hogy mindenkinek ugyanazt jelentse? Az utalások, tárgyak, fogalmak bármennyire hitelesek is, összeállnak-e érvényes üzenet a mai nézőben? Mennyire építhet erre az alkotó?

Erre a legjobb példa a bálna. Vagy tudja valaki, hogy a hatvanas évek elejének Magyarországon vásári attrakció volt a Lény: belülről vascsövekkel támogatták formára a bőrét, és be lehetett menni a belsejébe. (Személyes emlék: Kaposváron a piactéren volt kiállítva.) Kérdés, kell-e ezt tudni ahhoz, hogy a bálna által képviselt jelentés, metafora „átjőjjön” a vásznon. Igen is meg nem is. Nem, ha a bálna egyszerűen csak a teremtés, a természet, az evolúció emberi fantázia számára beláthatatlan távlatait hivatott szimbolizálni; igen, ha azt jelképezi, milyen szellemi kalandot jelentett az akkori történelmi helyzetben a be-

zárttság, a sivárság és reménytelenség hónapokban kézzelfogható közelségben látni a szabad óceánok lakóját, egy mesebeli, távoli világ képviselőjét.

Tarr igyekszik eltávolítani a mégoly erőteljes, realizisztikusan konkrét cselekményvilágot attól, hogy egy bizonyos kulturális-politikai-történelmi tér/időhöz köthető legyen. Mielőtt ennek igazolására sorolnánk érveket, tegyük fel a kérdést: miért?

A legkézenfekvőbb válasz, hogy ezáltal kiemelkedjék, ami minden történelmi helyen és időben érvényes: az üres, tartalmatlan spekulációkba merülő tudós, a lezüllött rima és az alkoholista erőszaktechnikus felhasznál mocsos, pénzszerző manipulációjához egy fenyegető helyzetben, amelyet persze épp ők hagytak elmérgesedni. Ezt nevezik röviden és közönségesen politikának a világ minden táján. A Törpe, a Herceg, a csökött, diabolikus kis szörny szintén univerzális toposz.

Másfelől azonban van a filmnek – és persze bármelyik Tarr-filmet említhetnénk – egy eltéveszthetetlenül kelet-európai atmoszférája, amelynek megléte nyilván nem kíván különösebb bizonygatást. Az utcák, az épületek, az arcok és az öltözetek, de főleg és mindenekelőtt a kocsmák ilyenek. Erózió, bomlás, reménytelenség és sivárság.

Úgy véljük, az alkotó nem kívánt elszakadni sem a tértől, sem az időtől, csupán ahogy az események játékidejét sűrítette össze a két és fél óras filmidőbe, úgy terjesztette ki a történet érvényességét Kelet-Európára és – fogalmazzunk így – a „panágás” évtizedeire.

Lássuk, milyen eszközökkel.

Egyszerű felsorolás tárgyává tehetjük azokat az elemeket, amelyek az egyes jelenetekben utal(hat)nak egyik-másik korszakra, netán konkrét földrajzi helyre. Az információk úgy keverednek, hogy a nézőnek csak általános képzeje maradjon; egy „érzés”, hogy éppen milyen világban jár. Az első jelenetben a falon lévő, csak egy pillanatig látható Camea kozmetikai plakát a hetvenes-nyolcvanas évek fordulója tájáról való, ezt a stílusa is elárulja. Egyéb, korra utaló tárgy nem látható. Az

utcák – közismert, hogy a filmet jórészt Baján forgatták, felismerhető a jellegzetes főter – egy magyar, alföldi kisváros külsői, nyilván magyar szemmel. Eszter úr lakásának berendezési tárgyai, a már említett fatüzelésű bojler, a hatvanas éveket idézik, de lehet, hogy napjainkban is használják.

A postán, ahogy az már lenni szokott, érdekes információk birtokába juthatunk. Valuska a Kárpáti Igaz Szó című, Kárpátalján, Ukrajnában megjelenő újságból kap egy köteggel, a postásnő viszont, bár Sarkadot említi monológiájában, cirill betűs lapokat szortíroz. Sarkad néhány kilométerre van a román határtól, az atmoszféra építése-keverése, ha nagyon finoman adagolva is, de érzékelhető. A szállodában ugyanakkor szögletes vonalú televízió áll,

alatta videómagnó, a mű végén a kifosztott áruházból viszonylag modern automata mosógépek láthatók. Valuska 100 forintot fizet a bálna megtekintéséért, a hatvanas években ez elképzelhetetlen lett volna a 6–800 forintos havi fizetések mellett.

Látható tehát, hogy a film első harmada leginkább a nyolcvanas évek végének, kilencvenes évek elejének képi világával azonosítható. Ennek egyetlen tény mond ellent: maga a bálna. Egyrészt közismert, hogy ez a hatvanas évek attrakciója volt, nincs tudomásunk arról, hogy később járta volna efféle cirkusz az alföldi vidéket, netán Kárpátalját; másrészt ez a típusú szórakoztatás a közelmúltra már idejét múlt. Ez persze semmiképpen nem gyengíti a gondolat erejét, nem teszi érvénytelenné a szimbolikáját. Hiszen a bálna a történet szempontjából afféle trójai faló, amellyel be lehet férközni az emberek tudatába, fel lehet kelteni a kíváncsiságukat és félelmeiket.

A szűkmarkúan adagolt képi információkon túl ad némi eligazítást a postásnő monológja, és a 15. jelenet, ahol a polgá-

rok panaszkodnak Eszter Györgynek. Általános vélekedés volt a nyolcvanas-kilencvenes évek fordulója tájékán, hogy a felbomló Szovjetunió maga alá temeti egész Közép-Európát, hogy területén éhséglázadások fognak kitörni. Ebből hál' Istennek semmi nem igazolódott, úgy tűnik, a kapitalizmus farkastörvényei erősebbek, mint a proletárdiktatúráé. De az „ellátási nehézségek”, a „szénhiány” és hasonló utalások leginkább a volt orosz birodalom újonnan függetlenedett államaira voltak jellemzőek.

Nyelvileg is igyekszik a szerző a térségre úgymond „széthúzni” az érvényességet: a Herceg szlovákul beszél, a rendőrkapitány német vezényszavakat, kifejezéseket kever részeg motyogásába (untauglich, Angriff), mintha egy igazi ludovikás lenne

– talán az is. Egyenruhája, a csizma, csizmanadrág vélhetően már a hatvanas években kiment a divatból. A 28. jelenet tankja, uniformisai, autói a nyolcvanas években még rendszerben voltak a magyar honvédségnél, a T-54-es éppúgy, mint

a parancsnoki UAZ gépkocsik.

A fentiekből talán kitűnik, jól értjük-e a rendező törekvését: úgy megadni egy valóság-hű, történelmileg végső soron hiteles tér-idő pontot, hogy annak konkrétsága ne szűkíthesse le az értelmezést, de ne is legyen egy *Tarkovszkijtől* vagy *Bergmantól* ismert, *artistikusan semleges hely, ahol a lábunkat ne tudnánk megvetni*.

### *Örökkévalóság*

Az örökkévalóságról való spekulálás az alapvető emberi gyarlóságok egyike. Tarrnak – és *Krasznahorkainak* – gyakran a szemére vetik, hogy infernalis kocsmaikban az emberek meglehetősen emelkedett, irodalmias körmondatokban fogalmaznak, s olyan dolgokkal foglalkoznak, amelyekről nehezen hihető, hogy beszédtema lenne a világ peremén. De talán éppen azért

van ez így, mert Tarr a világ peremére vezet bennünket, ahonnan lenézhetünk a semmibe, és itt az ontológiai kérdések napi problémává válnak.

Az első jelenetben Valuska mindezt „megmutatja”: „...és most olyan magyarázatot kapunk, amiből mi, egyszerű emberek is megérthetünk valamit a halhatatlanságból...”

A ‚Sátántangó’-hoz hasonló rituális körtánc a napfogyatkozás mibenlétét igyekszik „megvilágítani”. A kozmikus körforgások ama pontja, amely kicsiny világunkból az égre tekintve megrázó, végzetes szingularitásnak tűnik, a kozmosz erői felől nézve semmiség csupán. Akárcsak a városkán végigsöprő pusztító népharag, amely olyan, mintha a szabályozhatatlan, megismerhetetlen erők akkor és ott éppen nem kioltották, hanem felerősítették volna egymást. Valuska, a kozmikus rend „birtokosa”, beleőrül abba, hogy a környezetében megmozduló erőket képtelen kiismereni, animálni úgy, ahogyan Lugossy Lacát és szesztestvéreit.

Ami történik, az emberi világon kívül álló erők mozgása, semmi más, csak mi érezzük szingularitásnak, „kizökkenésnek”. Mert csak ezen az egy módon vagyunk képesek felfogni az időt.

Valuska kozmológiája pandanja Eszter úr vizsgálódásának. Mindketten egy olyan, ha úgy tetszik, ismeretelméleti modellt állítottak fel, amelynek vajmi kevés köze van ahhoz a világhoz, amelyről szól, hiszen végérvényesen és menthetetlenül antropomorf. És Eszter úr sem képes a maga magasabb szintjén megszabadulni a szingularitás rögeszméjétől, mert neki is csak ezt jelenti az idő. Létezett egy pont, amikor kizökkent, Andreas Werckmeisteről számítva.

#### *Hamlet, a nyugdíjas zenetudós.*

A bálna pedig ebből a szempontból nem egyéb, mint Valuska és Eszter György teóriáinak látványos cáfolata, illetve Isten léteinek diadalmas és lesújtó bizonyítéka. Maga a cethal jön el ebbe a pitiáner kis Ninivébe, ahol „megáradt a gonoszság”, de éppen azért, hogy a szennyes ár elöntse

az utcákat. A Herceg nem zagyvaságokat beszél. A Herceg a gondolkodást a félelem eszközeként, a végzet elől való menekülésnek minősíti. A Herceg Isten eszköze, még ha maga a gonosz is. És a harc a felvilágosodás erőinek tökéletes vereségével zárul. A mi kis imbecillis Kopernikuszunk elborzadt attól, amit a bálna szemében látott, a maga szobatudós manírjaiba merült Eszter György ujjai közül pedig kipereg az utolsó hang is – nem képes visszafejteni az isteni harmóniát.

### Összegzés

Tarr Béla filmjeiben kétségkívül kiemelt szerepe van az időnek, fizikai, stiláris, technikai és filozófiai értelemben egyaránt. Ez a viszony korábbi műveiben is jelen van, de a ‚Werckmeister...’-ben sokszor úgy tűnik, már nem csupán az ábrázolás eszköze, hanem az ómega és az alfa. Rigorózan betartja a montázstilalmat, a jelenetekben csak belső vágást használ, ezzel mintegy lerója hódolatát mesterei, Welles, Tarkovszkij, *Jancsó* előtt, de az igazi különlegesség a jelenetek egymáshoz fűzésében, az „időkondenzációban” rejlik. Oly módon adagolja a nézőknek az időélmény konkrétságának megőrzéséhez szükséges információkat, és olyan metrumot ad hozzá a zenével, a kameramozgásokkal és a jelenethosszokkal, hogy képes hitelesen és átélhetően belesűríteni két nap minden történést a két és fél óra játékidőbe úgy, hogy a folyamatosság érzete megmarad. Természetesen a filmnek addig a pontjáig tart ez, amíg ennek a történet szempontjából jelentősége van.

A Krasznahorkai-trilógia utolsó darabja, a „romantikus forma” (Kovács András Bálint nevezi így), a főtéren heverő bálna totáljával zárul. Attól tartok, ez nem a Nietzscheiánus befejezés. Isten nem halt meg. Megmutatta.

### Jegyzet

(1) André Bazin (2002): *Mi a film?* Osiris. 40. l. m. 41.

(2) Kovács András Bálint (2002): *A film szerint a világ.* Palatinus. 321.

(3) Marx József (2003): *A kétdimenziós ember*. Vince. 79.

### Irodalom

Bazin, André (2002): *Mi a film?* Osiris.  
 Bíró Yvette (1988): *A hetedik művészet*. Osiris.  
 Bíró Yvette (1999): *Profán mitológia*. Osiris.  
 Marx József (2003): *A kétdimenziós ember*. Vince.  
 Kovács András Bálint (2002): *A film szerint a világ*. Palatinus.

Bresson, Robert (1988): *Feljegyzések a filmművészetéről*. Osiris, .  
 Balassa Péter (2001): *Zöngétlen tombolás*. *Filmvilág*, 2.  
 Magyar Narancs-vita (2001): *MN*, 11–17.

**Huszka Imre**  
 középiskolai tanár,  
 Zichy Mihály Iparművészeti  
 Szakközépiskola, Kaposvár

## Cigány gyermekek közösségeikről

*A cigány/roma közösségre vonatkozó sztereotípiákra rendszerint a domináns társadalom tagjainál szoktak rákérdezni, és vajmi keveset tudunk arról, hogyan látják a közösség tagjai önmagukat, a „mi-csoportot”, amellyel szemben a környező társadalom elutasítóan reagál. Vajon miért ragaszkodnak a cigány személyek közösségeikhez? Csak azért, mert oda születtek, családi kapcsolatok kötik össze őket? Csak azért, mert a többségi társadalom nem fogadja be őket? Van-e pozitív tartalma a mi-csoportnak, vagy csak a kirekesztés tereli egybe a megbélyegzett embereket? (1)*

Az első általános iskolai cigány népismereti verseny írásbeli fordulójának résztvevői az ország 17 általános iskolájának összesen 140 tanulója, közülük 77 gyerek 5–6. osztályos, 63 pedig 7–8. osztályos. Az egyik feladat fogalmazás írása volt. A gyerekek választhattak: az 5–6. osztályosok a cigány, roma közösség jellemzése (40 kisdíák választotta ezt a témát) és egy irodalmi mű ismertetése között, a 7–8. osztályosok pedig egy hagyományos keresztelők leírása és a cigány közösség bemutatása között (az utóbbit 25-en választották). Egyelőre nem végeztünk összetett elemzést: kigyűjtöttük a jellemzőket, de nem vizsgáltuk a gyakoriságokat és a lehetséges összefüggéseket. A minta nem reprezentatív, és nem egészen véletlenszerű. Olyan gyerekek vállalkoztak a versenyre, akik tanulnak cigány népismeretet, akiket tanáraik felkészítettek a versenyre – bár nem a konkrét kérdésekre –, és olyan iskolákból, ahol egyáltalán tudomást szereztek arról, hogy idén cigány népismeretből is lesz tanulmányi verseny.

A versenyt a szokásos módon, más tantárgyakhoz hasonlóan meghirdették, ám nyilván nem jutott el a lehetőség híre minden potenciális résztvevő iskolához. Így szociológiai értelemben nem korrekt a minta, s nem is vállalkozunk széles körűen érvényes következtetések levonására. Az elemzés inkább csak hírt ad arról, hogyan látják közösségeiket 11–14 éves roma gyerekek.

A fogalmazások között van néhány soros és egész oldalas is. Van egyszerű szavakkal megfogalmazott, és emelkedett, szinte költői is. Őszinte vallomások, miként az idézetekből látni fogjuk, mesterkéltég nélküli, átélt írások. Aligha feltételezhetjük, hogy tanári diktálásra készültek volna. Ez nemcsak a verseny korrektsége, a fogalmazások színessége, érzelmi töltete – de a dolgozatok megjelenése alapján is kizártnak tartható. Az idézésben megtartottam az eredeti mondat szerkezetet, de kijavítottam a helyesírási hibákat. Mondhatni, drámaian rossz a legtöbb gyerek írásképe és helyesírása!

A 11–12 éveseknek feltett kérdés a pozitív attitűdök előhívását célozta: „Miért

szeretem a cigányokat?” Ezt erősítette az a megjegyzés, hogy az „én is ehhez a közösséghez tartozom, csak egyike lehet az indokoknak”. Azaz a feladat azt sugallta, hogy a megoldás pozitív értékelést kap, ha a versenyző szereti a cigányságot, és ha a közösséghez tartozónak vallja magát. Tudományosan nyilván vitatható, hogy bármely közösséget szeretni vagy nem szeretni ildomos vagy éppen helytelen volna. A kérdést azonban részint realizitikusnak gondoltuk a köznapí narratívák ismeretében, részint tudatos célunk volt az érzelmek mozgósítása, és a pozitív tartalmú sztereotípiák előhívása.

A 7–8. osztályosok feladata az volt, hogy írják vagy rajzolják le: „ha te készítenél filmet, plakátot vagy bármilyen ismeretetést a cigányokról”, miről szólna. A kérdés tartalmilag az előbbihez hasonló, azonban nem közvetlenül pozitív érzelmeket céloz meg. A rajzokat itt nem elemzem, csak a szóveges válaszokat mutatom be.

A teszt szerkesztésében – ha nem is deklaráltan – az a cél is felismerhető, hogy a pedagógusok gondolkozzanak el a cigány/roma közösség negatívumait hordozó sztereotípiákon, és szembesüljenek a „mi-csoport” pozitív képével is. Ugyanakkor méltatni kell a gyerekeket a versenyre felkészítő pedagógusok munkáját. Úgy hiszem, azokat a szakköröket, népművészeti órákat, amelyeken a gyerekek részt vettek, a cigányság és roma tanítványai iránti elkötelezettség és nyitottság jellemzi. Enélkül aligha kaphattunk volna a kérdésekre nyílt és őszinte válaszokat.

A kérdés 11–12 éves gyerekekhez szólt, akik számára eléggé természetesnek hat az, hogy miért szeret vagy nem szeret az ember egy csoportot. Talán meglepő lehet, hogy ezt az esszé-kérdést választók milyen árnyaltan, sokféle módon, de érzelem-gazdagon fejtették ki nézeteiket. A kérdés az identitást érintő, tehát jelentős mozgósító erejű területre vonatkozott, egyrészt ezzel magyarázható a kifejtés, illetve indoklás színessége, árnyaltsága. Emellett azt a tényezőt is figyelembe kell venni, hogy egy-két kivételtől eltekintve ezt az esszé-témát választók maguk a cigány, roma közösség

tagjai, mégpedig etnikai hovatartozásukat vállaló tagjai – még ha gyerekek is. S ezekben a hagyományokat még valamenynyire is ápoló közösségekben a gyermek a közösség – majdnem – önálló tagja, részese, de legalábbis aktív hallgatója azoknak a beszélgetéseknek, amelyekben a közösség fontos dolgairól is szó esik. A „majdnem felnőtt” véleményei, attitűdjei, sztereotípiái a közösen formált vélemények és attitűdök hatására formálódnak.

Azok az attribútumok, amelyeket a fogalmazásokból gyűjtöttünk ki, alapvetően szemben állnak a társadalmunkban elterjedt cigány-képpel.

### A közösség önképe

A felsorolt jellemzők között alig találunk olyat, amelyik legalább nagyjából megegyezne az előítélet-kutatások cigányképével. Vannak olyanok is, amelyek az idegenképből – értelemszerűen – negatív tartalommal jelentkeznek (például „összetartók”), és olyanok, amelyek semmilyen formában nem fogalmazódnak meg a sztereotípiák között (például „barátosság, segítőkészség”), ismét csak természetesen, mivel az ilyen attribútumok személyes érintkezést feltételeznek. A „vicces”, „vidám” jellemzőket nem szokták felsorolni az előítélet-kutatásokban, de ezekkel az attribútumokkal kapcsolatban elhatározzuk a gyanúval, hogy ellentettjei, a „mindenki bohóca” a századi cigányképben lelhetők fel.

A jellemzések gyakran a „magyarokkal”, esetenként „gádszókkal”, „parasztokkal” szemben vagy az elterjedt negatív cigányképpel szemben fogalmazódnak meg: „mi” jobbak vagyunk, mint ők, vagy nem olyanok vagyunk, amilyenek mondanak minket. Még ahol szó szerint nem is szerepel ez a szembeállítás, ott is – látnesen – gyakran benne van a fogalmazásokban. Megfogalmazható ez úgy is, hogy a közösség tagjai önmagukat jobbára kívülről látják, határozzák meg, azonban inkább az állandó készenlétet jelzi, az ellenségesnek érzékelt külvilággal való szembenállás késztetését – s aligha becsülhetjük túl

ennek a feszültségnek a jelenlétét a gyermekek (és a felnőttek) mindennapi magatartásában. A feszültség egyfajta bizonyítási kényszert jelent. Ráadásul nemcsak, sőt talán nem is elsősorban azt kell bizonyítani, hogy én érek annyit, mint más, hanem azt, hogy az egész közösségem – melynek egyenrangú tagja vagyok – nem alábbvaló más közösségeknél. Az ebből eredő teher hátrányt jelent a gyermek és a felnőtt számára is: csak ha a „teher alatt nő a pálma” népi bölcsességét tartjuk szem előtt, fogalmazhatunk úgy, hogy aki kibírja, az erősebb, tehetségesebb, eltökéltebb, szerencsésebb másoknál. Hangsúlyozom, hogy a szembeállítás nem ellenségeképet jelent, hiányzik belőle minden agresszivitás, gyűlölködés, inkább a védekezés, az előítéletek elhárítása jellemzi. Ahogy *Kovalcsik* (1998, 2000) fogalmaz: „a külvilág értékítéletének éppen az ellentéte jellemző rájuk”.

Két fontosnak látszó tényezőt emelek ki a részletesebb bemutatás előtt. Az egyik a beszélgetés fontossága („megbeszéljük”, „viccelődünk”, „tréfálkozunk”, a közösségben mesélnek, „az utcán hangosan beszélnek” stb.). Talán nem tévedek, ha ezt a verbális kultúra dominanciájával hozom összefüggésbe, amelynek jelentőségére például *Réger Zita* hívta fel a figyelmet (1990). A másik a „tisztelet” gyakori említése, amit szintén kulturális jellemzőnek lehet tekinteni. A tisztelet (romani nyelven „patyív”) alapvető jelentőségéről minden cigánysággal kapcsolatos néprajzi munkában szó esik. Magyar nyelvű nem cigány narratívákban a „tisztelet” szónak ünnepélyes csengése van, retorikai fordulatként inkább csak kiemelkedő ügyekkel kapcsolatban fordul elő. Itt a mások iránti tisztelet – a gyerekek iránti tisztelet is! – a közösség egyik legfontosabb attribútuma.

A negatívumként említett tulajdonságok között a hangosság, a verekedés és a „mulatós nép” attribútumok szerepelnek. A 7–8. osztályosok több negatívumot említettek, többször visszatér a veszekedés, verekedés kifogásolása, s itt találkozunk egyértelműen negatív cigány cigány-képpel is.

## A cigányságnak tulajdonított attribútumok

### *Pozitívumként említett attribútumok*

#### *Érzelmi jellemzők*

- barátságos, kedves
- családszerető
- érzelemgazdag
- gyermekszerető
- kedves
- vicces
- vidám

#### *Morális jellemzők*

- dolgoz
- erős akaratú
- igazságos
- megbízható
- nem becsapható
- őszinte
- összetartó
- rendes
- segítőkész
- szabálytisztelő
- szorgalmas
- tiszta
- tiszteli az embereket

#### *Intellektuális jellemzők*

- tehetséges
- tanulékony
- alkalmazkodó

### *Negatívumként említett attribútumok*

- „mulatós nép”
- hamar verekszik
- hangosan beszél az utcán
- „mindig a nehezebb utat választja”
- veszekedős
- munkakerülő (férfiak)
- iszákos (férfiak)
- kapzsi, mindent magának akar
- babonás

## Szociális kapcsolatok

Az érzelmekre vonatkozó jellemzők a leggyakoribbak, minden fogalmazásban hangsúlyosan előfordul egyikük vagy má-

sikuk. A „barátságos” attribútum gyakran direkt módon a magyarokkal szemben fogalmazódik meg.

„Lehet velük beszélgetni, és barátságosabbak, mint a magyarok. A magyarokkal nem lehet beszélni, de a cigányokkal egy szóra jutok, meg a magyarok nem barátságosak” (lány, Pécs)

„Azért, mert kedvesek! Mert ha elmegyünk egy cigány családba, akkor rend van, és ahogy mondtam, kedvesek. Viccesek, valamelyikük aranyos, barátságos, és hogyha valami olyat mondasz, ami másnak nem tetszik, az röhög rajta. Vagyis nem sértődnek meg.” (fiú, Gyulaj)

„Olyan iskolába járok, ahová nagyon sok cigány gyerek jár. Ezért az iskolában közösséget alkotunk. Mivel mind jól ismeri a másikat, ezért könnyen kötünk barátságot. A cigány segíti egymást, ezért az iskolában bárkihez fordulhatok, ha problémám van.” (lány, Nyíregyháza)

Kiemelkedő attribútum a családi összetartás, a gyermekek és az öregek szeretete, tisztelete – olyan vonások, amelyeket a többségi társadalom is elismer, sőt esetenként pozitívan értékeli. Gondolhatnánk, általános jellemző, hogy a 11–12 éves gyermeknek szüksége van a családra, a prepubertás korban még nem lázad a szülők ellen, és így tovább. De itt nemcsak erről van szó. A fenti fogalmakkal kapcsolatban soha nincsen megnevezve az anya vagy az apa, a testvér vagy nagyszülő. Rokonok vannak, „család”, benne gyerekek és öregek is – a közösség.

„Nagyon szeretek elmenni a rokonokhoz estézní. Nagyon szeretem a rokonaimat” (lány, Nyírkáta)

„Azért szeretem a cigányokat, mert összetartók, nagyon szeretik a gyerekeket és az embereket.” (lány, Debrecen)

„Tisztelik a gyerekeket, az öregeket és minden jó embert, aki őket szereti.” (lány, Debrecen)

„A cigányok jó szokása: megbecsülik az asszonyokat, gyereket szereti, a családját szereti.” (fiú, Debrecen)

„Azért szeretem a cigányokat, mert tisztelik az öregeket. És ha valakijük meghal, akkor azt 3 éjjel, 3 nap virrasztalják. Szeretik a gyerekeiket.” (fiú, Pécs)

„A leginkább azt szeretem, mikor egy-egy ünnep alkalmából összegyűlnek, és a régi szokásoknak megfelelően a tágabb nagy család együtt ünnepel” (lány, Nagyrábé)

„Én éppen ezt szeretem a cigányokban, hogy őszintébbek vagyunk a gádzsónál, ha örülünk vagy bánatosak vagyunk, azt nem fojtjuk magunkba, megosztjuk egymással. Azt hiszem, mi összetartóbbak vagyunk például a magyaroknál, és jobban tiszteljük az öregeket is. A cigányoknál nem szokás, hogy az öregek otthonába küldjék az időseket, hanem gondoskodnak róluk és segítik őket.” (fiú, Nagyrábé)

### A munka

Az identitás – a mi-csoport képe – tudomásom szerint eddig ismeretlen dimenzióját mutatják fel azok az itt morálisként besorolt attribútumok, amelyek a közösség valódi polgári magatartását rajzolják ki: dolgoz, szorgalmas, erős akarátú, megbízható, őszinte, szabály-tisztelő csoporttét. Nem vettük észre, hogy a cigány közösség – belülről szemlélve – olyan *Max Weber*-i tulajdonságokkal rendelkezhet, amelyeket valamennyi állampolgár számára akár normaként írhatnánk elő?

De gondoljunk csak bele! A család küzdelmét látva a napi betevőért, e küzdelemben részt kapva hiteles a kép a szorgalmas, a legrosszabb, mindenki által megvetett munkát is elvállaló, öntudatos – nem becapható! –, a szabályokat tisztelő cigány emberről. Ebből a szempontból igen kevéssé ismerjük ma a cigányságot. Jogos a médiát érintő szemrehányás, amit a gyerekek is megfogalmaznak: csak a legelesettebb, önmagukért nem küzdő cigányokat mutatják be, s nem az ő családjait!

„A falunkban több a cigány, mint a magyar, de ez így jó. A cigányok is tudják azt, amit a másik emberek. Mindenhol ott vannak, amikor szükségünk van rájuk, minden munkát elvállalnak, bármit. Ha valamit rendez a falu, ugyanúgy ott vannak” (lány, Gyulaj)

„A cigányokban szeretem azt, hogy sohasem adják fel a reményt, és mindent ki mernek mondani. Nagyon tetszik bennük az, hogyha ők akarnak valamit, bármi áron is, de elérik. Az a baj, hogy sokan a bőrük színe alapján ítélik meg az embert. A cigányoknak nagyon nagy akarát-

erejük van, ami bajban és sikerben a leghüesebb segítőkjkké vált.” (lány, Taktakenéz)

„Azért szeretem, mert igazságosabbak, mint a parasztok.” (fiú, Debreceen)

„A tévében leginkább az a jellemző, hogy nagyon szegény, elkeseredett romákat filmesítenek meg. Ezt igazságtalannak tartom. Szerintem nagyon sok cigány dolgozik, sőt igényesebben és tisztábban járunk iskolába sok magyar gyereknél” (lány, Nagyrábé)

„Befogadják az embereket. Harcolnak a hazájukért. Nem irigyek egymásra. Igazat mondanak. Betartják a szabályokat.” (lány, Pécs)

„Sok jó munkát végeznek el, és nagyon szeretnek dolgozni” (fiú, Karcag)

„Ha nagy leszek, dolgozni szeretnék. Két gyereket és egy cigány szép feleséget. Egészen biztos, hogy majd segítem a szüleimet. Majd úgy nevelem a gyermekeimet, mint a szüleim.” (fiú, Tiszacsege)

„A cigányok szeretnek dolgozni, libát tépni, szeretnek zenét hallgatni, táncolni.” (lány, Tiszacsege)

„Ők igen hajlamosak a munkára és tudnak dolgozni. Van olyan hely, ahol még nagyon régiesek (de nagyon ritka). Hogyan és miből gazdálkodnak? Ugyanis sok jószágot tartanak a cigányok” (fiú, Gyulaj)

A felsőbb évesek dolgozataiban a munka, a munka fontossága központi szerepet játszik. Funkciója a napi megélhetés biztosítása és a gyerekek ellátása. Az alábbi részletekben látjuk, hogy a gyerek – a szakirodalomból ismert modell szerint, például *Stewart* (1994) és *Forray – Hegedűs* (2003) – fontos különbséget lát a nők és a férfiak között,

„És az asszonyok mindennapi munkájukról, szolgáltatásukról, a mindennapit beszerezni valójukról, tevékenységükéről (írnék). Az asszonyok mindig kitaláltak valamit, hogy minden nap megéljenek. Ilyen tevékenység volt például a jóslás, alkalmi munkák stb. A mindennapi betevőről az asszony gondoskodott. (A férfiakkal szemben)” (fiú, Gyulaj)

Hasonló, de még élesebb megfogalmazást találunk az ország másik felén élő gyereknél is. Itt a rendes, dolgos cigány család képével szemben jeleníti meg a

munkátalant. Talán a túl szigorú bemutatást enyhítendő, hozzáteszi: „Természetesen ez magyar családoknál is így van”.

„Van család, ahol az ember nem dolgozik, és az asszonyt küldi dolgozni. És amit az asszony keres, az ember elveszi és megissza és legépezi (sic!), és a gyerekeknek nincs mit enni.” (lány, Nyírkáta)

Az esszék között egyetlen van, amely egyértelműen negatív, ám keserűséggel áthatott képet rajzol a romákról. A szövegben a „munkanélküliség” szót kettős jelentésűnek vélem. Egyfelől a hivatalos „nem foglalkoztatott” jelentést tartalmazza, másfelől a „munkátlanságot”. A korábbiakban láttuk, hogy a munka a gyerekek leírásában korántsem azonos a hivatalos foglalkoztatással, hanem fáradtságos, pénzkereső tevékenységet jelent. Az alábbi leírás keserűsége azt a benyomást kelti, hogy a saját családról szól, a bemutatott emberek – inkább a férfiakról, de a nőkről is szó van – nem törekednek önmagukról és a gyerekekről gondoskodni. Egyetlen mentő körülmény, hogy a férfiaknak nehéz „nem az ő fajtájukba” tartozó – nem cigány – közösségbe kerülni. Érdemes kiemelni és megismételni, hogy ilyen családképet a 140 tanuló közül csak egyetlen gyereknél találunk. Ez véleményem szerint azt is jelzi, hogy a „nagyon szegény, elkeseredett” családokból – ahogyan az egyik idézett írásban olvashattuk – nemigen kerülnek a gyerekek olyan helyzetbe, hogy tanulmányi versenyben indulhassanak.

„A cigányok munkanélküliségét venném filmre. A nők otthon ülnek, háztartási munkát végeznek. A szomszédba átmennek, pletykálnak, nem az otthoni munkával foglalkoznak. A férfiak üzletelnek, vagy lopják a napot, heverésznek és nem azzal foglalkoznak, hogy a gyerekek tudjanak venni ennivalót. Nekik mindegy, hogy dolgoz van, vagy sem. Igaz elég nehéz nekik olyan közösségbe kerülni, akik nem az ő fajtájukból származnak. Szeretik a kocsmát, a haverok ott felszabadultnak érzik magukat. Szeretnek este muzsikálni, táncolni, inni. Ünnepelni nagyon szeretnek, sok rokon társaságában” (lány, Nyíregyháza)

Az intellektuális jellemzők közül leggyakoribb a zene, a tánc, a mese, sőt a

szépirodalom területén mutatott tehetség említése – de erről részletesebben más összefüggésben lesz szó. Az alkalmazkodást a cigány nép történetével összefüggésben említik.

Negatív attribútumok igen ritkán fordulnak elő. A saját közösség bírálata nem volt tárgya a fogalmazásnak, s nem is várható, hogy a gyerekek bírálattal illessék csoportjukat. Ennek ismét csak nem is az életkori összefüggését hangsúlyozom, hanem a többségi környezet előítéleteivel való tudatos szembehelyezkedést. A „hangosan beszél az utcán” olyan szöveggörnyezetben fordul elő, amelyben a gyerek a magyarok türelmetlenségének tulajdonítja, hogy ítéleteikben ez az apróság súlyosan esik latba. A „mindig a nehezebb utat választják” kitétel nehezebben értelmezhető: írója valószínűleg arra utalt, hogy nehezebben élnek, többet küzdenek ugyanazokért a célokért, mint mások. Ez persze nem föltétlenül negatívum, inkább a szöveggörnyezet sugallja az értelmezést. A felsőbb évfolyamba járóknál – mint a fenti idézetekből kitűnik – gyakrabban fordulnak elő bíráló elemek.

### „Az én fajtám”

A „miért szeretem” kérdésre feleletet jelentenek már a fent bemutatott jellemzők is. Mégis külön vizsgáljuk meg a közösséghez való tartozást, mint a szeretet magától értetődő okát. A közelmúlt szakirodalmában (vö. *Ladányi – Szelényi*, 1997; *Havas – Kemény – Kertesi*, 1998) vitatott kérdésre – „ki a cigány?” – a gyerekeknél magától értetődik a válasz. Valamennyi versenyző, aki ezt a feladatot választotta, leírja etnikai hovatartozását: mindössze négyen vannak, akik nem cigányokként határozták meg önmagukat. Néhányan szükségesnek látták közölni, hogy „félcigányok”, sőt az a kifejezés is előfordult, hogy „korcok”. Az utóbbi önbesorolás a magyar nyelvben egyértelműen negatív konnotációjú, e fogalmazásban azonban egyszerű tényközlést jelent, és nem zavarja a beszélőt (írót) kötődéseinek leírásában, azaz nem látszik a bizonyítás kényszere sem.

A kérdés megfogalmazásában két okból nem kínáltuk fel a gyerekeknek a „roma” elnevezést. Az egyik ok a verseny, a műveltségi terület elnevezése (cigány – és nem roma – népismeret), a másik pedig az, hogy számítottunk olyan csoportokból származó gyerekek részvételére, akik önmagukat nem romának, hanem cigánynak sorolják be (beások, magyarcigányok). A saját csoport elnevezésére a „közösség” kifejezést használtuk mint értéksemleges, s az újabb narratívákban szakszerűnek számító meghatározást.

A fogalmazásokban a „roma” öndefiníció ritkán fordul elő – olyan esetekben, amikor a gyerek roma (oláh-cigány) közösséghez tartozónak tartja magát, ugyanígy néhányan a „beás” elnevezést alkalmazzák önmagukra és közösségükre. A „cigány” szó azonban mindegyik gyerek fogalmazásában megjelenik, a roma vagy a beás szinonimájaként is. A gyerekek tehát elfogadták a „cigány” kifejezést –, ám a „közösség” szót gyakran másokkal helyettesítették. Ezek a következők:

„az én fajtám”,  
 „az én nemzetem”,  
 „az én népem”,  
 és egyszerűen a „cigányok”.

Legjellegzetesebb (bár nem gyakori) az „én fajtám” kifejezés. Ennek előfordulása azért meglepő, mert – bár tudományos szempontból a cigány/roma közösség valóban jelölhető így is – a közbeszédben ezt a kifejezést nem használjuk. Amennyiben mégis, akár a cigányság, akár más csoportok megjelölésére, akkor ennek negatív tartalma van. A cigány gyermekeknél viszont ez a kifejezés a szoros érzelmi kötődés egyik alapjaként jelenik meg, ami a vérségi kötelék fontosságát emeli ki. Mint már szó volt róla, nem a nukleáris család a vonatkoztatási csoport, hanem a közösség, a rokonság, a nagycsalád – bármit foglaljanak is magukba ezek a kifejezések. Úgy tűnik, hogy a „cigány” kifejezés elfogadása a vérségi kötődést az alcsoportokon kívülre is kiterjeszti, hiszen a roma vagy beás gyerek cigányként is definiálja önmagát.

„Én azért szeretem az én fajtámat, mert jól tudunk zenélni. Meg azért mert összetartunk, mert gondoskodnak rólam.” (fiú, Nyíregyháza)

„Azért szeretem a cigányokat, mert én is közéjük tartozom. És minden ember a saját népét szereti” (fiú, Debrecen)

„A cigány nemzet nekem egy nagyon szép nemzet. Nemcsak azért, mert én is cigány családból származom, hanem azért is, mert becsülöm őket.” (lány, Taktakenéz)

„Szerintem minden embernek meg kell ismernie a származását, eredetét, és büszkének kell lenni rá. Elsősorban azért szeretem a cigányokat, mert én is roma vagyok, oláh cigány, azon belül lovári nyelvet beszélem.” (fiú, Nagyrábé)

„Én egy cigány gyerek vagyok! A népemet nagyon szeretem és tisztetem” (fiú, Tiszacsege)

„Én egy cigány gyerek vagyok, nagyon szeretem a fajtámat” (fiú, Tiszacsege)

„Én szeretek a cigányok között lenni, mert hiszen az az én népem és fajtám.” (lány, Tiszacsege)

„Az én anyukám cigány és az anyukám családja is az, de az apukám magyar. Ebből is következik, hogy én mind a két fajhoz tartozom, korecs vagyok, de cigánynak vallom magam (lány, Tiszacsege)

Egy hosszabb részletet nemcsak a fentiek illusztrálásaként emelek ki, hanem mert szép, szigorú gyermeki logikával ível át a személyestől a csoporton át a politikai nemzetig, a „nagypolitikáig”.

„Szeretem a cigányokat azért, mert az én fajtám, mert ha csak magyarok lennének, az nem lenne jó. És nem lennének Magyarországon 10 millióan. Meg azért is, mert ha ők nem lennének, akkor nem lenne Magyarország. Az én anyukám is beás, és ha ő nem lenne, én se lennék Magyarországon.” (lány, Pécs)

Az eddigi idézetekben már gyakran előfordultak a „másik” közösségre, a nem cigányokra alkalmazott kifejezések. Erre nem kínáltunk fel definíciót a kérdés megfogalmazása során, így a gyerekek maguk – csoportjaik, közösségeik – szóhasználatát alkalmazták. Valószínűnek tartjuk, hogy nemcsak általában a szokásos fordulattal éltek, hanem törekedtek udvariasan, ille-

delmesen fogalmazni. Ez a kifejezés a „magyar”. Mint a legutóbbi részletben pontosan látni lehet, a „cigány”, a „beás”, a „roma” egyúttal természetesen tagja Magyarország népének, így magyar is. Mégis önmagukat többnyire a „magyarokkal” szemben határozzák meg cigányként, romaként, beásként. Előfordul még a „másik ember”, a „gádzsó” és nagyon ritkán a „paraszt” elnevezés is, de ezek használata sokkal ritkább – különösen az utóbbi –, mint a közösségen belül. Ennek nyilvánvaló oka a tanulmányi verseny, a dolgozat kivételes, ünnepi jellege, és a célzott közeg nem cigány összetétele, így az írásbeliség nyilván eltér a köznapi szóbeliségtől. Ez különösen érvényes abban a tekintetben, hogy törekednek olyan kifejezéseket használni, amelyek véleményük szerint nem sértik tanáraikat és a többségi társadalmat.

Nem tudok olyan gyűjtésről, amely a cigány közösségeken belüli, a nemcigányokra utaló szóhasználatra irányulna, saját megfigyeléseink szerint (*Forray – Hegedűs, 1998*) negatív konnotációval előfordul a „zsidó” (városi nem-cigány, nem-paraszt), „fehér”, „hipós” is. Érdemes lenne több figyelmet szentelni erre a területre, nem csupán nyelvészeti, hanem szociálpszichológiai, csoportdinamikai szempontból is. Annál is inkább, mivel – miként itt is kiderül – a „másik”, a vonatkoztatási csoport még az általában megfigyelt-nél is jelentősebb szerepet játszik egy kisebbségi csoport identitásában.

A „magyarok” és a cigányok közötti kapcsolatot kamaszlányok által írott-rajzolt szerelmi történetek jelenítik meg plasztikusan. Mindkettőben az eltérő etnikumú fiatalok szerelmét, a család ellenállását és végül a boldog egymásra találást írják-rajzolják le.

Néhány fogalmazásban – éppen a munkával kapcsolatban – a cigányságot érő diszkriminációra is van konkrét utalás. Természetesen ezeket inkább a nagyobbaknál, a 7–8. osztályosoknál találjuk.

„Leírnám az újságban, hogy a cigányokat miért becsülik le mások. Milyen bajaik vannak a romáknak. Képeket tennék bele a romák házáról, munkájukról. Azt is leírnám benne egy táblázat

félében, hogy a cigányok mennyi pénzt kapnak a magyarokhoz képest, ugyanazért a munkáért.” (lány, Pécs)

„Megkérdezném azt is, hogy el tudott-e helyezkedni. Ezt azért kérdezném meg, mert van egy pár olyan vállalkozó vagy vállalat, akik a bőrszínük alapján illetve a fajtájuk miatt nem veszik fel a cigányokat, hiába van akármilyen végzettségük.” (fiú, Pécs)

A közösséghez tartozás egyszerű vallo-mása – mint az érzelmi kötődés oka – gyakran társul erősítő pozitív tartalmakkal. Ilyen a büszkeség („büszke vagyok, hogy cigány vagyok”), illetve ennek kisebb érzelmi töltetű kifejezése, a „nem szégyellem”. Néha előfordul így is: „Nem szégyellem, sőt büszke vagyok!”) Ide sorolhatunk olyan állásfoglalásokat is, mint hogy „jó cigánynak lenni”. Semlegesebb a „sors” vagy „Isten akarata”, mint hivatkozási alap, amely e közösségbe tartozóvá tette az illetőt, és amelybe egyszerűen beletörődik.

Komplex – vérségi és szociális – és meghatóan költői kifejezését találjuk az összetartozásnak az egyik kislány fogalmazásában:

„Én a cigányokat azért szeretem, mert olyanok, mint én, és a bőrük színe is olyan, mint az enyém. A viselkedésük és a sírásuk, a nevetésük és az örö-mük egyforma, mint az enyém. A cigányokat nagyon tisztetem, mert szeretem őket.” (lány, Gyulaj)

### Kultúra, hagyományok

A csoporthoz, a közösséghez való vérségi alapú kötődés mellett a kulturális értékeknek, hagyományoknak széles spektrumával találkozunk, amelyekre ráépülnek az érzelmek és a szoros szociális kapcsolatok.

Ezek között kap szerepet a nyelv, nyelvhasználat. Az egyik, nem cigány etnikumú tanuló azért szereti a cigányokat, mert „érdekesen beszélnek”. A nyelvhez való érzelmetli kapcsolatot mind a beás, mind a lovári nyelvű gyerekek között is találunk.

„Nagyon szeretem a rokonaimat. És nagyon szeretem, ha a cigányul beszélnek” (lány, Pécs)

„Még a nyelvünk szépségével szeretnék megismerkedni, mert egy nemzet a nyelve nélkül halott nemzet.” (fiú, Békés)

„Én azért szeretem a cigányokat, mert én is az vagyok. Az igaz, hogy van magyar barátom is, de a cigány fajtámat és előttük nem szégyellem, azért mert én megtanultam az ő nyelvüket és kultúrájukat. Közben ismerkedem a cigány szokásokkal és nyelvvel.” (fiú, Tiszacsege)

A nyelv lehet a határokon átívelő testvériség – vérségi kapcsolatok! – alapja is.

„Azért is jó cigánynak lenni, mert Európában más országokban is meg tudjuk érteni magunkat. Olyan mintha más országok cigányságával testvérek lennénk.” (lány, Nagyrábé)

A nyelvhasználat pedig a kulturális hagyományok része. Egyik dolgozatból plasztikusan rajzolódik ki a nyelvhasználat ősi szépsége.

„A leginkább azt szeretem, mikor egy-egy ünnep alkalmából összegyűlnek, és a régi szokásoknak megfelelően a tágabb nagy család együtt ünnepel. Szeretem, hogy engedelmet kérnek ilyenkor a megszólalásra is, használják az ősi, régi szófordulatokat”. (fiú, Nyíregyháza)

A hagyományok megtartása, gyakorlása nagy érték és egyike a közösséget összetartó kötelekeknek. Ezzel már a 11–12 éves gyerekek is tisztában vannak, büszkék hagyományaikra, büszkék arra, hogy családjuk, közösségük megtartotta és ápolja ezeket. A nem cigányok is elismeréssel és némi irigységgel írnak a cigány hagyományokról. A „tágabb nagy család” összetartozását reprezentálják és erősítik a virrasztalások, a keresztelők, lakodalmak, és általában az ünnepek („multságok” –, ahogyan *M. Stewart*, 1994 tanulmányában szereplő romák mondják). Az együttlétek teremtenek alkalmat a közös zenélésre, éneklésre, táncolásra, viccelődésre, történetek és mesék elmondására, meghallgatására. Ezért van az, hogy minden részletesebb fogalmazás kitér a hagyományos együttlétekre, amikor a gyerek közösségéhez való kötődését magyarázza, indokolja, vagy a külvilág számára be szeretné azt mutatni.

Kivételesen egy rövid fogalmazást egészében idézek, amelynek írója a cigány hagyományokról szerzett ismereteiről is igyekszik beszámolni, talán kicsit stréberként is túlteljesítve a feladatot.

„Én azért szeretem a cigányokat, mert magam is az vagyok. De nemcsak ezért, hanem szeretem a zenéjüket, hagyományaikat. A magyarok azt hiszik, hogy a cigányoknak semmi „kultúrájuk” nincs.

A hagyományok közül legjobban a tavaszszüregtő szokás és a tavaszünnepe „fogott” meg leginkább. Mikor az öreg cigányok kimennek a sátrak elé és sarkuk alá teszik a cseréppipáikat és mondják: Eltörjük a pipácskát, csináljuk a tavaszskát.

Vagy amikor a tavaszünnepeket ünneplik. A lányokat „megkoronázzák” a fiúk, gólyahírből készült koszorúval, hogy eldöntsék, ki a legszebb, ki lesz a tavasztündér.

Ezenkívül még sok hagyomány van, ilyen például a gyászmezszaakítás, vagy a halott tisztelet, keresztelők, stb.

Ugyanúgy tetszenek a hagyományos mesterségek, teknővadás, szegkovács, kosárfonó stb. A mesterségeket a fiúk eltanulják apjuktól, és ha már itt tartok, hadd említsem meg a gyermekek játékeit. A kisfiúknál a kacsázás, a huva, huva, medve, medve, bolond medve, bovas, a kislányoknál a „főzés”, konuvas, labdázás és babázás.

És ne felejtsem ki a zenét. Oda vagyok érte, táncolni is tudok. Voltam egy hetes táborban, ahol cigány táncot tanultunk. Lenyűgözve néztem, ahogy táncoltak, és a hagyományok szerint nem is értek egymáshoz. A férfi mintha támadna, a nő meg védekezik.

Én szeretem a cigányokat és nem is tagadom, hogy az vagyok. Rengeteg sok hagyomány van. A cigány kultúráról szeretek tanulni, sok információt beszerezni. Remélem azt, hogy a cigányok a jövőben jobb módba kerülnek, de ez a cigányoktól is függ” (fiú, Gyulaj)

A hagyományok között sorolják fel néhányan azokat a tudásokat, ismereteket, foglalkozásokat, amelyeket közösségeik felhalmoztak. A fenti leírásban bőven találkozzunk ilyenekkel. Mások felsorolják a gyógynövények és a gyógyítás ismeretét (egyik gyerek szerint a közösség asszonyai 200 gyógynövényt ismernek!), kiemelik az állatok szeretetét és ismeretét, különösen a lovakét: „senki sem ért úgy a lovak nyelvén, mint a romák” – írja egyikük. Ezeket a tudásokat szeretnék néhányan bemutatni az ország egészének, sőt az EU-nak is, filmekben, könyvekben. A felmutatandó teljesítmények között kiemelik a zenét, táncot és a mesemondást is.

A büszkén vállalt hagyományok közé tartozhat a vallás is. „Szeretik az Istent, és imádkoznak hozzá. Elmennek szent he-

lyekre a Szűz Anyához.” – írja egy pécsi gyerek.

A gyermek szerepét, a családban elfoglalt helyét a nem cigány családokban szokatlan megfogalmazások („tisztelik a gyermekeket”) mellett egy rendkívül érdekes és szokatlan megjegyzéssel mutatom be.

„Legeslegjobban azt szeretem bennük, hogy 100%-ból 90% kicsike, olyan, mintha egy kisgyerekekkel beszélék, aztán mégis egy 20–30 év körülivel (lány, Gyulaj)

Úgy vélem, hogy nem a testmagasságra vagy általában a fizikai jellemzőkre utal a kislány, hanem olyan szociális interakciókra, amelyek során nincs különbség a gyermek és felnőtt között. Az életkor és függőségek szerint rendezett hierarchikus szociális struktúrák – amilyen az iskola is – elsajátításához az egyenrangúságra szocializált gyerekeknek nyilván újabb tanulásra van szüksége.

A finom ételek, az otthon konyhája minden ember számára fontos kötelék a szülői házhoz. A cigány tanulóknál ez gyakran az identitás és a hovatartozás büszke vállalásának forrása. A közös étkezés fontos eleme az ünnepeknek, „A legfinomabb cigány ételek” (*Csemer – Korpádi – Patyi, 2003*) című könyv is erről tanúskodik. Tudományosan igazolható-e speciális cigány konyha létezése, vagy sem, gyerekek és felnőttek egyetértéssel abban, hogy a cigányok sajátosan jól főznek-sütnek – cigányok, beások, romák egyaránt.

„Mivel én is cigány vagyok, sok beás családot ismerek. Finomat étkeznek, főznek, jó kenyeret sütnek” (lány, Pécs)

Bármilyen legyen is az ünnep alkalma – erről nem írnak a gyerekek –, lényeges az evés mellett együttlét, beszélgetés, zene, tánc és vidámság. A tréfalkozás a cigány, roma együttléték sajátossága. A nem cigány társaságban a vicceselés rutinja nagyon is jellemző, cigány közösségekben az eredetiséggel, a tréfalkozással igyekszik a társaság középpontjába kerülni mindenki. A társasági stílus egyfajta szociális nyomásra alakul (hasonlítható talán a „keep smiling” stílusához), és azt a benyomást kelti a kívüllál-

lóban és a gyermeki résztvevőben, hogy „a cigányok” mindig jókedvűek.

### „Ami a dalban van ...”

A zene, a dal fontossága – ahogy *Kovalcsik* (1996, 2000) mély elemzése és a címben részben idézett találó megfogalmazása érzékelteti – a verseny szinte minden résztvevőjére érvényes, függetlenül attól, melyik cigány, roma alcsoport tagjai. A zene, a dal a közösség szoros érzelmi kötődésének egyik legfontosabb szála, az etnikai identitás büszke vállalásának egyik megalapozója.

Van, aki az ünnepek kedves elemeként sorolja fel a közös zenélést, éneklést, táncot. Mások felsorolják azokat a hírességeket, akikre büszkék, akiket szívesen bemutatnának az ország, sőt egész Európa népének. Egyesek hosszan sorolják a hírességeket a 100 Tagú Cigányzenekartól Bódi Gusztin át a Kalyi Jagig, Ando Dromig. Van, aki családjának zenészcsoportjára büszke („Uzse ile”)

Nehéz választani, melyik érzelm-gazdag megfogalmazásból idézzek a fentiek illusztrálására.

„Akkor érzem igazán, hogy jó cigánynak lenni, amikor meghallom a tévében vagy a rádióban a zenét. Olyankor valami megmozdul bennem, egy gádzsó ezt nehezen értheti meg.” (fiú, Nagyrábé)

„Értettem a szívemben lobogó tüzet, és az egyre gyakrabban feltörő mély érzéseket a zene hallatán, s ha valaki bántotta a cigányokat.” (lány, Békés)

„Én cigánynak születtem és nagyon szeretek cigányok között lenni. Papám mesél, hogy milyen volt régen és milyen volt a szokás, ünnepekkor összegyűlünk, együtt énekelünk, táncolunk, házról házra járunk és felköszöntjük a rokonainkat, a testvérünket” (fiú, Debrecen)

A dallal szinte egyenértékű – de érdekes módon nem a mutogatni való büszkeség forrása a tánc is. „Cigányul táncolunk” – fogalmaz az egyik gyerek. „Énekelünk, táncolunk, mesélünk, mulatunk” – a nagyra értékelt közösségi alkalmak fontos tevékenységei, az összetartozás átélhető és átélte boldogító eseményei.

### Összegzés

A cigány népismereti tanulmányi verseny adta a lehetőséget a fenti elemzésre. Az elemzésben nem tudtam egyelőre a teljes anyagot feldolgozni. Arra törekedtem, hogy azokat az elemeket mutassam be, amelyek a gyerekek szabad fogalmazásaiban a cigány közösség attribútumait reprezentálják.

Úgy vélem, a cigány közösség így kirajzolódó önképe alapvetően ellentétes a társadalomban elterjedt roma-képpel, legyen az akár rokonszenvező is. A hasonló, ennél célirányosabb és alaposabb elemzések elvégzése mind tudományos szempontból, mind pedig a szakpolitikák kiformalása szempontjából fontos lehet.

Hangsúlyozom, hogy a gyerekeknél – bár talán az „átlagosnál” erősebb identitású mintát elemeztem – szó sincsen az asszimiláció szándékáról, a nyomtalan beolvadás iránti vágyról. Ellenkezőleg, a közösség iránti őszinte, mély elkötelezettség, érzelmi kötődés fejeződik ki a sokszor gyermekek megfogalmazásokban.

Végezetül, az utóbbi megállapítás illusztrálásának szándékával és az elemzést végző alig leplezett rokonszenvének bemutatására idézem egy nyírkáti kisfiú vallomását:

„Azért szeretek cigány lenni, mert sok olyat csinállok, amit a magyar nem.

Azért szeretek cigány lenni, mert sokat táncolok.

Azért szeretek cigány lenni, mert szeretek énekelni

Azért szeretek cigány lenni, mert azt csinállok, amit akarok

Azért szeretek cigány lenni, mert jókedvűek és hozzáteszem, hogy szeretem a cigányokat”

### Jegyzet

(1) Az Országos Köznevelési Intézet Nemzetiségi Koordinációs Irodája Fábiánné Orosz Ibolya vezetésével, személyes elkötelezettségén alapuló munkájával megszervezte az Országos Általános Iskolai Tanulmányi Versenyt a cigány népismeret területén, amelyet az Oktatási Minisztérium támogatott. Ez a verseny azért egyedi és elsődleges, mert első ízben biztosított egyenrangú feltételeket a cigány népismeret, cigány nyelveket tanuló diákoknak az ország egész területén a hagyományos iskolai tantárgyakban

versenyzőkkel. A verseny döntője az Országos Cigány Önkormányzat támogatásával szerveződött.

### Irodalom

Csemer Géza – Korpádi Péter – Patyi Árpád (2003): *A legfinomabb cigány ételek*. Fantastico Moda, Budapest.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányság, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.

Havas Gábor – Kemény István – Kertesi Gábor (1998): A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. *Kritika*, 3.

Kovalcsik Katalin (1998): „Ami a dalban van, az a cigány beszéd”. Egy erdélyi oláhigány közösség nyelvi ideológiája. In: Bari Károly (szerk.): *Tanulmányok a cigányságról és hagyományos kultúrájáról*.

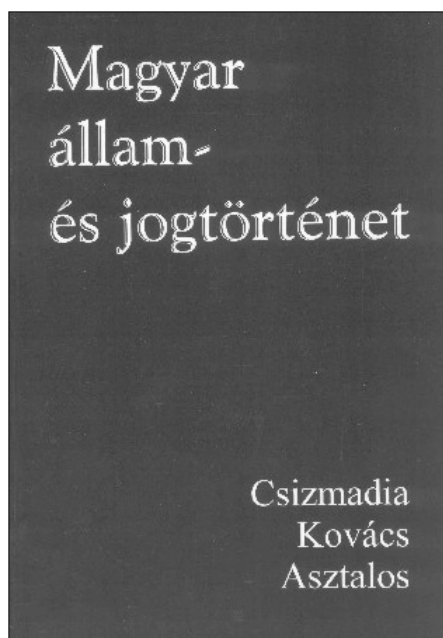
Petőfi Sándor Művelődési Központ, Gödöllő. Ladányi János – Szelényi Iván (1997): Ki a cigány? *Kritika*, 12.

Ladányi János – Szelényi Iván (1998): Az etnikai besorolás objektivitásáról. *Kritika*, 3.

Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémiai, Budapest.

Stewart, M. (1994): *Daltestvérek. Az oláhigány identitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon*. T-TWINS, Budapest.

**Forray R. Katalin**  
egyetemi tanár,  
Neveléstudományi Intézet,  
BTK, PTE, Pécs



*A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből*

## Egy NAT-nak megfelelő informatika tankönyvcsaládról

*Az iskolai könyvtárhasználat tanításához jelenleg két olyan tankönyv áll a pedagógusok és könyvtárostanárok segítségére, mely a kötelező oktatást teljes egészében igyekszik felölelni. Az egyik a két kötetes „Információ – Könyv – Könyvtár” című, mely Katsányi Sándor és Könyves-Tóth Lilla munkája (Typotex, Budapest, 1998), a másik a Mozaik Kiadó informatika tankönyvcsaládjá, mely Rozgonyi-Borus Ferenc és Kokas Károly nevéhez fűződik. A két mű eltérő terjedelemben, eltérő mélységben és eltérő struktúrában dolgozza fel azokat az ismereteket, melyekkel a tanulónak a közoktatás során meg kell ismerkedniük. Itt most az utóbbi tankönyvcsaláddal foglalkozunk könyvtár-pedagógiai szempontból.*

A könyvtárhasználat keresztantantéri jellege, alacsony önálló óraszámja, az eltérően strukturált könyvtár-pedagógiai programok miatt tankönyveit a gyakorlatban inkább tanári segédkönyvként, mint tanulói tankönyvként használják a pedagógusok. Ez alól kivételek lehetnek a Mozaik Kiadó informatika tankönyvei annak következtében, hogy a Nemzeti alaptanterv szerint értelmezett informatika műveltségterületet teljes egészében foglalják magukba. Tehát ezek a tankönyvek az informatikát úgy értelmezik, ahogyan azt a Nat meghatározza, ezt alcímük is mutatja: Számítástechnika, könyvtárhasználat. Sok más tankönyvvel ellentétben, mely az informatikát azonosítja a tantervek számítástechnikai tartalmaival. A szerzők értik és megoldást próbálnak nyújtani a Natok bevezetőiben is megfogalmazott információs problémákra, így nem tartják idegennek a korábban oly különbözőként kezelt területeket. Ezt a tankönyvekhez készített útmutatókban is hangsúlyozzák: „Bár hajlamosak vagyunk a problémát számítástechnikai jelenségként azonosítani, ma már teljesen világos, ennél jóval többről van szó. Hiszen szükség van olyan ismeretekre, amelyek tudományterületektől jószerivel függetlenül, általában is foglalkozik az információk kezelésének módszertanával.” (Kokas, 1999. 4–5.) Így „a két tantárgy természetes módon kapcsolható össze. A számítástechnika a hardver és a szoftver önálló, eszközszerű használatára tanít meg, a könyvtárhasználat pedig az információhordozók kezelésében igazít el. Így együtt adják meg azt a képességet, amellyel a mindennapokban megszerzett információk feldolgozhatók, és a gyakorlati feladatokban alkalmazhatók.” (Rozgonyi-Borus – Kokas, 1998. 7.)

Az egyes évfolyamoknak szánt tankönyvekben a könyvtárhasználati ismeretek jóval kisebb részt képviselnek a számítástechnikához képest, de ez az arány jól tükrözi a NAT2-ben az informatika műveltségterületnél előírtakat. Ez mindenképpen jelentős előrelépés több más informatika tankönyvhöz képest, melyek egyáltalán nem térnek ki erre a részterületre. A közoktatási stratégia kiemelt középtávú fejlesztési céljának, az egész életen át tartó tanulás megalapozásának tényleges megvalósítását tükrözi az a szellemiség, amit ez a tankönyvcsalád a magáénak vall. Mutatja ezt többek közt a következő, a tankönyvek számítástechnikai részét író szerző álláspontja is: „az Internet értő és aktív használata, az alkalmazásban a források etikus (!) és szakszerű kezelése mind-mind klasszikus könyvtárhasználati ismereteket feltételez, amit csak így továbbíthatunk hitelességgel”. (Rozgonyi-Borus, 2004. 18.)

Mindezek mellett pedig szem előtt kell tartani egyrészt azt, hogy az informatika tárgy keretében feldolgozandó könyvtárhasználati tartalmak „csak” az alapozó ismereteket adják meg, felkészítik a tanulókat arra, hogy a más tantárgyak keretében felmerülő információt igénylő feladatokat elvégezzék, az információkat használni, kezelni tudják. Másrészt az informatika és ezen belül a könyvtárhasználat körébe tartozó tudás leghatékonyabban gyakorlati feladatokon keresztül fejleszhető, így a tankönyv által nyújtott ismeretek a könyvtárhasználati órák is „csak” kiindulópontjai, amiket az iskolai könyvtárban kell konkréttá, gyakorlattá tenni a helyi feltételeknek megfelelően. A NAT2-ben kiemelt tíz kulcskompetencia közül hat (kommunikációs, döntési, lényegkiemelő, problémamegoldó, kritikai, komplex információk kezelésével kapcsolatos kompetenciák) a könyvtárhasználati kompetenciának is része. Így az egyes évfolyamokon oktatott könyvtárhasználati ismereteket minden szaktanárnak ismernie kell ahhoz, hogy a NAT és szükségszerűen a helyi pedagógiai program közös követelményeinek megvalósításához hozzá tudjon járulni. Ezeknek a tankönyveknek tanulmányozása és a könyvtáros-tanárral történt konzultáció után lehet a tanulók előzetes ismereteire, tudására épített feladatok segítségével felkészíteni a tanulókat az egész életen át tartó tanulásra. Az ilyen módszerek, feladatok köre igen széles az egyszerű adategyeztetésektől az egy egész témakört felölelő projektekig. Minden téma feldolgozható a tanulókkal úgy is, hogy a feladatok megoldásához szükséges információkat nem készen találjuk a tanulóknak, hanem felismertetjük velük az információs igényt és alkalmaztatjuk a korábban tanult információkereső és -feldolgozó technikákat.

A tankönyvcsalád az 5–12. évfolyamok informatikai tananyagát átfedésekkel, ismétlésekkel dolgozza fel kötetekben. A könyvtárhasználatot is tartalmazók a következő számozásúak: 5–6, 7, 8, 10, 6–9 és középiskolásoknak. A tankönyvekhez készült segédletek és ismertetések is azt ajánlják, hogy az egyes évfolyamok könyvtárhasználati tananyagát egy vagy két blokkban ismertessük meg a tanulókkal a tanév elején, hogy az év során a szaktanárok gyakoroltathassák és felhasználhassák a tanulók információkezeléssel kapcsolatos tudását.

Az 5–6-os kötetben a tanulók röviden megismerkedhetnek a legfontosabb dokumentumtípusokkal a könyvtől a DVD-ig, a könyvtár tereivel, szakrendjével és a katalógusok jelentőségével, és a cédulakatalógus legfontosabb jellemzőivel.

A 7-es kötetben a dokumentumok új megvilágításba kerülnek a kézikönyvek ismertetésén keresztül. A tankönyv indokolatlanul a műfajok szerinti csoportosítás fölé helyezi a dokumentumtípusonkénti felosztást. A tanulókat abban kell segítenünk, hogy az információk rengetegében az iskola elvégzése után is el tudjanak igazodni. A felgyorsult technikai fejlődés miatt erre akkor van lehetőségünk, ha nem a dokumentumtípusokra, hanem

*A jelenlegi nagyon vegyes hazai ellátottság következtében az informatika és ezen belül a könyvtárhasználat tanítása és az önálló, egész életen át tartó tanulásra való felkészítés is nagy fokú kreativitást igényel a pedagógusoktól.*

*Bár kevés iskolában van modern, jól felszerelt iskolai könyvtár, mely az ideális tanítási-tanulási környezetet biztosíthatná az információs problémahelyzetek megoldására való felkészítéshez, törekedni kell rá. Hiszen a jelenlegi iskolai könyvtárak is sokféle képpen beépíthetők a tanulási folyamatokba addig is, míg megfelelő számítástechnikai eszközökkel és Internet-kapcsolattal nem szerelik fel, és nem biztosítják a folyamatos állományépítéshez szükséges forrásokat. A tanulók, a leendő aktív állampolgárok információs műveltségének kialakításában segít az itt röviden ismertetett tankönyvcsalád.*

a műfajokra összpontosítunk, és természetesen együtt kezeljük a nyomtatott, a CD-n és az interneten elérhető szótárakat, lexikonokat stb. Ettől függetlenül a tankönyv ezen része is jól hasznosítható például oly módon, hogy a tanulókkal összehasonlíttatjuk az azonos műfajú, de más-más információhordozón megjelenő kézikönyvek jellemzőit. Így a tanulók aktívan vehetnek részt saját tanulási folyamatukban, és arra ösztönözzük őket, hogy konstruálják meg a könyvtári tájékoztatás legalapvetőbb műfajaira vonatkozó tudásukat. A könyvtárhasználati fejezet második részében egy hosszabb könyvtártörténeti bevezetés után az öt könyvtártípussal ismerkedhet meg a tanuló.

A 8-as kötet átismétli és részben kiegészíti a könyvtári szakrendről és a cédulakatalógusról korábban tanultakat, és külön fejezetrészt szentel a számítógépes katalógusnak és az internetnek. Ebben a témakörben is célszerűbb lenne a hagyományos és elektronikus formák párhuzamos bemutatása. A Feldolgozzuk az információkat című alfejezet jól szemlélteti, hogy az addig tanultakat hogyan lehet a gyakorlatban hasznosítani. Egy példán keresztül jól áttekinthetően juthatunk el az anyaggyűjtéstől az előadásig. Ezen a ponton példászerűen szervesen illeszkedik a számítástechnika tananyaga a PowerPoint használatának bemutatásával a könyvtárhasználati tananyaghoz. A tanulást nem a tananyag, hanem egy információs probléma vezérli.

A 10-es és a középiskolásoknak kötet könyvtárhasználati fejezete megegyezik. Ezeknek a köteteknek a használatát azokban az osztályokban ajánljuk, ahol a tanulók előző iskolájukban nem, vagy nem a korábbi kötetekből tanulták a könyvek és a könyvtárak használatát. Ezekben a tankönyvekben megtalálhatjuk a könyvtártörténet kivételével a fent említett ismereteket.

A tankönyvcsalád része a „Könyvtárhasználat 6–9” című kötet is, mely nem bontja az ismereteket évfolyamokra, hanem egy kötetben adja közre a tananyagot helyenként kibővítve. Ez a kötet segíti a pedagógusokat a tananyag áttekintésében. A tanulói tankönyvek esetében viszont a többi kötetre jellemző kapcsolat továbbfejlesztése lenne hasznos, a bevezetőben tárgyalt okok miatt.

A szép kiállítású, igényes, jól tagolt kötetek végén a tanulók és a pedagógusok munkáját segíti a kislexikon és az ajánlott irodalom. A tankönyvekhez munkafüzetek is kapcsolódnak.

A jelenlegi nagyon vegyes hazai ellátottság következtében az informatika és ezen belül a könyvtárhasználat tanítása és az önálló, egész életen át tartó tanulásra való felkészítés is nagy fokú kreativitást igényel a pedagógusoktól. Bár kevés iskolában van modern, jól felszerelt iskolai könyvtár, mely az ideális tanítási-tanulási környezetet biztosíthatná az információs problémahelyzetek megoldására való felkészítéshez, törekedni kell rá. Hiszen a jelenlegi iskolai könyvtárak is sokféleképpen beépíthetők a tanulási folyamatokba addig is, míg megfelelő számítástechnikai eszközökkel és Internet-kapcsolattal nem szerelik fel, és nem biztosítják a folyamatos állományépítéshez szükséges forrásokat. A tanulók, a leendő aktív állampolgárok információs műveltségének kialakításában segít az itt röviden ismertetett tankönyvcsalád.

## Irodalom

Kokas Károly (1999): *Útmutató, Könyvtárhasználati ismeretek*. 6–9. évfolyam, Mozaik, Szeged. 16. <http://www.mozaik.info.hu/Homepage/FTP/MS-9899.doc>

Kokas Károly (1999): A megújult könyvtár szerepe az iskolában, Soros Informatika Konferencia előadásai. (Balatonfüred, 1998. május 29.) *Módszertani Lapok*, Könyvtárhasználat, 4. 14–23.

Kokas Károly – Rozgonyi-Borus Ferenc (2000): *Tantárgyi tanterv a kerettanterv alapján készülő helyi tantervekhez*. Informatika 1–12. évfolyam, Mozaik, Szeged. 39. <http://www.mozaik.info.hu/Homepage/FTP/MS-9819.doc>

*Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája*. (2004) OM, Budapest. 52. [http://www.om.hu/letolt/kozokt/om\\_kozeptavu\\_kozoktatasi-fejlesztési\\_strategiaja\\_040506.pdf](http://www.om.hu/letolt/kozokt/om_kozeptavu_kozoktatasi-fejlesztési_strategiaja_040506.pdf)

Rozgonyi-Borus Ferenc (2004): Informatika tankönyvcsalád : az informatika oktatása egy tankönyvcsalád kapcsán. *A Matematika Tanítása*, 1. 17–18.

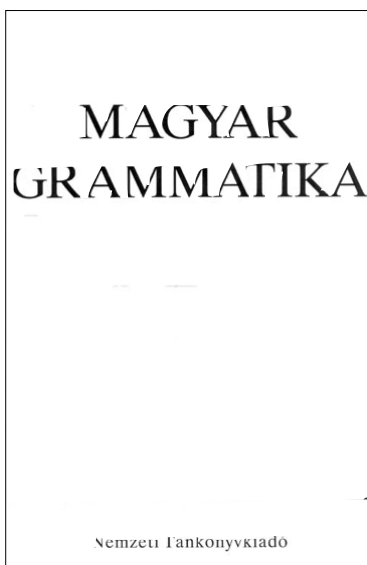
Rozgonyi-Borus Ferenc – Kokas Károly (1998): Egy tankönyvcsalád születése. *Köznevelés*, 38. 7.

Katsányi Sándor – Könyves-Tóth Lilla (1998):

*Információ – Könyv – Könyvtár*. Typotex, Budapest.

Rozgonyi-Borus Ferenc – Kokas Károly: *Informatika tankönyvcsalád*. Mozaik Kiadó, Szeged.

**Dömsödy Andrea**  
könyvtáros, Országos Pedagógiai  
Könyvtár és Múzeum, Budapest



*A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből*



*Nagy József*

## Az elemi kombinatív képesség kialakulásának kritériumorientált diagnosztikus feltárása

Ha beírjuk a számítógép keresőjébe a „combinatorial” szót, a legkülönbözőbb tudományágak, tevékenységi körök kombinatorikus „kezelésének” sokaságát kapjuk. Különösen sok címszó jelenik meg a kombinatorikus kémiáról. Ugyanis a kombinatorika matematikai eredményeinek robbanásszerűen terjedő alkalmazása a kutatásban, a fejlesztésben és a gyakorlati tevékenységekben a kombinatorikus kémia megszületésével vette kezdetét, ami egy magyar kutató, Furka Árpád (1982) nevéhez fűződik.

*Molnár Gyöngyvér*

## Az iskolai és az alkalmazható tudás kettőssége

Gyakran találkozhatunk nagyvállalatok, cégek álláshirdetéseiben a következő mondattal: „Fiatal, nyelvismerettel, számítógépes ismeretekkel és gyakorlattal rendelkező munkatársat keresünk”.

Mit is várnak el a cégek vezetői leendő alkalmazottaiktól? Miért kéri gyakorlattal rendelkező fiatalok jelentkezését? Feltételezik, hogy akinek van gyakorlata, az előző munkahelyén megtanulta az iskolában tanult alkalmazását, ezáltal képes az eredeti, iskolai tanulás és a

mindennapokban, munkahelyen való alkalmazás között lévő hatalmas szakadék áthidalására, ismeretei transzferálására.

*Báthory Zoltán*

## Aggódások, vívódások: egységes tanárképzés?

Ki tudja, hányadszor vetődik fel a közoktatás reformjának utóbbi három évtizedében a pedagógusképzés megújulásának szükségessége, e két reform kölcsönös és bonyolult összefüggésének kérdése. Racionális érvek sokasága hangzik el arról, hogy a pedagógusképzés reformjának a közoktatási reform előtt kellene járnia. És most végre azt tapasztalhatjuk, hogy a felsőoktatási törvény módosítása és a Bologna-folyamat ürügyén mintha újra hátszelet kapna a felsőoktatás e azon belül a pedagógusképzés reformja.

*Mesterházy Balázs*

## „I just murdered the alphabet”

Eminem egyik legizgalmasabb sajátossága minden bizonnyal az, hogy a rap-nek mint műfajnak a képviselői retorikák és a politikum által való előfeltételezettségét a nyelv materialitása felől képes megújítani. A befogadási szempontokat érintően érdekes persze az a stratégiai süketség, amely mindig az életrajzilag megalapozott figurativitás eseménye segítségével kiiktatja a saját teljesítmény szövegiségére való reflektív mozzanatokat.

300,- Ft (ÁFA-)

