

3

# ISKOLAKULTÚRA

XVI. évfolyam, 2006. március

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

56655  
3 FI 174

**Bagu Balázs**  
tanár,  
Kárpátalja, Beregszászi  
járás

**Barakonyi Károly**  
egyetemi tanár,  
Pécs, PTE, KTK,  
Stratégiai Management  
Tanszék

**Báthory Zoltán**  
tudományos munkatárs,  
Budapest, OKI

**Bognár József**  
egyetemi adjunktus,  
Budapest, Semmelweis  
Egyetem, Testnevelési és  
Sporttudományi Kar,  
Testnevelés-elmélet és  
Pedagógiai Tanszék

**Dian Viktória**  
szerkesztő,  
Budapest, Móra Kiadó

**Gerő Péter**  
főiskolai docens,  
Budapest

**Harci Andor**  
egyetemi hallgató  
Pécs, PTE, BTK

**Kamarás István**  
egyetemi docens,  
Veszprém, VE, TK,  
Antropológia és Etika  
Tanszék,  
rovatvezető,  
Pécs, Iskolakultúra

**Király Hajnal**  
Ph.D hallgató,  
Budapest, ELTE,  
Művészetelméleti és  
Médiakutatási Intézet

**Kiss László**  
főiskolai docens,  
csoportvezető,  
Kecskemét, Kecskeméti  
Főiskola, GAMF,  
Mérnökpedagógiai és  
Médiatechnikai Csoport

**Mészáros György**  
szakmai főmunkatárs,  
Budapest, Don Bosco  
Pedagógiai  
Szakkollégium,  
Ph.D hallgató,  
Budapest, Pedagógiai és  
Pszichológiai Kar, ELTE

**Pete Krisztián**  
Ph.D hallgató  
Pécs, PTE, BTK,  
Filozófia Tanszék

**Révész László**  
Ph.D hallgató,  
Budapest, Semmelweis  
Egyetem, Testnevelési és  
Sporttudományi Kar,  
Testnevelés-elmélet és  
Pedagógiai Tanszék

**Tímár Éva**  
ügyvezető igazgató,  
Békéscsaba,  
Békés-Planum Kft

**Vajda Barnabás**  
egyetemi adjunktus  
Ó-Komárom, Selye János  
Egyetem, Tanárképző Kar,  
Történelem Tanszék

**Vámos Ágnes**  
egyetemi docens,  
Budapest, ELTE, PPK,  
Neveléstudományi  
Intézet, Oktatáselméleti  
Tanszék

**L. Varga Péter**  
egyetemi hallgató,  
Pécs, PTE, BTK

**Végh Balázs Béla**  
irodalmár,  
Kolozsvár, Babeş-Bolyai  
Tudományegyetem

**Vincze Teréz**  
egyetemi tanársegéd,  
Budapest, ELTE,  
Művészetelméleti és  
Médiakutatási Intézet

**Kiadja a Pécsi Tudományegyetem**

Főszerkesztő:

**Géczi János**

e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

**Andor Mihály**

e-mail: andorm@socio.mta.hu

**Csikós Csaba**

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

**Csizér Kata**

e-mail:weinkata@yahoo.com

**Kamarás István**

e-mail: kamarasi@matavnet.hu

**Kojanitz László**

e-mail: kojantit@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**

e-mail: takacsviola@freemail.hu

**Tarján Tamás**

**Trencényi László**

e-mail: trenyo@dpg.hu

**Vágó Irén**

e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**

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

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt.  
Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a  
Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u.  
19.), a Magyar Lapterjesztő RT. (Budapest,  
Táblás u. 32.), a HÍRKER RT. (Budapest,  
Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív  
terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a  
szerkesztőség címén. Előfizetési díj  
számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam  
3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk  
példányai megvásárolhatók az OKI-ban  
(Budapest, Dorottya u. 5. l. em.), az Osiris  
Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné  
u. 4-6.), valamint az Írók Könyves-  
boltjában (Budapest VI., Andrássy u. 45.).

HU ISSN 1215 5233

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

Lapzárta: 2006. február 15.

2006 APR 03.



**tanulmány**

**Báthory Zoltán**  
Közoktatási reformmozaik 3

**Tímár Éva**  
Tantestületi légkörvizsgálat 11

**Gerő Péter**  
A mesterséges intelligencia alkalmazása 24

**Révész László - Bognár József**  
Az úszásoktatás a rendszerváltozást követő tantervekben 34

**Mészáros György**  
Pilinszky János színházesztétikája 44

**Kamarás István**  
Egy középkori keleti filozófiai tanmese „nyugati” olvasatai 62

**Vámos Ágnes**  
A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola első tanéve 77

**vita**

**Barakonyi Károly**  
EFT kompatibilis mesterszakok 90

**szemle**

**Vincze Teréz**  
A filmelmélet hasznáról 110

**Király Hajnal**  
Képregény első látásra 115

**Vajda Barnabás**  
Süsü mint a Kádár-korszak metaforákba burkolt kritikája 117

**Bagu Balázs**  
A nemzet napszámosságai 122

**Kiss László**  
Európa pedagógiája az FP-6-os pályázatok tükrében 127

# iskolakultúra

06/03

**Harci Andor**

Otthonos elegancia – határon túl 134

(*Sándor Anna – Vörös Ferenc [2004, szerk.]: Studia artis grammaticae et litterarum*)

**L. Varga Péter**

Történelem, kultúra, medialitás 135

(*Kulcsár Szabó Ernő – Szirák Péter [szerk., 2003]: Történelem, kultúra, medialitás*)

**Pete Krisztián**

A tudomány egésze – tudománypedagógia nélkül 139

(*Zsolnai József [2005, vál. és összeáll.]: A tudomány egésze; a magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje*)

**Dian Viktória**

Kánonteremtő szándék a magyar gyermek- és ifjúsági irodalomban 143

(*Komáromi Gabriella [2005]: Elfelejtett irodalom. Fejezetek a magyar gyermek- és ifjúsági próza történetéből [1900–1944]*)

**Végh Balázs Béla**

Nomen est omen 144

(*Csetri Elek és Szabó Béla [2003]: Az erdélyi fejedelmek arcképcsarnoka*)

Contents 147

## Közoktatási reformmozaik

*Számos társadalom- és oktatáspolitikai érv sorakoztatható fel ama nézet mellett, hogy itt az ideje a magyar közoktatás radikális reformjának. Még több érv viszont azt bizonyítja, hogy ez ugyan igaz, de erre most nincs lehetőség. E korlátozott mozgástérben nagyjából a nyolcvanas évek közepétől görgeti maga előtt a mindenkori oktatáspolitikai a reform előkészítését és keresztülvitelét.*

**A**mire tellett az elmúlt két évtizedben, az legfeljebb részreformok sorozata. A jelenlegi helyzetben jól láthatóan csak három helyen folynak ilyen partikuláris reformok: a tartalmi szabályozás, az érettségi vizsga, a tanárképzés és ezzel összefüggésben a pedagógiai kultúra, valamint a digitalizáció területén. Ez jelentős eredmény, de nem elégséges. A reform kiterjesztése az oktatásügy minden fontosabb területére, az eddig elindított részreformok koherenciájának megteremtése azonban még várat magára. Előfordulhat persze, hogy a részreformok koncepcionálisan, sőt esztétikailag is értelmezhető képpé rendeződnek, mint a híres ravennai mozaikokon, de az is előfordulhat, hogy csillogó kövek és üvegdarabkák halmazává válnak. Nagyfokú bizonytalanság övezi az ilyen részreformokat, és ez „rossz közérzetet” generál a közoktatásról a közgondolkodásban. Nem beszélve arról, hogy akinek fontos a közoktatás és ezen túl a teljes oktatási szféra reformja, egyforma valószínűséggel és hevességgel keveredhet vitába a vele hasonló gondolkodásúakkal és a tőle eltérő nézeteket valló szakértőkkel.

\*

A demokratikus változások bekövetkezése óta különböző szakmai műhelyek eddig (2005) legkevesebb három közoktatási reformelképzelést adtak közre. Az első két koncepció az első szocialista-liberális koalíció idején jelent meg (1996, 1998), a harmadik pedig a második szocialista-liberális koalíció idején (2005). (Valamennyi *Magyar Bálint* miniszterségéhez kötődik.) A kilencvenes években közreadott koncepciók kiemelten elemezték a középiskolai expanziót és annak hatását a nagyrendszerre és az iskolai-pedagógiai folyamatokra. Ez a két koncepció nyelvezetében, retorikájában a tradicionálisnak nevezhető neveléstudományi érvelést alkalmazta. Ma már inkább csak oktatástörténeti jelentőséggel bírnak. Az új évszázad első évtizedében közreadott koncepció, helyesebben stratégia (1) – figyelembe véve a megváltozott körülményeket, így elsősorban az ország csatlakozását az EU-hoz – jellegzetes „csatlakozási” dokumentum. Nyelvezetében, retorikájában is követi az európai értékeket, normákat, szokásokat és a stílust. Nem világos azonban, hogy ez a stratégia milyen mértékben alakítja az aktuális oktatáspolitikai lépéseket.

Ha valaki megkérdezné, hogy miért kell a magyar közoktatást unos-untalan reformálni, akkor arra a rövid válasz úgy hangzana: mert lemaradtunk a fejlett világtól, és annak érdekében, hogy felzárkózzunk, demokratizálni és modernizálni kell az oktatásügy egész rendszerét: az iskolastruktúrát, a szemléletet és az intézményi folyamatokat egyaránt. De legalább ilyen jogos, sőt aktuális lenne egy olyan indoklás, mely a felső középfok (10-12. évfolyam), a felsőfok és a felnőttoktatás tömegesedésére, vagy a tudásról – és így közvetve a tanításról és a tanulásról – meghonosodott szemlélet és gyakorlat megválto-

zására hivatkozik. A közoktatás reformja társadalmi érdek, a társadalmi fejlődés lendke-reke, nem lebeg az űrben, nem liberális játékszer – ahogy néhányan állítják.

Örökletesen és a jelenig hatóan belső – pedagógiai – és külső – társadalmi – okok együtt hatására igen nagy mértékű különbségek halmozódtak fel a rendszerben, melyek sértik a művelődéshez való jog alkotmányban garantált egyenlőségét. A társadalmi egyenlőtlenségeket oktatási rendszerünk nemcsak leképezi, hanem még fokozza is. Az átlagosnál is nehezebben elviselhető hátrány éri a cigányok, a szegények, a szakiskolások csoportjait, és a kistelepüléseken élő tanulók többségét. Ugyanakkor a másik végen az elitizálódás a normálisnak mondható mértéket messze meghaladóan szegregálja a rendszert. Demokratikus országban élünk, ahol gyerekeket és fiatalokat egy alapjaiban antidemokratikus oktatási rendszerben nevelünk. Messze áll tőlünk az észak-európai országok oktatáspolitikai gyakorlata, amely az iskolák közti különbségek minimalizálását és az iskolákon belüli különbségek maximalizálását tűzte ki célként. És mint a PISA vizsgálatokból tudjuk, ezt meg is valósították. (Vári, 2003)

A közoktatási reform szükségességét 20 év távlatában egyik regnáló oktatáspolitikai sem vonta kétségbe. Megvalósításának elhalasztására azonban mindig jó érveket soroltak fel. Az úgynevezett objektív feltételek sohasem voltak kedvezők. Az 1961. évi oktatási törvény és az 1972. évi oktatási párthatározat óta a strukturális reformok helyett mindig a tartalmi-módszertani reformok kaptak szabad utat. Így volt ez az 1985. évi nagyjelentőségű oktatási törvény előtt és után is. A demokratikus változások ugyan hoztak régi-új (konzervatív) és eredetien új (liberális) eszméket, de átfogó reform keresztülvitelére akkor sem és azóta sem kerülhetett sor. (Báthory, 2001) A gazdaság által determinált szűkös mozgástér és az aktuális oktatáspolitikák hullámmozgása a részreformoknak kedvezett. Mindig felvethető kérdés maradt azonban, hogyan illeszkednek ezek a részreformok egymáshoz, és hogyan lesz a részreformokból átfogó reform az óvodától az egyetemig és hogyan válik mindennapjaink állandó kíséző jelenségévé az egész életen át tartó tanulás, a lifelong learning (LLL) modern eszméje.

A legutóbbi három év (2002–2005) meglehetősen kusza szövedékéből három, viszonylag jól artikulált részreform körvonalai bontakoznak ki. Ilyen – mint már említettük – a tartalmi szabályozás (NAT, kerettantervek, programcsomagok), a vizsgarendszer és azon belül az érettségi vizsga reformja, a tanárképzés tartalmi és szervezeti megújításával kapcsolatban az iskolai pedagógiai kultúra fejlesztése, a pedagógiai kultúra minőségének emelése, a tananyagok digitalizálása. Ezek a maguk nemében jelentős, az oktatási nagyrendszer egészét is érintő, esetenként megrázó reformlépések, de ugyanakkor nem igazolható, hogy korábbi reformlépésekhez vagy akár egymáshoz illeszkednének.

### **Tartalmi szabályozás**

A 2002. évi kormányváltás után lehetőség nyílt arra, hogy a kétpólusú tartalmi szabályozás (központi oldal: NAT; periféria: iskolai helyi tantervek) tartalmilag megújuljon és stabilizálódjon. Kompromisszum született egy harmadik szabályozási szint, az iskolatípusok szerint készülő kerettantervek, beillesztésére a rendszerbe. Ez egyben gesztus is volt az előző oktatási kormányzat felé. Ezzel párhuzamosan munkálatok kezdődtek különböző célú és tartalmú tantárgyi és tantárgyközi programok tervezésére, készítésére. Az új rendszer némileg erősítette a központi komponenst, de azért nyitva hagyta az ajtót a tartalommal kapcsolatos autonóm iskolai döntések előtt. Az iskolák mozgástere nem szűkült jelentős mértékben, de a rendszer szakmaisága valamelyest javult.

Lényegi változások következtek be a tartalmi szabályozás központi pólusában. A kormányzat által elfogadott NAT-2003 megtartotta az 1995-ös NAT műveltségi területeit, tehát tovább erősítette a műveltség interdiszciplináris felfogásmódját. Ugyanakkor új vonása a 2003-as dokumentumnak, hogy figyelembe véve a tankötelezettség törvénybe fog-

lalt meghosszabbítását (16-ról 18 évre), érvényességi köre kiterjedt valamennyi iskolai évfolyamra. További újítás volt a részletes követelmények kiiktatása. Helyettük a NAT-2003 fejlesztési feladatokat (development tasks) ír elő. A fejlesztési feladatok orientálják a helyi tantervek megfogalmazóit, a tankönyvek, kerettantervek és programok íróit, fejlesztőit. Azonban a leglényegesebb változást az okozta, hogy a fejlesztési követelményekben hangsúlyozottan megjelentek a tanulással és az életvitellel kapcsolatos képességek és kulcskompetenciák, miközben a dokumentum írói és szerkesztői az ismeretekről sem feledkeztek meg. A NAT-2003-ban az ismeret-képesség egyensúly a képességek javára billent át.

A tudás képesség oldalának hangsúlyozása, a részletes követelmények elhagyása legvégesebbé és több irányban alkalmazhatóvá tette a dokumentumot és még korábbi bírálói egy részének – például az alternatív pedagógiák képviselőinek – a rokonszenvét is elnyerte. Mindezek ellenére a megvitatás időszakában és persze később is sok kritika érte – főleg konzervatív (akadémiai és felsőoktatási) oldalról – a részletes követelmények hiánya miatt. Az interdiszciplináris szemlélet sem kapott osztatlan elismerést. Mások (például *Hoffmann*, 2005) – többek között – a kulturális kánon hiányát rótták fel a dokumentumnak, illetve készítőinek.

Innen a tartalmi szabályozás reformja két irányban folytatódhat: liberális oktatáspolitikai irányba, ami jelenti a tartalmi szabályozás kialakult rendszerének stabilizálását és finomhangolását, az iskolai autonómia erősítését minden tartalmi kérdésben; vagy konzervatív irányba, ami viszont a kerettantervek szerepének megerősítésével és ezzel az iskolai autonómia visszaszorításával járhat. Az elkövetkező időszakban újra aktuális lenne a NAT felülvizsgálata. A közoktatási törvény három évenként írja elő a dokumentum revízióját, ezt az előírást jó lenne öt vagy hat évre módosítani. A túl gyakori felülvizsgálat nem indokolt, a műveltség tartalmában három évente aligha következnek be nagyléptékű változások, és a túlzottan sok módosítás nehezíti az iskolai munkát. Itt lenne az ideje egy alapos problémátörténeti és összehasonlító pedagógiai tanterv-kutatás elindításának. Minden további változtatást, finomhangolást e kutatás eredményeitől kellene függővé tenni.

*Annak érdekében, hogy felzárkózzunk, demokratizálni és modernizálni kell az oktatásügy egész rendszerét: az iskolastruktúrát, a szemléletet és az intézményi folyamatokat egyaránt. De legalább ilyen jogos, sőt aktuális lenne egy olyan indokolás, mely a felső középfok (10–12. évfolyam), a felsőfok és a felnőttoktatás tömegesedésére, vagy a tudásról – és így közvetve a tanításról és a tanulásról – meghonosodott szemlélet és gyakorlat megváltozására hivatkozik.*

### Az érettségi vizsga

Az érettségi vizsga reformja a kilencvenes évek elején-közepén abból a koncepcionális előfeltételezésből indult ki, hogy a vizsga legyen „kétszintű, egységes és standardizált”. A fejlesztő munka során azonban további koncepcionális szempontok is előtérbe kerültek. A vizsga kipróbálása, majd országos bevezetése 2005 tavaszán aztán a módszertan és a logisztika további javításának a szükségességére hívták fel a fejlesztők figyelmét.

Az új érettségi vizsga iránti legfontosabb követelményt úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a vizsga illeszkedjen az oktatási nagyrendszerben (a középfokon és a felsőfokon egyaránt) folyó expanzióhoz, azokhoz az új körülményekhez, amit ez jelent. Az expanzió következtében a korábbinál heterogénebb képességű tanulói populáció jár a középiskolába. Erre a kihívásra ad adekvát választ a kétszintű vizsga, ilyen módon egyaránt lehetőséget

adva a kiválóknak és a közepeseknek, sőt a gyengébbeknek is az eredményes vizsgázásra. Az új érettségi vizsga koncepciójának kezdetén már jól lehetett látni – olvasva a beiskolázási adatokat – hogy viszonylag rövid időn belül a megfelelő korú népesség 75–80 százaléka fog érettségit adó középiskolába járni. A fejlesztési stratégiák 1996 óta úgy szintén ezt a helyzetet prognosztizálják. (Az EU oktatási tézisei még ennél is többet, 85 százalékot jósolnak, ami azért kissé naivnak tűnik.)

A kétszintű érettségi vizsga egyben lehetőséget teremt a felsőoktatási felvételi vizsga megszüntetésére. Ezzel a középiskolák tanárai visszakapják azt a korábbi, a két világháború közötti időkből származó jogosítványukat, hogy tanítványaik felsőoktatásra való alkalmasságát, annak mértékét, vagyis a tanulók „érettségét” maguk állapítsák meg. A diákok pedig megszabaduljanak a „kettős akadály” (érettségi és felvételi vizsga rövid időn belül) traumájától.

A célok között szerepelt a gimnázium és a szakközépiskola tanulási követelményeinek közelítése az általános művelés jelentőségének növelésével. Ezt fejezi ki a vizsga egységesítő szándéka. Az új érettségi vizsga tehát azt a liberális oktatáspolitikai elvet érvényesíti, hogy a közoktatás egészében az iskolázás szintjei kapjanak hangsúlyt az EU-ban honos ISCED (2) rendszernek megfelelően, s ne az iskolatípusok.

A hagyományos érettségi vizsga szubjektivitását (az eredmények erős függése a tanároktól) sok bírálat érte. A felsőoktatás képviselői főleg erre hivatkozva ragaszkodtak saját felvételi vizsgáik szervezéséhez. A pedagógiai értékelési szemlélet terjedésével felmerült az igény egy modern, írásos, szóbeli és gyakorlati elemeket egyaránt tartalmazó, objektív és standardizált vizsga iránt. Ez az új vizsga-módszertan sok elemet vett át a nemzetközi gyakorlatból és a nemzetközi érettségiből. (3)

Az érettségi reform nem mellékes célja a pedagógiai kultúra színvonalának emelése az iskolai gyakorlatban. Ezzel kapcsolatos az a célkitűzés, hogy a tanulók kapjanak lehetőséget az általuk választott felsőoktatási lehetőségekhez illeszkedő tanulási utak kiválasztására, ami által alkalmat kapnak iskolájukban, az érdeklődési irányuknak megfelelő stúdiumok elmélyült tanulásához, az ezzel járó döntések felelős vállalásához.

Jelenleg még nem megoldott, hogy a NAT-2003-ban a középiskolai évfolyamokra (9–12.) előírt fejlesztési feladatok és az érettségi vizsga követelményei összehangolt rendszert alkossanak. A megoldással megszűnne a középiskolai és az érettségi követelmények közötti „senki földje”, ami jelenleg még zavarokat okozhat a két utolsó középiskolai évfolyam tanítási gyakorlatában. Az érettségi vizsga körüli reformmozgás végre lendületbe hozhatná a 10. évfolyam végére tervezett alapműveltségi vizsga bevezetését is. A két vizsga és a NAT fejlesztési feladatok összehangolásával végre stabilizálni lehetne a teljes tartalmi szabályozás kimeneti komponensét és távlatosan a tartalmi szabályozás egész rendszerét. Ezzel egy hosszú történet végére kerülhetne pont.

### **Tanárképzés, minőség**

A közoktatási reform szinte valamennyi támogatója, de még a fenntartásaikat hangoztatók is egyetértenek abban, hogy a középiskolai expanzió évtizedei és a tartalmi szabályozás modernizálásának éveit követően a pedagógiai kultúra, az iskolai oktatás és nevelés minőségi kérdései kerülnek előtérbe. A pedagógiai kultúra növelésének pedig első számú előfeltétele a pedagógusképzés és a – továbbképzés – és ennek keretein belül – a tanárképzés radikális reformja. A reformban a tanárképzés, majd az egész pedagógusképzés javításának abszolút prioritást kell élveznie. Nem nehéz megjósolni: ha ez nem történik meg, a liberális fogantatású oktatáspolitikai lelassul, majd kimerül és legfeljebb látszat-tevékenységekre marad energiája. A tanárképzés mostani reformja szerencsésen egybeesik a magyar felsőoktatás reformjával és a nemzetközi Bologna rendszerhez való csatlakozásunkkal.

Az oktatási miniszter által felkért (2003) tanárképzési Bologna-albizottság legfőbb céljának tekintette az általános iskolai és a középiskolai tanári státus egységesítését, az egész tanárképzés mester szintre emelését és a tanárképzés, valamint a tartalmi szabályozás rendszerének összehangolását. Az egységes, mester szintű tanárképzés egyben jelenti a képzés egészében a pedagógikum és a pedagógiai gyakorlat súlyának emelését. Az albizottság megvitatott és elfogadott egy tanári kvalifikációs szempont-rendszert, mely rendszerbe foglalta a tanári munka iránt támasztható korszerű követelményeket. Az albizottság javaslatai és érvei érthető módon először heves, majd fokozatosan lanyguló kritikában részesültek a partikuláris érdekeket védő főiskolai, és az akadémikus érdekeket képviselő egyetemi szféra részéről. A pedagógikum fokozott súlyának elismerése azonban felvetett néhány más kérdést is. Így jelesen azt a kérdést, hogy vajon a főiskolák és az egyetemek pedagógiai és szakmódszertani oktatói megfelelően felkészültek-e a változásokra. Az is világossá vált, hogy a pedagógia presztízse az egyetemi körökben ma még meglehetősen alacsony, és ezért a reform keresztülvitele még sok nehézségbe ütközhet.

A tanárképzés tartalmi reformját – kedvező esetben – követi a tanárképzés egyetemen belüli szervezeteinek átalakulása. A reform szempontjából előnyös lenne, ha az egyetemen a tanárképzéssel foglalkozó szakemberek egy tanárképző karon vagy intézetben (school of education) tömörülnének. A közeli reformcélok tehát a tanárképzés tartalmi és szervezeti megújulását célozzák, míg a távlati célok a pedagógusképzés és -továbbképzés egészének az átgondolását sürgetik. A soron levő változtatásokhoz jó szelek fújnak. 2005 végén az Országgyűlés végre elfogadta a felsőoktatás új törvényét, és ezt követően a kormány rövidesen kiadhatja tanárképzési rendeletét. A NAT, a kétszintű érettségi és a felsőoktatási felvétel új rendje bizonyára kedvezően hat majd a közoktatás belső tagoltságának újragondolására.

### Iskolaszervezet – néhány szót erről is

Az iskolaszervezet funkcionális és/vagy formális hozzáigazítása a változó társadalmi szükségletekhez – annak ellenére, hogy a demokratikus változások kezdetén a téma újra és újra felmerült és az oktatáskutatók különböző iskolaszervezeti képleteket publikáltak – a reform tabu témájává vált. Nem beszélünk róla, mind a tudományos, mind az oktatáspolitikai diskurzusból szinte teljesen hiányzik. Pedig úgy tűnik, hogy az iskolaszervezet valamiféle átalakítása sokáig már nem várthat magára. E nélkül a magyar iskola demokratizálása és modernizálása sem oldható meg. Ha most nem kezdjük el a gondolkodást és a tervezést, csak nagy késéssel fogunk eljutni az implementáció fázisába. Egy iskolaszervezeti reform legkevesebb 15–20 évet igényel és teljes politikai konszenzust tételez. „Ha hosszú az út, akkor tedd meg az első lépést” – tanítja *Konfuciusz*.

Miért elkerülhetetlen az iskolaszervezet funkcionális átalakítása? És mit jelent az, hogy „funkcionális”? Az általános iskola történelmi hivatását betöltötte. 1945-ben, amikor létrehozták a magyar iskolázás demokratizálódása volt napirenden. Ennek a célnak a politikai helyzet miatt csak látszólag tudott eleget tenni, elejétől kezdve működési zavarokkal küszködött. Egyre több kutatási eredmény azonban arra mutat, hogy a nyolcvanas évektől az iskolaszervezet, főleg az általános iskola felső tagozata, a reform kerékkötőjévé vált. Az alsó tagozaton – a vizsgálatok tanúsága szerint (például PISA) – a tantárgyi tanulás megalapozásához négy év kevés. Ma már egy módosítás révén a közoktatási törvény megengedi, hogy az 5. és 6. évfolyamon alsó tagozat jellegű tanulás is folyhat. E köztes zóna megjelenése tehát az alsó tagozat meghosszabbodásának és a felső tagozat megrövidülésének az elvi lehetőségét jelzi. (A közoktatási törvény rendelkezései szerint a változások a 2008/09. tanévben érik el az 5. évfolyamot.) Ha rövidül a felső tagozat, racionálisnak tűnik a felső tagozat felső két évét – a nemzetközi gyakorlatnak is megfelelően – a középiskolai ciklushoz kötni. Így a két évvel hosszabb középiskolai ciklusban

gazdaságosabban lehet az egyre bővülő tananyagot felosztani: megszüntethető például azonos tananyag kétszeri tanítása. Csökkenhet a tanulók fölösleges túlterhelése. Az általános iskola felső tagozata harapófogóba került: alulról az alsó tagozat, fölülről a középiskola kiterjedése roppantja össze. Pedagógiai fogalmakkal így magyarázható a 4+4+4-es rendszer átalakításának szükségessége 6+6-ra, helyesebben 6+4+2-re (6 év alapképzés, 4 év alsó középiskolai és 2 év felső középiskolai képzés.) Az érvelésben e ponton felmerülnek még a 12 évfolyamos egységes, komprehenzív iskolával kapcsolatos kutatómunka eredményei. (Loránd, 1997)

Feltételezhető, hogy a jobb minőségű és hosszabb tartamú alapozás, valamint a középiskolai ciklus tágabb kerete – és a pedagógiai kultúra ezzel párhuzamos javulása – megalapozza a kívánatos eredményt: a tanulási hatékonyság növekedését. A 6 osztályos gimnáziumok pedagógiai gyakorlata visszaigazolja ezt a hipotézist, de persze ez csak fenntartásokkal fogadható el, hiszen a mostani 6 osztályosok még leszedik a „tejszint” az általános iskolák felső tagozatáról. Nagyvárosi környezetben gyakran tapasztalható, hogy a 6 és 8 osztályos gimnáziumok miatt az általános iskola felső tagozata kiüresedik. A legjobb tanulók távozásával szegregációs tünetek jelentkeznek. „Funkcionális” iskolaszervezeten tehát az iskolázás három funkcionális szakaszához való illeszkedést értjük – akár a formális szerkezet megváltoztatása nélkül.

Ez az oktatáspolitikai érvelés a nevelés és az oktatás minőségnek a várható emelkedésén kívül a magyar oktatási rendszer rákfenéjének, a középiskolai szelekciónak a visszaszorítását is tételezi. Persze minden diáknak az első osztálytól a hatodik végéig a születési helyén (vagy annak közelében) kell helyet biztosítani, míg a 7-től a 12. évfolyam végéig minden diák kis- vagy nagyvárosi környezetben működő középiskolai helyre tarthat igényt.

Mi tehát a teendő? – Mindenekelőtt szögezzük le, az iskolaszervezet funkcionális átszervezése a tervezés fázisában kutatási feladat. Mindent alaposan ki kell számítani, minden véleményt gondosan meg kell hallgatni. Ha most elkezdjük, húsz év múlva talán elégedetten dőlhetünk hátra karosszékünkben. Feltehető, hogy a funkcionális váltás a nagyvárosi környezetekből kiindulva a kisvárosi települések felé fog terjedni és nem fordítva. De az jól érzékelhető, hogy a szerkezeti változással párhuzamosan megoldást kell találni a kis települések oktatási gondjaira is. A két feladatot közös feladatnak kell tekinteni. Iskolabuszról és kollégiumi helyekről kell gondoskodni. Megoldást kell találni a jelenlegi szakiskolák működésének javítására. A szakiskolai tanulók sem kerülhetnek ki a NAT védőernyője alól, a 10 éves általános képzés kötelezettsége rájuk is vonatkozik. A tanárképzést is hozzá kell igazítani a változásokhoz. Az már bizonyosra vehető, hogy a mester szintű középiskolai tanárok az 5-től a 12. évfolyam végéig érvényes szaktanári képesítést szerezhetnek. Ez maga minőség-javulást eredményezhet. Ha az oktatáspolitikát sikerülne kivonni a politikai csatározások területéről, akkor végre napirendre lehetne tűzni az iskolaszervezeti reformot.

A legnagyobb probléma azonban, hogy jelenleg nincs olyan politikai erő és oktatáspolitikai szándék, amely anakronisztikussá vált iskolaszervezetünk reformját kezdeményezné. Ez a kérdés a pártállamban és demokratikus viszonyok között is a maga teljességében tabu téma maradt. (Kivétel az 1990. évi március 1-i törvénymódosítás, mely – többek között – zöld utat adott a 6 és 8 osztályos gimnáziumok számára, és ezzel alaposan összekuszálta a kérdés szakszerű rendezésének a lehetőségét.)

A közoktatási reformmal kapcsolatos eddigi sikerek és kudarcok, tévutak, a reformelemek harmonizálásának bizonytalanságai (reformmozaik jelenség) és nem utolsósorban az iskolaszervezet körüli hezitálás azt jelzik, hogy a magyar közoktatásban ugyan van reform, de nincs reformkoncepció. Így nem csoda, hogy közoktatásunk kétségtelenül leg súlyosabb jelenlegi problémája, az iskolák és iskolatípusok közti különbségek nagysága és növekvő trendje, tovább növeli az amúgy is jelentős egyenlőtlenségeket és hozzájárul a társadalom polarizációjához és szegregációjához.

Egy átfogó közoktatási reform társadalompolitikai szükségességét az oktatásnak az utóbbi húsz évben lejátszódó expanziója, és ezt követően az érettségiig vezető közoktatás, a felsőoktatás és nem utolsósorban a felnőttoktatás tömegessé válása indokolja. Szinte mindenki tanul valamit ebben az országban (és persze a fejlett világban is), diákként, hallgatóként a műveltség alapjait vagy szakmát, felnőttként idegen nyelveket, számítástechnikát, mindenki a szakmájában új technológiákat. Ebből a társadalmi méretű, és pragmatikus irányú tanulási lázból – úgy gondolom – az iskola sem maradhat ki, az iskola sem vonhatja ki magát valamilyen időközben anakronisztikussá vált műveltségi kánon védelmében.

Az oktatás, ezen belül a felső középiskolai oktatás permanens expanzióját két hatással magyarázhatjuk. A húzóerőt az a sokszor bizonyított összefüggés jelenti, mely szerint az iskolázottság és a megélhetés szoros pozitív korrelációt mutat. (például Kertesi és Varga, 2005) Az érettségi vizsga letétele ma már megélhetési minimumnak tekinthető, holott még 70–80 évvel ezelőtt csak a népesség nagyon szűk szegmensére terjedt ki és jelentős egzisztenciális érték kapcsolódott hozzá. Az érettségizett ember társadalmi rangot jelentett (például karpaszomány). Az oktatás expanziójának a kibontakozását ugyanakkor, a másik oldalról a kedvezőtlen demográfiai viszonyok is generálják. Ez az expanzió tolóereje. A születésszám rohamos csökkenése, viszonylag rövid időn belül, tanuló-számban és pedagógus-számban mérve jelentős üres kapacitást hozott létre, ami társulva az egy főre eső finanszírozás rendszerével kényszerítően hat a középiskolák beiskolázási és az egyetemek (felsőoktatási intézmények) felvételi gyakorlatára.

Az oktatás expanziója kortünet, melynek társadalompolitikai szempontból sok előnye sorolható fel, de vannak hátrányai is. Ezek közül a legsúlyosabb probléma, hogyan lehetne a tömegoktatás korábban az oktatás megfelelő minőségét biztosítani, hogyan lehetne a pedagógiai folyamatokat modernizálni. Ha az oktatás mennyiségi növekedését nem követi szorosan egy megfelelő minőség-politika, akkor jelentős mértékű színvonalcsökkenéssel kell számolnunk. Márpedig Magyarországon úgy tűnik, hogy a mennyiségi növekedés ugyan bekövetkezett, de ezt nem követte egy megfelelő színvonalú és széles körű minőség-politika. Ebben a térközben jelentek meg, meglehetősen váratlanul, mint derült égből villámcsapás a PISA 2000 és 2003 vizsgálatok ránk nézve drámai eredményei. És persze a miénkhez igen hasonló eredmények születtek a PISA vizsgálatban résztvevő többi „visegrádi ország”-ban is. A közép-kelet-európai periféria fejletlensége köszön vissza ebben a jelenségben. Ezen a trenden csak átfogó reformokkal lehet úrrá lenni. Ehelyett részreformokkal bajlódunk.

---

*A közoktatási törvény három évenként írja elő a dokumentum revízióját, ezt az előírást jó lenne öt vagy hat évre módosítani. A túl gyakori felülvizsgálat nem indokolt, a műveltség tartalmában három évente aligha következnek be nagyléptékű változások, és a túlzottan sok módosítás nehezíti az iskolai munkát. Itt lenne az ideje egy alapos problématorténeti és összehasonlító pedagógiai tanterv-kutatás elindításának. Minden további változtatást, finomhangolást e kutatás eredményeitől kellene függővé tenni.*

---

### Jegyzet

(1) A közoktatás a versenyképesség és a társadalmi kohézió szolgálatában. Az Oktatási Minisztérium hosszú távú közoktatás-fejlesztési stratégiája, 2005–2015. Budapest, 2005. október.

(2) ISCED – International Standard Classification of Education.

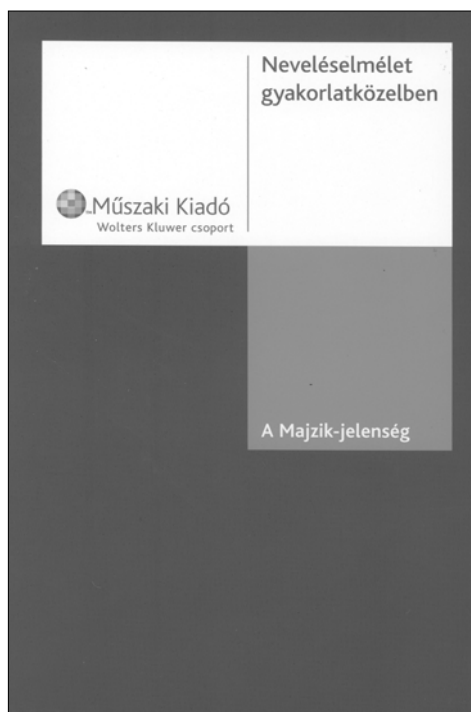
(3) IB – International Baccalaureate.

## Irodalom

- A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája.* (1996) MKM – OKKER Kiadó, Budapest.
- A magyar közoktatás fejlesztésének stratégiája.* (1998) MKM, Budapest. Kézirat.
- A közoktatás a versenyképesség és a társadalmi kohézió szolgálatában. Az Oktatási Minisztérium hosszú távú közoktatás-fejlesztési stratégiája 2005–2015.* (2005) SuliNova Kht. Oktatáspolitikai Elemzések Központja, Budapest.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000.* ÖNKONET, Budapest.
- Hoffmann Rózsa (2005): Tartalmi „szabályozás” – szabályok nélkül. In: *A tantervi szabályozásról és a Bolognai folyamatról 2003–2004.* Az Országos Köznevelési Tanács jelentése. Szerk.: Loránd Ferenc. OM – OKNT, Budapest. 44–58.
- Kertesi Gábor – Varga Júlia (2005): Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 7–8, 633–662.
- Loránd Ferenc (1997): Az egységes iskoláról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 3–19.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA vizsgálat, 2000.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

---

*A tanulmány a IV. Kiss Árpád Emlékkonferencián Debrecenben, 2005. novemberében elhangzott előadás bővített változata.*



*A Műszaki Kiadó könyveiből*

## Tantestületi légkörvizsgálat

*Az elmúlt néhány évben olyan feladatokkal (pedagógiai program módosítása, IMIP készítés, minőségbiztosítási rendszer kidolgozása és működtetése) szembesültek az oktatási-nevelési intézmények, amelyek kapcsán a belső mérések felértékelődtek. A komplexebb iskolaelemzések igénye erősödött meg, s többek között az iskolai légkör vizsgálata is előtérbe került.*

**A**témához kapcsolódóan nagyon gyenge az empirikus vizsgálatot támogató eszköz kínálat. Kutatásunk főbb tapasztalatainak bemutatásával, illetve a kutatás eredményeként született mérőeszköz felhasználási lehetőségének érzékeltetésével igyekszünk ezt a kínálatot bővíteni.

A tanítási környezet sajátosságainak rendszeres feltérképezése (Tímár, 1994, 1996) mellett gyakran szerepel az intézményi önértékelési rendszerekben a tantestületi légkör alakulásának nyomon követése. Nemcsak az intézményvezetők látókörébe került be a nevelőtestületi klímamérés, hanem a fenntartói vizsgálatok sorába is. Az utóbbiak elsősorban a vezetői alkalmasság kérdése felől közelítik a tantestületi légkört, az igazgatókat pedig szervezetfejlesztő célok motiválják egy ilyen mérés elvégzésére.

Csaknem húsz éve szinte kizárólagosan uralja a magyarországi iskolai légkörvizsgálókat az a kérdőíves klímafeltáró módszer, amely Halpin és Croft (1963) klíma megközelítését alapul vevő Halász-féle Szervezeti Klímatesztel (Halász, 1980) és az abból származtatott kérdőívvel (Kósáné, 1999) végezhető el. A fenti eszközök a szervezet tipikus „személyiségjegyeit” a vezetés és a beosztottak, illetve a tantestületi tagok egymáshoz való viszonyára vonatkozó állítások segítségével tárják fel. A minőségfejlesztést Comenius 2000 programmal megvalósító intézményekben – a programhoz készült minőségfejlesztési kézikönyv módszertani melléklete révén – a Horváth & Dubecz Oktatási Tanácsadó Bt. (1999) klímatesztje vált ismertté. Ez a 120 állításos eszköz az intézményben domináló irányítási kultúrát vizsgálja azáltal, hogy a működést akadályozó belső tényezőket diagnosztizálja. Kevésbé ismert Falus Iván „Milyen az ön iskolájának a légkör?” elnevezésű kérdőíve. (Falus, 1996) Az eszközszerkesztési módjában különleges légkörvizsgálóban 15 tulajdonság-pár segítségével kell a pedagógusnak jellemeznie iskolája klímáját. A valós igény ennél jóval szélesebb spektrumú kínálatot kíván. Az általunk kifejlesztett PKP a pedagógusok személyes szükségletei felől közelíti a tantestületi klímát. Klímáfelfogásával sajátosan színezi a légkörvizsgálókat. Tanulmányunkban az eszközfejlesztés főbb mozzanatai mellett a gyakorlati felhasználhatóságot is érintjük.

### Az eszközfejlesztésre vonatkozó kutatás

A kutatás alapvető céljaként egy tantestületi klímamérésre alkalmas, kutatómódszer-tanilag korrekt kérdőív létrehozását határoztuk meg. E cél elérése érdekében azoknak a klímadimenzióknak az empirikus körülhatárolására koncentráltunk, amelyekkel leírható egy-egy iskola tantestületének klímasajátossága. A klímafogalomhoz elméletileg koncepcionalizált klímastruktúránkkal kezdtünk közelíteni, tudva, hogy csak a gyakorlati kipróbálás után érdemes határozottabban megadni a klíma lényegét. A kutatás kezdetén

használt „ideiglenes” klímastruktúra felülvizsgálása képezte munkánk jelentős hányadát. Ugyanakkor arra is törekedtünk, hogy a megyei minta (1) által nyújtott lehetőséget kihasználva, az empirikus eredmények alapján tapasztalatokat gyűjtünk az eltérő településjellegű iskolák tantestületi klímasajátosságait illetően, majd ezek révén a felhasználók kezébe viszonyítási pontként megyei és rétegstandardokat tudjunk adni.

Klímakoncepciónkat egy elméleti teóriára és egy, a szervezetkutatásokból ismert taxonómiaira alapoztuk.

#### *A Murray-féle szükséglet-nyomás teória*

A klímakutatások gyakran támaszkodnak Murray (1938) koncepciójára, miszerint a szociális rendszerek klímáját az egyének szükségletei és a külső környezeti nyomás közötti kölcsönhatás határozza meg. A szükségleteket is, és a nyomást is tág értelemben kell venni. Az előbbinél számos egyéni jellemzőre, hajtóerőre, motivációra, az utóbbinál pedig minden olyan külső ingerre, feltételre gondolhatunk, amelyek segítik vagy hátráltatják az egyén tevékenységét. Az egyének a személyes szükségleteiktől függően válaszolnak a környezeti nyomásra. Murray kétfélet emel ki a nyomások közül: az alfa nyomások az objektív környezetre, a szituációra, a béta nyomások ezek szubjektív megjelenítésére vonatkoznak. Szokás a béta nyomások további két fajtájáról lehet beszélni, privát és a kollektív pszichológiai szituációra épülőkről. Alapmegközelítési iránynak ezt az elméleti koncepciót tekintettük a klímafogalom körüljárásakor.

#### *Tagiuri klímataxonómiája*

A klímaoldalak megállapításához segítségül hívtuk Tagiuri (1968) rendszerét is. Tagiuri négy fő dimenziót jelöl meg a klímafenomén megragadásához. Az ökológiai dimenzió hivatott arra, hogy a szervezet fizikai, anyagi változóit figyelembe vegye. A milióbe eső klímaoldalakon belül az iskolában lévő személyek tulajdonságai, beállítódásai, attitűdjei kapnak teret. Az iskolában jellemző informális és formális kapcsolatháló klímára gyakorolt hatásáról a társas rendszer dimenziója révén kaphatunk hírt. A kultúra területére eső kérdéskörök: igények, normák, értékek, értékrend, célok, elvárások képezik a szervezet negyedik rétegét, amely nagy klímabefolyásoló szerepű. Tagiuri dimenzióiból nálunk elsősorban a társas rendszerre esett a hangsúly, de a milió és a kultúra körébe eső kérdéseket is bevontunk a vizsgálatunkba.

A klímakoncepciónkban a fentiekre támaszkodva abból indultunk ki, hogy a kiegyensúlyozott, mentálisan egészséges felnőttre harmonikus interperszonális kapcsolatok, eredményekre vezető, autonómia, kompetenciára és aktivitásra épülő tárgyi tevékenység, valamint önértékelésen, lelkiismereten, felelősségen nyugvó normatartó magatartás a jellemző. Ezekhez olyan külső és belső feltételekre van szükség, amelyek támogatják a három szférában jelentkező kapcsolat-, aktivitás- és értékelésszükséglet kielégítését. Az iskolai légkört nagymértékben befolyásolja, hogy a szervezet hogyan elégíti ki a tagjai fent említett szükségleteit. A nevelőtestületi klímát olyan többdimenziós hatáseggyüttesnek tekintjük, amelyet a pedagógusok kapcsolat-, aktivitás- és értékelésszükségletének a szervezet általi kielégítettsége színez egyedivé.

Az empirikus vizsgálatra egy 211 fős előmintán (2) történt próbamérés után került sor 651 általános iskolai pedagógus bevonásával. A populáció és a minta eloszlásának illeszkedését khi-négyzet próbával ellenőriztük. 99 százalékos valószínűségi szinten szignifikánsan azonosnak vehettük a két eloszlást.

Amikor a nevelőtestületi klíma mérésére szolgáló eszközünket kialakítottuk, a következő alapelveket vettük figyelembe:

- A szükséglet-nyomás teóriára alapozva fő megközelítési iránynak az emberi szükségletek három nagy területét, a szociális, kognitív és morális szükségleteket tekintettük.
- A tantestületi klímát tanári percepción keresztül vizsgáltuk.

- Az egyéni percepciókban a hangsúlyt nem a személyes élményekre helyeztük, hanem egy-egy tanárcsoport kollektív iskolai tapasztalatára.
- A többdimenziós jelleget szem előtt tartva lehessen megragadni egyes iskolák sajátosságait, egyéni vonásait a klímastruktúrájuk által.
- A feltételezett klímadimenziók, alsókálák meghatározásakor a társas rendszerre koncentrálunk, de a miliő és a kultúra sávjába eső területeket is érintettünk.

A klíma szempontjából a belső tényezők közül kiemelt fontosságúnak véltük a pedagógus pályaszeretetését, hivatástudatát, a munkához való pozitív hozzáállását. Ennek hiányát olyan feszültség-eknek gondoltuk, amely feltétlenül érezeti hatását a nevelőtestület légkörén. A külső tényezők közül – az iskolán belülieknél maradva – a vezetés, a kollégák és a diákok jelenthetik azt a kóros „nyomást”, amely rossz közérzethez, s áttételesen gyengülő teljesítményhez vezethet. Az iskola környezete pedig az a legkülső szint, ahonnan az érkező reakciók befolyásolhatják a szükséglet kielégítését, avagy a klímát.

Az iskola a társadalmi környezetét imázsa közvetítésével szolítja meg. Ha ez a külső kép elismerő s illeszkedő a pedagógus egyéni pedagógiai hitvallásához, nincs feszültségteremtő hatása, azaz a klímának kedvez. Kezdeti elképzelésünk szerint az arcukat, a munkához való viszony, a tanulókhöz való viszony, a kollégákhoz kötődő kommunikációs és érzelmi kapcsolatok mellett a vezetésen múlt tényezők (beleszólás, információáramlás, elégedettség a körülményekkel, motiválás) képezték a klímabefolyásoló hatások azon rendszerét, amellyel több dimenzió mentén ragadhatók meg egy iskola tantestületének klímajegyei. Ebben a szakaszban teljesen azonos fontosságot feltételeztünk minden klímajegynek, hiszen nem rendelkezünk előzetes információkkal az egyes klímaoldalak szerepével kapcsolatban. Kérdőívünk első változata 100 állítást tartalmazott. A kérdések megfogalmazásakor a legkülönbözőbb iskolákban dolgozó pedagógusok információs bázisát igyekeztünk figyelembe venni. A kérdőívünket úgy terveztük, hogy általános iskolákban is és középfokú nevelési, oktatási intézményekben is használható legyen. A tesztbe került itemek megfogalmazásakor korábbi iskolai közérzetet vizsgáló kérdőívekre is (*Baráth, 1998; Horváth-Szabó, 1980; Gössler, Hofmann-Wellenhof, Huber-Klammer, Hudax, Kohlhammer, Nowak, Putzer és Leeb, 1992; Halász, 1980, 1994*) támaszkodtunk. Az eszköz csoportos használhatóságra készült. Viszonylag rövid lebonyolítási idővel kalkuláltunk. A tájékoztatással együtt körülbelül 30 percet vesz igénybe a válaszadás, ha a helybeni kitöltést választja egy tantestület. Jobbnak ítéljük azonban, ha mindenki hazaviszi a kérdőívet, s egy megbeszélte időpontig visszajuttatja az iskolába. Így nagyobb a valószínűsége az őszinte véleményezésnek. A gyorsabb és kényelmesebb értékelhetőség érdekében válaszlapon kérjük a véleményeket. Ez a megoldás azt is lehetővé teszi, hogy a kérdéseket tartalmazó részt több alkalommal is felhasználjuk, jelentős kiadást megtakarítva.

#### *Az előmérés tapasztalata*

A statisztikai elemzés fő szempontja az elsődleges eszközkontroll volt, de a klímapercepció jellemzőiről is szerettünk volna már ebben a fázisban tapasztalatokat szerezni. Az itemenkénti átlagok és szórások meghatározása után a feltételezett klímaoldalakat körbejáró kérdéscsoportokra alsókálátlagokat számoltunk. Az összevont klímamutatót 98 kérdés összegeként képeztük. Két általános kérdést nem vontunk be a klímamutató képzésébe. A teszt reliabilitásának ellenőrzését a *Cronbach*-féle  $\alpha$  számításával végeztük. Az  $\alpha$  értéke megfelelőnek mutatkozott: 0,9559. Az itemek átlaga 4,035 lett. Az átlagos interkorrelációs együttható 0,1792. A nem megfelelően szerkesztett kérdések kiszűrésére az item-teszt, item-alsókála korrelációkat vizsgáltuk meg. Az item-teszt, pontosabban item-klíma korrelációs együtthatókat vizsgálva kérdésessé vált néhány item. A kritikusan tűnő itemek további vizsgálata érdekében kiszámítottuk, hogy a reliabilitásmutató hogyan módosulna, ha elhagyjuk a kérdéses itemet. Amikor végignéztük, hogy mely kérdések kihagyásakor növekedne a teszt reliabilitása, az item-klíma korrelációkkal kiszűrteken ki-

vül még néhány kérdésre ráirányult a figyelmünk. Az item-alskála korrelációkat szemlélve is megkérdőjeleződött néhány item. Az alskálák közötti korrelációs kapcsolatok elemzése azt sejtette, hogy a tesztfelkészítés során nem egyszer állunk majd szemben olyan itemmel, amely több alskálába is beletartozhat a tartalmát illetően. Az előméréskor kiszűrt kérdéseket feltétlenül meg kellett vizsgálnunk abból a szempontból is, hogy az alskálán belüli gyenge kapcsolódás nem jár-e együtt más kérdéscsoporthoz való szorosabb kötődéssel. Az interkorrelációs mátrixok közül meglepően kevés szignifikáns kapcsolódást jelzett a munkához való viszony, az elégedettség és a tanulókhöz való viszony.

A próba eredménye azt mutatta, hogy a vizsgálattal felszínre kerülhetnek bizonyos iskolai klímaspecifikumok. Láthattuk, hogy már az előmérésben érintett 6 iskola esetében is jelentősen szűhűződött a klímutató értéke, 78 és 87 közöttieket kaptunk. Még nagyobbak a különbségek az alskálák területén. A kollégákhoz való viszonyról például 68 és 86 lett a két szélső érték. A kollégákhoz való viszony, az információ, a motiváltság és a beleszólás vonatkozásában jelentős eltéréseket tapasztaltunk iskolánként. A munkához való viszonyukra és a tanulókhöz kötődő kapcsolataikra egységesebben adtak választ, mégpedig általában pozitív választ a megkérdettek.

*A munkához való viszony terén mindenfajta szervezetben egységesen pozitív az önkép, s kicsi a klímára gyakorolt hatás. Különbséget nem észleltünk az iskola településjellegétől függően, de iskolánként is igen szűk tartományon belül mozogtak ezen alskála értékei. Örömteli jelenség, hogy a pedagógus pálya alacsony presztízse ellenére a legtöbb megkérdezett pedagógus ma is ezt a hivatást választaná.*

#### *A tesztanalízis*

Az előmérést követően a korábban jelzett Békés megyei mintán folytattuk az adatgyűjtést és az adatelemzést. A mérőeszköz vizsgálatát ismét az átlagok és a szórás értékek áttekintésével kezdtük. Különös figyelemmel fordultunk az előméréskor megkérdőjeleződött kérdések felé. Tanulmányoztuk, hogy a kipróbálásnál tapasztalt tendenciák megmaradtak-e a reprezentatív mintán történt vizsgálatunk során. A 98 kérdésre vonatkozó  $\alpha$  0,9544 lett. Az itemanalízist az előméréshez hasonló módon végeztük el. Az

itemek szelektálásához a következő utat választottuk: kérdésenként megnéztük, hogy alskálán belül szignifikánsak-e a korrelációs együtthatók. Feljegyzéseket készítettünk az alskálán kívüli korrelációkról. Abban az esetben, ha egy másik alskála több itemével szorosabb együttjárást észleltünk, mint az eredeti besorolásnál, tartalmi mérlegelés után megjegyzést tettünk arra vonatkozóan, hogy várhatóan más alskálához kapcsolódásra számíthatunk a „faktorizációs validitási” próbakor. Ha nem mutatkozott egyetlen alskálához kötődés, csak abban az esetben hagytuk meg az itemet, ha az elméleti dimenziók, s ezáltal a tartalmi validitás csorbult volna az elhagyásával. Az item-klíma, item-alskála korrelációs értékek nagysága is szempont volt egy-egy kihagyási döntéskor. Ha például sok negatív korrelációt észleltünk – s nem éppen egy ellentétes tartalmú alskála itemeivel összefüggésben, hanem „szétszórtan” – leginkább az elhagyást választottuk. Mivel új vizsgálat tervezése nem jöhetett szóba, a kérdések átfogalmazására már nem volt lehetőség. Ezzel vállalnunk kellett, hogy az itemszám csökkenésével a reliabilitás várhatóan csökken. S az igen széles tartalmi skálát átölelő inhomogén tesztünk validitása is gyengülhet azáltal, hogy a legjobban mérő itemek csoportjaival, kisebb mérési hibával tudjuk megragadni a nevelőtestületi klíma domináns oldalait. Az alskálákon belül homogenizálódásra számítottunk, az alskálák között pedig nagyobb függetlenséget, azaz kisebb átfedést vártunk. Tesztanalízisünk első fázisának eredményeként a 98 kérdést tartalmazó kérdőívünk 71 kérdésre csökkent. A rövidített kérdőívre vonatkozó reliabilitásmutató 0,9530 lett, azaz elenyésző mértékben csökkent, az interitem-korreláció viszont ha-

tározottan nőtt, most 0,2204. A jelentős itemszám-csökkenés miatt feltétlenül kisebb alá-fára számíthatunk, ezért tekintjük jónak a kissé kevesebb értéket. A teszt homogenizálódása is a reliabilitás csökkentése felé hat.

A tesztkontroll következő fázisaként faktoranalízist hívtunk segítségül annak eldöntésére, hogy az elméletileg konstruált, feltételezett alskálarendszerünk mennyire helytálló. Az eredeti alskálákból határozottan megjelent a munkához való viszony, az arculat, a kommunikáció és a kollégákhoz való viszony. A többi alskála közül a bebeszólás, az elégedettség és az információ egyetlen tömbbe összeolvadva jelent meg a faktorizációk során. E faktor közös tartalma legjobban a vezetés szóval ragadható meg. A tanulókhoz való viszony és a motiváció nem különült el önálló alskálaként. Az elsőbe tartozó néhány megmaradt item lényegében az arculat alskálát erősítette. A motiváció három kérdése pedig három különböző helyre került. A faktoranalízissel alátámasztott matematikai statisztikai kontroll után további három kérdés elhagyásával az alábbi alskálákkal rendelkező eszközhöz jutottunk: arculat, bebeszólás, kollégákhoz való viszony, kommunikáció, munkához való viszony, vezetési stílus. (1. táblázat) Ezekkel a klímaoldalakkal tudjuk jellemezni – a tesztfejlesztő munka végeredményeként kapott PKP (Pedagógus KlímaPercepció) jelű mérőeszközt felhasználva – az iskolák tantestületi klímáját. A 68 állításos végleges kérdőívünk megbízhatóságát jelző Cronbach  $\alpha$  0,9506, még mindig igen jó érték. Két általános kérdéssel egészül ki az alskálákba sorolt 68 item, ezáltal a PKP 70 állítást tartalmazó eszköz.

1. táblázat. A nevelőtestületi klíma összetevői teoretikus és empirikus strukturálás alapján

<i>Elméletileg feltételezett klímaösszetevők</i>	<i>Faktoranalízissel nyert klímaösszetevők</i>
Arculat	Arculat
Tanulókhoz való viszony	
Kollégákhoz való viszony	Kollégákhoz való viszony
Motiváció	
Munkához való viszony	Munkához való viszony
Elégedettség	Vezetési stílus
Információ	
Bebeszólás	Bebeszólás
Kommunikáció	Kommunikáció

*A tesztanalízis eredményeként kapott mérőeszköz alskáláinak bemutatása*

Az arculat alskálában a pozitív pólust olyan klíma képviseli, amelyben a pedagógusok elismerés-szüksége az iskola pozitív külső képe által elégül ki. Az ellentétes végponthoz közel álló iskolát az jellemzi, hogy az iskoláztatásban érintettek nincsenek jó

véleménnyel sem a tanulókkal szemben támasztott követelményekről, sem az iskola pedagógusairól.

A beeszlás alszáában szemben áll egymással az olyan klíma, ahol van a pedagógusok szavának súlya, ahol az autonómia-szükséglet kielégítésére, az önmegvalósításra adottak a feltételek, sok területen meghallgatják a tantestületi tagok kéréseit, véleményét, illetve az olyan, amelyben szó sem lehet a tanári beeszlásról, ahol a pedagógusok elől elzárják az aktivitás, önmegvalósítás, önkifejezés lehetőségét.

A kollégákhoz való viszony alszáa ütközteti a szociális szükségletek sokoldalú kielégítésére alkalmat adó klímát a kapcsolatszükségletet teljesen figyelmen kívül hagyóval. A skála pozitív végén az emberi viszonyokban az egymás iránti őszinte érdeklődés, empátia, bizalom, jóindulat, baráti érzelem dominál. Az affiliációs törekvések jellemzőek. A másik véglet esetén olyan a klíma, hogy semmilyen téren nem fedezhető fel az egységeség, a többiekkel való azonosulási törekvés.

A kommunikáció elnevezésű alszáában az olyan tantestületi klíma, ahol a pedagógusok kommunikációs kapcsolatai nagymértékben hozzájárulnak a személyiség identifikációs, affiliációs és empátia törekvéseinek a kiteljesítéséhez, ütközik azzal, amelyben torzult és beszűkült kommunikációs háló működik.

A munkához való viszony alszáának a segítségével az olyan klíma, amelyben a tantestületi tagokra magas szintű hivatástudat, a pálya iránti nagyfokú elkötelezettség, szakmaszeretet jellemző – azaz az önérvényesítés, önkifejezés belülről jövő igénye kielégülhet – szemben áll azzal, ahol lényegében elhibázottnak érzik a kollégák a pályaválasztásukat.

A vezetési stílus alszáa ütközteti azt a klímát, amelyben a tantestületi tagok kapcsolat-, aktivitás- és értékelés szükségleteiknek kielégítésére módot ad az igazgató, az olyan, amelyben a vezetési felfogás meggátolja a pedagógusokat abban, hogy e területeken fellépő igényeiknek érvényt szerezzenek.

#### *A tesztkontrollal véglegesített eszköz segítségével végzett vizsgálatok*

A 68 kérdéses eszközre vonatkozó elemzés során két központi kérdésre kerestük a választ. Az egyik az, hogy a tantestületi klíma hat összetevőjéből melyek azok, amelyek különösen jelentős szerepűek az összevont klímamutató (az alszáákba sorolható 68 íte mből számolt mutató) alakulása szempontjából. A másik probléma pedig az, hogy miben mutatnak hasonlóságokat és eltéréseket a különböző településjellegű iskolák. A statisztikai vizsgálat fontosabb mozzanataiként a teljes mintára és a településkategóriánkénti almintákra átlagot és szórást számoltunk kérdésenként, alszáánként és az összevont klímamutató vonatkozásában. Az egyes almita-átlagok szignifikáns eltéréseit kétmintás t-próbával ellenőriztük. Az alszáák közötti hierarchikus kapcsolatokra a korrelációs és regressziós elemzések alapján fogalmaztunk meg kijelentéseket. A korrelációs mutatók a tartalmilag várható szoros vagy elhanyagolható összefüggések mellett meglepetésekkel is szolgálnak. (2., 3., 4., 5. táblázat) A vezetésre vonatkozó alszáák közötti magas korreláció természetesnek tekinthető. Hasonló a helyzet a kommunikáció és a kollegák közötti kapcsolatok vonatkozásában.

Elgondolkodtató viszont az a tény, hogy a kollegiális kapcsolatok és a vezetés két alszáája között milyen nagymértékű együttjárás van. S elgondolkodtató az is, hogy az arculat kérdései legjobban a kollégákhoz való viszonyba tartozókkal mutatnak szoros kapcsolatokat. A tantestületi klíma dinamikájáról sejtetnek meg fontos dolgokat ezek az összefüggések. Látszik, hogy mennyire nem szigetelhető el a tanárok egymáshoz kötődő viszonya az igazgatóhoz fűződő kapcsolatoktól. A sok oldalról megfelelő vezetői stílus nagy csoportépítő hatású. Vagy más nézőpontból, az erős tantestületi közösség a számára megfelelő vezetési stílust képes „kikényszeríteni”. A tanártársaival elégedett pedagógus úgy érzi, hogy megfelelő külső képet tudnak közvetíteni az iskolában folyó pedagógiai munka jellegéről. S az a kolléga, aki az iskolaimázssal elégedetlen, számtalan esetben csak az

iskola hírnevének ártó néhány kollégájára gondol a külső képre vonatkozó válaszok megadásakor. A munkához való viszony elkülönülő alskálaként viselkedik.

2. táblázat. A klímaösszetevők korrelációs mátrixa a teljes minta esetében

	AR	BE	KO	KV	MV	VS
AR	1,0000	,4276**	,4373**	,6082**	,3288**	,5020**
BE	,4276**	1,0000	,4166**	,6500**	,2964**	,7212**
KO	,4373**	,4166**	1,0000	,5719**	,2364**	,5441**
KV	,6082**	,6500**	,5719**	1,0000	,3408**	,6891**
MV	,3288**	,2964**	,2364**	,3408**	1,0000	,2890**
VS	,5020**	,7212**	,5441**	,6891**	,2890**	1,0000

3. táblázat. A klímaösszetevők korrelációs mátrixa a városi alminta esetében

	AR	BE	KO	KV	MV	VS
AR	1,0000	,3975**	,3799**	,5622**	,3609**	,4230**
BE	,3975**	1,0000	,4172**	,6545**	,2944**	,7197**
KO	,3799**	,4172**	1,0000	,5494**	,2389**	,5069**
KV	,5622**	,6545**	,5494**	1,0000	,3321**	,6586**
MV	,3609**	,2944**	,2389**	,3321**	1,0000	,2824**
VS	,4230**	,7197**	,5069**	,6586**	,2824**	1,0000

4. táblázat. A klímaösszetevők korrelációs mátrixa a községi alminta esetében

	AR	BE	KO	KV	MV	VS
AR	1,0000	,3741**	,4375**	,6503**	,2731**	,5488**
BE	,3741**	1,0000	,3446**	,5819**	,2488**	,6660**
KO	,4375**	,3446**	1,0000	,5477**	,1915**	,5551**
KV	,6503**	,5819**	,5477**	1,0000	,3492**	,7186**
MV	,2731**	,2488**	,1915**	,3492**	1,0000	,2681**
VS	,5488**	,6660**	,5551**	,7186**	,2681**	1,0000

5. táblázat. A klímaösszetevők korrelációs mátrixa a „mini” iskolák esetében

	AR	BE	KO	KV	MV	VS
AR	1,0000	,6696**	,7038**	,7554**	,3546**	,7124**
BE	,6696**	1,0000	,5952**	,8560**	,4420**	,8399**
KO	,7038**	,5952**	1,0000	,7197**	,3993**	,7105**
KV	,7554**	,8560**	,7197**	1,0000	,4263**	,8400**
MV	,3546**	,4420**	,3993**	,4263**	1,0000	,3844**
VS	,7124**	,8399**	,7105**	,8400**	,3844**	1,0000

Minden együtthatóra  $p < 0,001$

A három alminta közül a „mini” iskolák csoportja kitűnik a többitől jóval nagyobb alskálák közötti interkorrelációs együtthatókkal. Itt tehát a válaszadók többitől alkotott véleményén az is érződik, ha valamelyik klímaoldallal nincsenek megelégedve. Ezen intézményekben kiugróan erős kapcsolódás fedezhető fel a kollégákhoz való viszony és a kommunikáció között. Mivel pontosan ebben a két alskálában lett szignifikánsan magasabb a „mini” szervezetek átlaga, érthető ez a különleges viselkedés.

A városi almintában általában a leglazábbak az alskála kötődések, azaz ebben az iskolatípusban várhatjuk leginkább az egyes klímaoldalok elkülönülését az iskolák egyedi klímaképeinek megjelenésekor. A másik két iskolatípusban valóban kapcsoltabb véleményeket tükröznek az iskolai alskálaértékek. Kivételt képez néhány párosítás, például a vezetési stílus és a beleszólás korrelációs értékei közül a községi iskolák almintáján kaptuk a legkisebb értéket. Ugyancsak az utolsó helyre került a kollégákhoz való viszony és a kommunikáció, valamint a kollégákhoz való viszony és a beleszólás együttjárását jelző szám a községi iskolákban.

Új szemponttal bővítette az elemzésünket az alskálák regresszióanalízise. Ha a teljes eszközön elért összpontszámot tekintjük a tantestületi klíma globális mutatójának (függő változó), és megvizsgáljuk az egyes alskálák (független változók) klímabefolyásoló hatását, a 6. táblázatban feltüntetett eredményeket kapjuk.

A 6. táblázat azt mutatja, hogy a kollégákhoz való viszony és a vezetési stílus járul a legnagyobb mértékben a klímamutató varianciájához. E két klímaoldal kiemelt szerepe egyértelműnek tűnik minden kategória esetén. A községi és a „mini” intézményeknél különösen hangsúlyos a vezetési stílus, a városi iskoláknál pedig a kollégákhoz való viszony. A munkához való viszony gyenge determináló szerepe általános tendenciának látszik. Különösen a „mini” iskolák vonatkozásában hanyagolható el a munka iránti elhivatottság a klímajelleget alakító tényezők közül. A kommunikáció esetében nem mutatnak különbséget az alminták. Közepes szerepet tulajdoníthatunk ezen alskálának a klíma szempontjából. Ugyancsak közepes jelentőséggel bír az iskola arculat és a beleszólás, de a településkategóriákra vonatkozó elemzések azt mutatják, hogy mindkettőben különbségek észlelhetők az iskolafajták szerint. Az arculat hatása a klímavarianciára a város – község – „mini” irányba haladva egyre jelentősebb. A beleszólás a községi intézményeknél a leggyengébb hatású, s a „miniknél” a legnagyobb. Az arculatnál látott növekvő tendenciával éppen ellentétes irányt mutat a kollégákhoz való viszony. Ebben az alskálában a városi szervezeteknél a legkifejezettebb a hatás. Ezzel az általánosítással azonban óvatosan kell bánnunk, mert a változók eloszlására vonatkozó normalitás feltétele nem tel-

6. táblázat. A klímaösszetevők hatása az összevont klímamutatóra különböző minták esetén

	Városi			Községi		
	r	$\beta$	r $\beta$ 100	r	$\beta$	r $\beta$ 100
AR	0,6843	0,187055	12,80	0,7410	0,182625	13,53
BE	0,7830	0,146717	11,49	0,7070	0,136180	9,63
KO	0,6920	0,181642	12,57	0,6941	0,180845	12,55
KV	0,8994	0,366823	32,99	0,9075	0,340317	30,88
MV	0,4624	0,101611	4,69	0,4340	0,110388	4,79
VS	0,8474	0,300357	25,45	0,8878	0,322284	28,61

	Mini			Mind		
	r	$\beta$	r $\beta$ 100	r	$\beta$	r $\beta$ 100
AR	0,8445	0,179051	15,12	0,7237	0,184395	13,3446
BE	0,8918	0,146442	13,06	0,7754	0,143702	11,1426
KO	0,8184	0,151834	12,42	0,7093	0,177749	12,6077
KV	0,9445	0,283586	26,78	0,9029	0,349297	31,5380
MV	0,5067	0,079166	4,01	0,4543	0,101105	4,5932
VS	0,9334	0,306361	28,60	0,8704	0,307598	26,7733

Minden esetben legalább  $p < 0,01$  szinten szignifikánsak az együtthatók.

jesül. Különösen a munkához való viszony és a beleszólás alkálánál tapasztalhatunk erőteljesebb eltérést a normál eloszlástól. Mindkét alkálánál jobbra ferdült haranggörbével jellemezhető az eloszlási kép. Ezen két klímaoldal csekélyebb befolyásoló szerepének egyszerű számítástechnikai oka is lehet.

Több oldalról körüljárva a klímaösszetevők összefüggéseit eddig az domborodott ki, hogy a kollegiális kapcsolatok és a vezetési stílus kiemelt szerepet játszanak a tantestületi klíma alakulásában. A beleszólás viszont rendkívül erős szállal kötődik a vezetési stílushoz, ezáltal a klíma magjának tekinthetjük a beleszólás – vezetési stílus – kollégákhoz való viszony hármast, amely a tantestületi klímát meghatározó erőter egymással kölcsönösen összefüggő elemeit alkotja.

### Az eszköz felhasználásának tapasztalatai

Úgy tűnik, hogy inkább a nagyobb községi és városi iskolánál jelennek meg sajátos klímaprofilok, amelyek alapján nem az mondható el elsősorban egy intézményről, hogy

jó vagy rossz a klímája, hanem az, hogy mennyire egyedi az alskálák súlya az összetett klímaképen belül. S különösen a városi iskolák klímajellege mutat nagy egyéni varianciát. Itt gyakran tapasztalható az, hogy valamely klímaoldal kiugróan pozitív megítéléséhez egy másik dimenzióbeli kiugróan gyenge érték társul. A 7. táblázat mérési eredményeinkből mutat be 19 iskolára vonatkozó alskálásort. Az iskolaazonosító szám alatt a településtípus kezdőbetűje látható: v-városi, k-községi, m-községi „mini” szervezet. A táblázat érzékelteti, milyen széles skálán számíthatunk az iskolák klímasajátosságainak megjelenésére. Az alskálák mutatóit a maximálisan szerezhető pontérték százalékában adtuk meg. Ha például a 7., 11., 23. és a 30. sorszámú iskola adatait hasonlítjuk össze, jól érzékelhető a négy intézmény klímatulajdonságaiban meglévő különbség. Az összetevő klímamutató azonossága mögött számtalan jel utal a speciális oldalakra.

A 7. iskolában kiugróan gyenge kommunikációs háló kapcsolódik az átlagot magasan meghaladó kollegiális kapcsolatrendszerhez. A pedagógusok az igazgatójuk vezetési stílusával sincsenek teljesen megelégedve, s az iskolai arculatot sem tekintik megfelelőnek. A bebeszólást viszont átlag fölé pontozták.

A 11. iskolára leginkább az átlagnál rosszabb munkakedv a jellemző. Emellett az erősebb külső megjelenítés és a gyengébb vezetési stílus is megkülönböztető jegyek számít.

A 23. iskola bebeszólási mutatója alacsony, ennek ellenére az igazgatás más jellemzőivel meg vannak elégedve a kollégák. Az iskolai arculatról kiemelkedően jó véleménnyel vannak a tantestületi tagok. A kollegiális kapcsolatokat kissé erősíteni kellene.

A 30. intézményben is gyenge pont a bebeszólás, de most a vezetési stílus tekintetében is kapunk negatív jelzést. Az iskola arculata mellett a kollégák közötti kapcsolatokkal is elégedettebbek összességében az itteni pedagógusok, mint más tantestületek általában. A szakmai és egyéb kommunikációval kapcsolatban átlag feletti elégedettséget tükröznek a vélemények. A munkához való viszonyra ebben az iskolában kaptuk az egyik legmagasabb mutatót.

7. táblázat. Részlet az alskála-mutatók táblázatából

	6	7	9	10	11	12	13	14	15	17	19	20	23	24	25	27	28	30	31	Mind
Kód	v	m	m	m	k	k	v	v	m	v	v	k	v	v	k	m	m	v	v	
Alskála																				
AR	81	73	85	92	83	76	84	76	85	77	82	83	84	75	80	69	84	83	80	79
BE	85	86	86	99	81	82	87	82	86	81	91	89	78	84	91	62	85	69	89	85
KO	70	68	83	91	72	74	78	66	78	67	79	79	72	67	81	65	81	78	84	74
KV	70	83	84	96	78	75	85	73	86	73	84	82	74	73	88	67	86	80	76	78
MV	91	87	89	94	85	87	91	92	88	85	91	91	89	85	88	88	88	91	90	89
VS	76	72	78	95	72	71	77	74	81	71	80	79	75	72	82	57	72	70	83	76
Klíma	77	78	83	95	78	76	83	76	84	75	84	83	78	75	84	67	82	78	83	79

Van olyan adatsor, amely minden oldalról elmarasztalóan vall a tantestületi légkörről. A 27., 24. és a 17. iskola példa erre. Pontosán az ellenkezőre is láthatunk mintát. A 10., 13., 19. és a 20. sorszámú iskola minden területen átlag feletti klímajellemzővel rendel-

kezik. 12. és a 14. intézmény sok hasonlóságot mutat. Mindenekelőtt összességében kisebb rosszabb véleménnyel vannak a tantestületben uralkodó hangulatról, mint a mintába került testületek átlagosan. A 14. sorszámú iskolában van egy kiugró klímaoldal, mégpedig a munkához való viszony. Ennek a városi szervezetnek a tagjai csak önmagukkal vannak megelégedve, a munkatársakkal és a vezetéssel kapcsolatban enyhe kritikát jeleztek, a kommunikáció terén viszont segélykiáltásnak tűnik az igen alacsony mutató. A 31. iskolában a sok kiemelkedő alszállástól lemarad a kollégákhoz való viszony jelzője. Ugyanebben a szervezetben kimagaslóan működik a szakmai kommunikáció, tehát a szimpátia-antipátia érzéseket el tudják különíteni a gyerekek érdekében zajló információcserétől.

Érdekes szempont lehet a vezetési stílus és a beleszólás viszonyának elemzése. Jóllehet a vezetési stílushoz elvileg hozzátartozik a beleszólási lehetőség megadása, vizsgálati eredményesorunk jól mutatja, hogy érdemes volt elkülöníteni a beleszólást a vezetés más jellemzőitől, hiszen ezzel tovább árnyalhatjuk a klímaképet. Ha a 7. iskola adatsorára tekintünk, a két vezetéshez kötődő alszállásban ellentétes tendenciát láthatunk. A vezetési stílus mutatója elmarad az átlagtól, ugyanakkor a beleszólásé csekély mértékben meghaladja a mintaátlagot.

Az ízelítőként bemutatott klíma-arculatokkal talán sikerült érzékeltetni, hogy érdemes az egyes klímaoldalak szintjéig eljutni az adatelemzésben, és az is előrevetítődik, hogy a kérdések szintjével mélyített elemzés milyen klímasajátosságokra képes fényt deríteni.

Mérési tapasztalataink szerint kiemelt szerepet kell tulajdonítani a klímadimenziók közül a vezetési és a kollégák közti kapcsolatokat jelző dimenzióknak. Figyelemre méltó az a tény, hogy különösen a „mini” szervezeteknél dől el a klíma milyensége a vezető kinevezések. Itt ugyanis a klímaoldalak rendkívül masszív együttmozgását tapasztaltuk. Ha valamelyik kiemelkedően magasra pontozott, szinte minden mással is elégedettek a kollégák. S a vezetési stílus klímabefolyásoló hatása jelentősen nagyobb általában a községi iskolákban, mint a városiakban. A vezető „hatalma” és ezzel együtt a beosztottak kiszolgáltatottabb helyzete húzódik meg emögött? Ez azért is érdekes, mert a vezetési stílus növekvő hatásával a kollégák közti viszony szerepének csökkenése figyelhető meg, ahogy a városi iskola felől a község felé haladunk. A nagyobb települések iskoláiban kifejezetten nagyobb a „tantestületi nyomás” az igazgatóra. Ez a nagyobb létszámmal is összefügghet, hiszen így erősebben léphetnek fel az esetleg számukra nem kedvező vezetési stílus ellen. Másrészt nagyobb a mozgásszabadságuk, mint a kis települések egyetlen iskolájában tanítóknak, akik a családjuk helyhez kötöttsége miatt kiszolgáltatottabban is ragaszkodnak a munkahelyükhöz, s nagyobb kompromisszum-képességgel viselik el az adott körülményeket. Azért azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a „mini” szervezetekben – a várttal összhangban – jobb kollegiális kapcsolatokról számolnak be a pedagógusok, mint máshol, ami a kis létszám egyenes következménye lehet. Avagy a szűk körű kapcsolatteremtési lehetőség? A kollégákat itt inkább kötik egymáshoz baráti szálak is, mint a nagyobb településeken. Ezáltal csupán matematikai háttere is lehetséges a viszonylag kisebb klímaalakító hatásnak. A „mini” szervezetek tantestületi klímájának alakulásában az arculatnak nagy szerep jut. Erre is magyarázat lehet az erős vezetői profil, tehát a külső iskolakép jobban függ a vezetőtől, mint a tantestületi tagoktól. A beleszólás és a vezetési stílus szoros együttmozgása miatt érthető, hogy a kisebb szervezetekben van a legnagyobb hatása a klímaérzékelésre a beleszólási jog gyakorlásának. Ha ez rendben van, általában minden oldalról elégedettséget tükröznek a pedagógus vélemények. Érdemes erre a kapcsolatra felfigyelniük az ilyen jellegű intézmények irányítóinak.

A városi „klímátípus” általánosítható sajátossága a gyengébb kommunikációs és érzelmi kapcsolat a tantestületi tagok között. A korábbiakat is tekintetbe véve, ebben az iskolatípusban van kiemelt szerepe a jó klíma kialakítása szempontjából a vezető csoportépí-

tő hatásának. Gyümölcsöző lehet, ha ennek nagyobb figyelmet szentel az igazgató, mert a klímáról alkotott összképpel itt jár legjobban együtt a kollégák közti viszony minősége.

A községi nagyobb iskolák tantestületei a vezetési dimenziókról (beeszlés és vezetési stílus) kissé jobb véleménnyel vannak, mint a „mini”-k vagy a városi nevelőtestületek. (A véleménykülönbség nem szignifikáns!) Ez vajon tényleg azt jelenti, hogy a nagyközségi igazgatók demokratikusabban irányító, sokoldalúan képzett vezetők? Vagy csak a tantestületek alacsonyabb igény szintjét? Az első mellett szólhat az az érv, miszerint a nagyközségi igazgatók általában társadalmi tisztségviselők is a községben, leginkább a helyi önkormányzati testület tagjai, s így szélesebb terepen van módjuk gyakorolni a demokráciát. Ugyanez nem feltétlenül mondható el egy városi iskola igazgatójáról. A „mini” iskolák vezetői szintén tágabb körben is képviselhetik mások érdekeit, de meglepő módon ez nem tudja kompenzálni „központosító” törekvésüket. A községi nagyobb létszámú tantestületekben szemmel láthatóan jobban külön válik a vezetési két dimenziója, mint máshol. Az előbb felvetett pozitív vezetői tulajdonságok tehát nem feltétlenül minden igazgatóra egyformán jellemzőek. Akinél nagyobb beeszlést tapasztalnak a kollégák, nem automatikusan „jó stílusú” vezető. S mivel a beeszlés klímabefolyásoló hatása ennél az iskolatípusnál a leggyengébb, talán tényleg arról lehet szó, hogy a társadalmi környezet hatása érvényesül az iskolai beeszlés terén. A nagyobb községi tantestületekben tipikus, hogy a kollégák közti kapcsolattartás csekélyebb mértékben jár együtt a jó kommunikációval. Azaz, az érzelmi együttmozgás és a szakmai véleménycseré olykor egymástól eltávolodva mutatkozik.

A munkához való viszony terén mindenfajta szervezetben egységesen pozitív az önkép, s kicsi a klímára gyakorolt hatás. Különbséget nem észleltünk az iskola településjellegétől függően, de iskolánként is igen szűk tartományon belül mozogtak ezen alsókala értékei. Örömteli jelenség, hogy a pedagógus pálya alacsony presztízse ellenére a legtöbb megkérdezett pedagógus ma is ezt a hivatást választaná.

## Összegzés

A kutatás nyomán megformálódott, jó megbízhatósági mutatóval bíró klímavizsgáló eszköz alkalmasnak bizonyult arra, hogy segítségével gyors információhoz jusson egy intézmény a tantestületében uralkodó klíma jellegzetességeiről. A megyei standard mellett a három településkategória (város, község, „mini” község) rétegeredményei külső viszonyítási bázisul szolgálhatnak az elemzésekhez. Természetesen egy ilyen felmérés elsősorban a kiugró helyi sajátosságok tudomásul vételére, továbbgondolására való, s jóval kisebb a jelentősége a standardokhoz viszonyításnak (mint például egy tanulási eredményvizsgálatnál), mégis érdekes összehasonlítani a saját tantestületi véleményt például az általában magasra vagy nagyon alacsonyra pontozott állítások, klímaoldalak esetében. A belső szervezetfejlesztések megtervezéséhez fontos támpontokat adhat a nevelőtestületi klímamérés, amelyhez egy gyakorlatban bevált eszközt kínál a PKP.

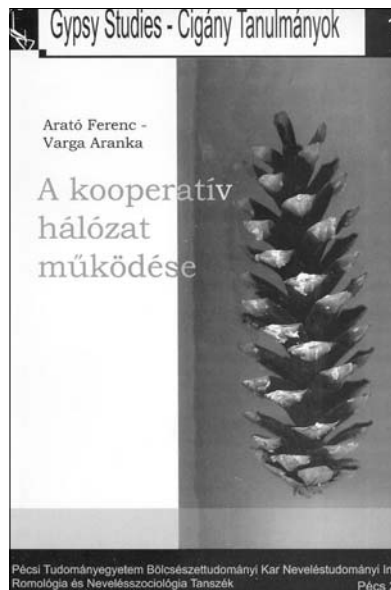
## Jegyzet

(1) Békés megye általános iskoláinak rétegzett arányos mintáján került sor a vizsgálatra. Elsődleges mintaképző szempont a településjelleg volt. A megye általános iskoláit városi és községi csoportba soroltuk, de a községi részmintát tovább finomítottuk az ún. „mini” intézmények bevezetésével. Ezekbe azokat a községi iskolákat vettük, amelyek tantestülete nem éri el a 16 főt. A határértéket a községi iskolák átlagos tantestületi létszáma és szórása segítségével adtuk meg. Mintánkba 10 városi, 7 községi és 6 „mini” községi általános iskola tantestülete került. Összesen 651 pedagógus által kitöltött kérdőívet vontunk be az adatfeldolgozásba.

(2) Hat iskola vett részt az előmérésben.

## Irodalom

- Baráth Tibor (1998): *Beszámoló a hatékonyságmodellek a közoktatásban című kutatásról*. JATE, Pedagógiai Tanszék, Szeged.
- Falus Iván (1996, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, Keraban Kiadó, Budapest.
- Horváth – Szabó Katalin (1990): A tanári stressz és következményei. *Pedagógiai Szemle*, 1. 14–19.
- Gössler, G. – Hofmann-Wellenhof, G. – Huber-Klammer, H. – Hudax, R. – Kohlhammer, H. – Nowak, F. – Putzer, J. – Leeb, K. S. (1992): *Schulklimaerhebungsbogen*. Pädagogisches Institut des Bundes in Steiermark, Graz. (Kézirat.)
- Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. MTA PKCS, Budapest.
- Halász Gábor (1994): A szolnoki Varga Katalin Gimnázium szervezeti klímája. In: Babus Ferencné (szerk.): *Szöveggyűjtemény a VII. Baranyai Pedagógiai Napok tanácskozásához*. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs, 18-33.
- Halpin, A. W. – Croft, D. B. (1963): *The Organisational Climate of Schools*. University of Chicago, Chicago.
- Horváth & Dubez Oktatási Tanácsadó Bt. (1999): Intézményi klíma jellegzetességeit felmérő kérdőív. In: *A Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program. Módszertani Anyagok*. Oktatási Minisztérium, Budapest, 39–40.
- Kósáné Ormai Vera (1999): *A mi iskolánk*. IFA, Budapest.
- Murray, H. A. (1938): *Explorations in Personality*. Oxford University Press, New York.
- Tagiuri, R. (1968): The Concept of Organizational Climate. In: Tagiuri, R. – Litwin, G. H. (szerk.): *Organizational Climate: Exploration of Concept*. Harvard University, Boston.
- Tímár Éva (1994): Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*, 94. 3–4. 253–274.
- Tímár Éva (1996): *A tanítási klíma mérése*. Békés Megye Képviselőtestülete Pedagógiai Intézete, Békéscsaba.
- Tímár Éva (1999): *A nevelőtestületi klíma mérése a PKP jelű eszközzel*. Békés Megye Képviselő-testülete Pedagógiai Intézete és Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottsága, Békéscsaba.



A PTE BTK könyveiből

# **A mesterséges intelligencia alkalmazása**

## ***Számítástechnika tanulása felnőtt korban***

*Egy folyamatban lévő projekt első eredményei alapján mutatunk be két, esetleg általánosítható mérőeszközt a számítástechnikai feladatmegoldás elemzésére, illetve modellezésére mesterséges intelligencia segítségével.*

**L**assan felnő az első olyan nemzedék, amelynek a tagjai gyermekkorukban tömegesen találkozhattak a számítógéppel. Ez új helyzetet teremt a számítástechnika-tanulásban, és nemcsak a gyermekek esetében: már a fiatal felnőttek képzésében is zömmel olyan tanulókra számíthatunk, akiknek vannak számítástechnikai előismereteik.

A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy ebből a nemzedékből sem mindannyian kerültek gyermekkorukban érdemi kapcsolatba a számítógéppel (sokszor azok sem, akiknek erre lehetőségük lett volna). Akik igen, azok közül is sokaknak csak néhány kezelési alap-sémára terjednek ki az ismereteik, s ezek az ismeretek néha meglehetősen hiányos alapokra épülnek és rendszerezetlenek. Akik pedig ezen túlmenő számítástechnikai ismeretekkel, illetve áttekintéssel kezdik a felnőtt életüket, azoknak is szükségük van további alapos képzésre, amint abba a helyzetbe kerülnek, hogy a számítógépet problémamegoldásra, kutatásra, önálló eredmények elérésére használják.

A felnőttkori számítástechnika-tanulás tehát egyáltalán nem vesztette el az aktualitását, mi több: a folyamat egyre fontosabbá és módszertanilag egyre kényesebbé válik. Ez önmagában is érdekessé és aktuálissá teszi a számítástechnika-tanulás sikerességének tényezőire vonatkozó kutatást.

A szakirodalom tanulmányozása ugyanakkor arra vezet, hogy az álláspontok nem egységesek abban a tekintetben, mit nevezhetünk számítástechnikai tudásnak. Ez azt jelenti, hogy nehéz alapot találni ahhoz, hogy a tanulás sikerességét vizsgálhassuk.

### **Mit tudjunk – s honnan tudható, hogy azt tudjuk-e?**

A társadalmi gyakorlat szükséglete nyilvánvalóan az értelmes, használható tudás. A gyakorlatban azonban a tudás mérése alig léphet túl a lexikális ismeretek valamiféle viszszafejtésének és a feladatmegoldási sémák alkalmazásának a szintjén. Ha ugyanis a tanulót olyan helyzetbe hozzuk, hogy a tanultakat valóban használja, rögtön abba a ténybe ütközünk, hogy az egyes embereknek nemcsak a konkrét gondolati lépéseik, hanem még a kiinduló stratégiájuk is alapvetően eltérő lehet egy-egy feladat megoldásakor. Amikor tehát különböző személyeket figyelünk meg ugyanazon feladat megoldása közben, akkor egyáltalán nem biztos, hogy szubjektíve is ugyanazon a feladaton dolgoznak.

Figyelemre méltó tanulságokkal jár ebben a tekintetben a közvetlen translációs és a modell-alkotó gondolkodás szembeállítás. (Mayer és Hegarty, 1998)

A közvetlen translációs stratégiának az a jellegzetessége, hogy számokat és kulcsszavakat keresünk a (szöveges) feladatban és ezekkel aritmetikai műveleteket készítünk elő.

A másik lehetséges stratégia a problémamodellőzés: megértjük a problémában leírt helyzetet, és a szituáció reprezentációján alapuló megoldási tervet készítünk.

Figyeljünk meg (az említett tanulmányban közöltek nyomán) egy-egy példát, amelyben a két stratégia a megfigyelő számára megkülönböztethetetlen, illetve megkülönböztethető:

#### 1. példa

Mariska néni boltjában 1 liter tartós tej 26 forinttal drágább, mint Juliska néni boltjában, ahol 229 forint. Mennyibe kerül 3 liter tej Mariska néni boltjában?

közvetlen translációs megoldás:  
kiinduló ár: 229 Ft/l; különbség: 26 Ft/l  
a „drágább” szó összeadásra utal!  
tehát az ár:  $229 \text{ Ft/l} + 26 \text{ Ft/l} = 255 \text{ Ft/l}$   
 $3 \text{ l} \times 255 \text{ Ft/l} = 765 \text{ Ft}$

problémamodellező megoldás:  
Juliska néninél: 229 Ft/l; különbség: 26 Ft/l  
Mariska néninél = Juliska néninél + 26 Ft/l  
tehát Mariska néninél  $229 \text{ Ft/l} + 26 \text{ Ft/l} = 255 \text{ Ft/l}$   
 $3 \text{ l} \times 255 \text{ Ft/l} = 765 \text{ Ft}$

A gondolkodási folyamat alapvetően más, az eredmény mégis ugyanaz. Egy iskolai dolgozatban például (ha a tanuló le nem írja lépésről lépésre, hogy hogyan gondolkodott) a két stratégia nem különböztethető meg egymástól. Lássuk most ugyanennek a szöveges példának egy másik, alig átfogalmazott változatát.

#### 2. példa

Mariska néni boltjában 1 liter tartós tej 255 forint: ez 26 forinttal drágább, mint Juliska néni boltjában. Mennyibe kerül 3 liter tej Juliska néni boltjában?

közvetlen translációs megoldás:  
kiinduló ár: 255 Ft/l; különbség: 26 Ft/l  
a „drágább” szó összeadásra utal!  
tehát az ár:  $255 \text{ Ft/l} + 26 \text{ Ft/l} = 281 \text{ Ft/l}$   
 $3 \text{ l} \times 281 \text{ Ft/l} = 843 \text{ Ft}$

problémamodellező megoldás:  
Mariska néninél: 255 Ft/l; különbség: 26 Ft/l  
Juliska néninél = Mariska néninél - 26 Ft/l  
tehát Juliska néninél  $255 \text{ Ft/l} - 26 \text{ Ft/l} = 229 \text{ Ft/l}$   
 $3 \text{ l} \times 229 \text{ Ft/l} = 687 \text{ Ft}$

A közvetlen translációs stratégia lényege tehát az, hogy a szövegből kiragadjuk az adatokat, s a kulcsszavakból következtetünk a végrehajtandó műveletre. Nyilvánvaló, hogy ez a stratégia felületesebb, és szélsőséges esetben akár rendkívüli mértékű tévedésekhez is vezethet. Ugyanakkor a kétféle gondolkodásmód közötti különbség jobbra csak „erre kialakított” feladatok esetében válik láthatóvá – márpedig a matematikai feladatgyűjtemények legtöbb szöveges feladata közvetlen translációs stratégiával is megoldható. (*Briars és Larkin*, 1984) Ha figyelembe vesszük, hogy a problémamodellező gondolkodás semmiképpen sem gyorsabb a közvetlen translációséénál, akkor akár azt is kimondhatjuk, hogy az iskola az esetek többségében a közvetlen translációs stratégiát jutalmazza!

Tanulmányunk keretein messze túlmegy annak az elemzése, hogy amit tudás-transzfer néven gyakran hiányolunk, az nem a problémamodellőzés hiánya-e; hogy a kétféle stratégia hogyan és mitől alakul ki a tanulóknál, illetve hogy egyes helyzetekben hogyan és mitől választják egyiket vagy a másikat. Hogyan lehetne a problémamodellőzést a jelenleginél szisztematikusabb módon tanítani, fejleszteni? A metakognitív gondolkodási stratégiák fejlesztésére jobbra csak egyedi, óvatos, minden részletükben nem is magyarázható kísérleteket ismerünk: egy ilyenről, s az annak alapján tervezett hazai kísérletről az Iskolakultúra is szólt már. (*Csikos*, 2003)

A gondolat nagymértékben súlyosbíthatja, ha a feladaton dolgozó személy gondolkodásába beépült az az igen elterjedt tévhit, hogy „minden problémának csak egy »helyes« megoldása van. (*Reusser és Stebler*, 1997) Ilyenkor ugyanis a tanuló erőfeszítése arra irányul, hogy visszaemlékezzen a „megoldási sémára” – mert fel sem merül benne, hogy más módszerrel is (ugyanazon vagy akár eltérő) helyes eredményre juthat. A fentebbi idézetre hivatkozó hazai cikk kimutatja, hogy amint valaki úgy érzi, hogy „rátalált a helyes vágányra”, törtrésze csökken a „realisztikus” megoldás megtalálásának esélye.

Ami mindezekből témánkhoz kötődik: úgy sejtethető, hogy a számítástechnikában, ha lennének hasonló vizsgálatok, azok nagyon is hasonló feladatmegoldó gondolatmeneteket fednének fel. Nincs okunk feltételezni, hogy ne nyílna itt is tér a közvetlen translációs gondolkodás számára; és sokféle követelményrendszer létezik, amely nem is vár ennél többet.

Ahhoz, hogy az eltérő feladat-értelmezést, eltérő stratégiát és gondolatmenetet alkalmazó személyek között különbséget tehessünk, különlegesen megfogalmazott feladatokra vagy különleges mérési helyzetre van szükség.

Súlyos gond, hogy az eredményen gyakran nem látszik, milyen gondolkodás állt mögötte. A téves eredmény lehet jó gondolatmenet alkalmazása mellett elkövetett elírás vagy számolási hiba hatása is, miközben a jó eredmény forrása „ráhibázás” vagy véletlen egyezés is lehet. Ennek az esélye egy számítógép-használói feladat esetében sokkal nagyobb, mint például a matematikában. Nyilvánvalóan nem tehetjük meg, hogy minden egyes diák mellé jegyzetelő megfigyelőt állítunk: ennek munka-igénye erősen behatárolná vizsgálataink hosszát és létszámát.

### **Egy ötlet az adott körülmények ügyes felhasználására**

Ha számítógépes feladatmegoldásról beszélünk, akkor egy különleges, más szakterületen alig vagy egyáltalán nem alkalmazható lehetőségünk adódik. Ez nem más, mint hogy a feladatmegoldás folyamatát is gépi úton rögzíthetjük és utólag precízen elemezhetjük!

Ha tehát olyan számítógépes feladatot hozunk létre, amely a kétféle stratégiát ügyesen eltérő utakra tereli, akkor a megoldás folyamatát (a vizsgált személyek tudtával!) naplózva ebben a naplóban utólag megkereshetjük az egyik, illetve a másik stratégiára utaló gondolkodás jeleit. Módunk van tehát arra, hogy felismerjük a jó gondolatmenetet akkor is, ha a vizsgált személy a feladatmegoldás folyamatában valahol hibát követett el, vagy ha nem ért a folyamat végére; ugyanakkor kiszűrhetjük a ráhibázásos jó eredményeket.

Ennek a feladatnak olyannak kell lennie, amely nem igényel igazán sok előismeretet (azaz a vizsgált személyek között ne legyen nagy szórás abban a tekintetben, hogy milyen mértékig vannak a szükséges előfeltételek birtokában). A legjobb az olyan feladat, amelynek megoldásához a szükséges előismeretek annyira csekélyek és annyira egyszerűek, hogy bármely ép ember rövid idő alatt elsajátíthatja őket – s ekkor a mérést egy képzéssel vagy szintre hozó ismétléssel kezdhethetjük Ettől kezdve feltételezhető (ha kell: teszttel bizonyítható), hogy a vizsgált személyek ebből a szempontból azonos szinten vannak. Ez azt jelenti, hogy ha a szükséges előismereteket úgy írjuk le (és olyan stílusban), hogy csak a legáltalánosabb, mindenkiről feltételezhető előzetes tudás- és készség-szintet igényeljük, ez sem lehet 4–5 oldalnál több (esetleges szemléltetéseket, ábrákat leszámítva). Ennek az előismeretnek ugyanakkor olyannak kellene lennie, hogy aki nincs a birtokában, annak számára minél kevesebb „ráhibázási” lehetőséget adjon. Jellegetesen ilyenek például az egyedi, szokás alapján szabvánnyá váló jelölések: aki nem ismeri őket, kitalálni sem tudhatja. Különlegesen előnyös lehet, ha olyan feladatot fogalmazunk meg, amelynek az előismeretei iskolán, erre irányuló képzésen, célzott tanuláson kívüli helyzetben nem sajátíthatóak el: ekkor, későbbi vizsgálatban még arra is lehetőségünk nyílik, hogy magának a képzésnek a hatását mérjük, mert feltételezhető, hogy ha az adott populáció az adott (vagy más hasonló) képzésben nem vett részt, akkor az adott előismerettel nem rendelkeznek.

Ilyen célra használom az alábbi Excel-feladatot.

Oldja meg az alábbi feladatot úgy, hogy csak egyetlen formulát kelljen begépelni, a többi másolással állíthassa elő:

Egy gyártmány ötféle technológiával állítható elő. Az elsőhöz 10 gép kell és 15 ember. A másodikhoz 8 gép is elég, de 25 ember kell. A harmadikhoz, negyedikhez, ill. ötödikhez szükséges gépek száma rendre 6, 4, ill. 2, a szükséges emberek száma pedig 33, 40, ill. 45.

Háromféle gép létezik. Bármelyik gép bármelyik technológiához használható. A gépek darabonkénti és óránkénti bérleti díja 2.000, 1.600, ill. 1.440 Ft. Minél egyszerűbb a gép, annál nehezebb az emberi munka. Az emberek az első gép mellett 400, a második mellett 500, a harmadik mellett 560 Ft órabérért dolgoznak.

Számolja ki a technológiák, illetve gépek szerinti óránkénti ráfordítást!

Az óránkénti ráfordítás az embereknek kifizetett órabérek és a gépbérleti díjak összege.

Az embereknek kifizetett órabérek: az egy főre jutó órabér szorozva az emberek számával.

A gépbérleti díjak: az egy gépre jutó bérleti díj szorozva a gépek számával.

A feladat megoldását 15 formula jelenti (5 technológia, technológiánként 3–3 gép).

A feladat megoldásának célszerű módja:

- a kezdőadatokat begépelése és az eredmény-adatok helyének kijelölése (például az alábbi minta szerint, ahol a megoldást jelentő formuláknak a kérdőjelek helyére kell kerülőniük – de természetesen másképp is lehet);
- egy formula létrehozása (például> I. sz. technológia, 1. sz. gép: az alábbi mintán a B14 cella tartalma);
- a formula átmásolása a többi 14 helyre.

	A	B	C	D	E	F	G	H	
1	<b>Excel-feladat</b>								
2									
3	<b>techn.:</b>	<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>			
4	<b>gép</b>	10	8	6	4	2			
5	<b>ember</b>	15	25	33	40	45			
6									
7		<b>bérl. díj</b>	<b>órabér</b>						
8	<b>gép: 1.</b>	2 000	400						
9	<b>gép: 2.</b>	1 600	500						
10	<b>gép: 3.</b>	1 440	560						
11									
12	<b>Óránkénti ráfordítás:</b>								
13		<b>I.</b>	<b>II.</b>	<b>III.</b>	<b>IV.</b>	<b>V.</b>			
14	<b>gép: 1.</b>	?	?	?	?	?			
15	<b>gép: 2.</b>	?	?	?	?	?			
16	<b>gép: 3.</b>	?	?	?	?	?			

1. ábra

A feladat tehát – ha az instrukciót követjük – abból áll, hogy a bal felső kérdőjel helyére (a B14 cellába) olyan Excel-formulát kell írni, amely:

- megoldja a feladatot az 1. gép és az I. technológia esetére;
- ha pedig a B14:F16 tartomány bármely más cellájába másoljuk, akkor ott is az adott cellába illő formula fog megjelenni.

Az egyetlen helyes megoldás ez a formula: =B\$4\*\$B8+B\$5\*\$C8 (ahol az összeadandók természetesen felcserélhetők és az összeadásban szereplő szorzások tényezőinek is tetszőleges lehet az egymás közti sorrendje).

A formula egyáltalán nem áttekinthetetlenül hosszú vagy bonyolult. Ugyanakkor, ha valaki nem tanulta meg a hozzá való előismereteket, akkor magától nem jöhet rá: a relatív és az abszolút hivatkozást az emberi gondolkodás használja ugyan, de explicit módon nemigen fejezi ki, a \$-jelölés pedig végképp kitalálhatatlan.

Gondoljuk meg: ez a feladat a korábban felsorolt valamennyi feltételnek megfelel – egyetlen, ki nem mondott feltételtől eltekintve, hogy tudniillik érdekes, figyelemfelkeltő, stimuláló legyen...

A feladat „trükkje” az, hogy a megoldáshoz olyan formulát kell létrehozni, amely a relatív és az abszolút cellahivatkozásokat vegyesen használja – miközben a tankönyvek és Excel-leírások közül egyet sem ismerek, amelyik ezt a vegyes alkalmazást hangsúlyosan tanítaná, és ilyen tanfolyammal sem találkoztam még. Ha tehát a tanuló (akinek, tanuló voltából következően, nem lehet még annyi rutinja és magabiztossága, hogy kellő rálátással szemlélje a témakört, és „szonglörködni” tudjon a megtanult jelölés-elemekkel) az alkalmazható sémák megtalálása útján akarja megoldani a feladatot, akkor olyan formulák alkalmazásával kísérletezik, amelyek esetében minden egyes cellahivatkozás vagy a sor- és az oszlop-hivatkozás is abszolút, vagy egyik sem az.

Az elemzés ezután annyiból áll, hogy a gépi napló alapján felismerjük egyrészt a séma-alkalmazás, illetve a találgatás, másrészt a szisztematikus feladatmegoldás jeleit.

Ez még mindig hosszadalmas. (Eddigi vizsgálataimban, ahol a gép-napló elkészítésére a Macro Magic 4.1 programot használtam, egy 15–20 perces feladatmegoldó munka „naplója” 40 000–200 000 bájt az illető által végzett műveletek mennyiségétől és milyenségétől függően.) Itt azonban segítségül hívhatjuk a mesterséges intelligenciát!

*Amire nagyon vigyázni kell: ahogy tudomásul vesszük, hogy a gép által követett feladatmegoldási folyamat nem az emberi gondolkodást utánozza, ugyanúgy nem szabad feltételeznünk ennek a fordítottját sem. A Prolog sajátosságai és a feladat gépi megfogalmazásának módja miatt a jelen esetben a program az összes lehetséges megoldási gondolatmenetet megmutatja; de fel sem merülhet, hogy az emberek feladatmegoldó képességét aszerint osztályozzuk (a szó bármely értelmében), hogy a megoldás hosszabb vagy rövidebb, a gép által előbb vagy később megtalált, gépi szempontból egyszerűbb vagy bonyolultabb lépéssorozat mintájára született-e.*

A cél: megtalálni a helyes, illetve a hibás gondolatmenetek felismerésére utaló jellegzetes viselkedés-mintázatokat. A mesterséges intelligencia-alkalmazások pedig általában éppen a mintázatok keresésén, a minta-illesztéseken alapulnak.

A kérdés már „csak” annyi, hogy melyek azok a tevékenység-mintázatok, amelyekből séma-alkalmazó, s melyek azok, amelyekből találgató viselkedésre következtethetünk.

Az első, beprogramozni tervezett „minták” ilyenek: ha a vizsgált személy ugyanazon formulában több javítást végez egymás után; ha egy formulát többször kitéröl és teljes egészében újraír; ha egy formulát más cellába másol, majd a lemásolt formulát javítja; ha egy formulát más cellába másol, majd az eredeti formulát javítja. A mi konkrét példánk esetében jellegzetes tevékenység bármely formulában az abszolút hivatkozás

relatívvá alakítása és ennek a fordítottja is, főképp, ha többszöri oda-vissza alakítással találkozunk.

Ezeket a tevékenység-mintázatokat akkor is fel kell tudni ismerni, ha egyes elemeik között más tevékenységek is vannak. Például: ha egy formula kitérölése és újraírása között a vizsgált személy a munkalap kiinduló adatain változtat; ha bármiféle formázást végez; ha egér-mozdulatokkal vagy billentyűzettel navigál a képernyőn. Ha a vizsgált személy egyéb szoftver-használatot végez (más programot elindít vagy bezár, ablakot vált és ott bármit tesz), ezt mind ki kell hagyni az elemzésből a feladatmegoldást tartalmazó munkalapra való visszatérésig. Ugyanígy ki kell hagyni a tetszőlegesen hosszú várakozásokat – nem mintha azoknak nem volna meg a maguk jelentése, de a jelen kérdésünk szempontjából irrelevánsak.

Önként adódó ötlet, hogy az elemző algoritmusnak „öntanuló”-nak kell lennie: nem megszámlálnia, csak bejelölnie kell a „gyanús” tevékenységeket, s annak alapján, aho-

gyan utóbb a vizsgálatot végző kutató ezeket a bejelöléseket „visszaigazolja” vagy elveti, növekednie, illetve csökkennie kell a valószínűségnek, hogy a következő alkalommal a hasonló mintázatokat az algoritmus megjelöli-e.

Ez a gondolat megerősíti azt az aggodalmat, hogy a vázolt módszer, miközben nagyságrendekkel növeli meg az elemzés sebességét s ezen keresztül teljesítőképességét, nem csökkenti-e a megbízhatóságát: vajon a valószínűségi alapon történő gépi válogatás nem jelenti-e azt, hogy a tévedések veszélye nagyobb, mint ha a válogatást a kutató végezné. A válasz nyilván: „de igen” és „épp ellenkezőleg”. Igen, ahogyan a gépies válogatások és besorolások hibáiról mosolyra fakasztó anekdoták sokasága szól, s tudjuk: ezek közül sok valóban igaz. Ugyanakkor csökken is a tévedések száma a manuális elemzéshez képest – nehéz ugyanis elképzelni, hogy egy kutató akár csak 30–40 vizsgált személy várhatóan néhányezer oldalt kitevő naplóját (vagy az együttvéve sokszor-tíz órát kitevő feladatmegoldási folyamat valamilyen, más módon készített jegyzőkönyvét) szakszerűen és hibátlanul elemzi.

### Feladat-e a feladat?

Van ugyanakkor a kutatásnak egy figyelemreméltó „mellékterméke” is, amely önmagában is érdekes tanulsággal szolgál: konstruktív bizonyítást ad egy olyan kérdésre, amelyre a választ ilyen módszer nélkül csak spekulációval adhattuk volna meg, s ez a válasz nem is bizonyítás, csak a valószínűsíthető eredmény kimondása lett volna.

Arról a kérdésről van szó, hogy egy feladat – valóban feladat-e. Ismert az a megkülönböztetés, amely szerint feladatnak azt nevezzük, ahol a megoldás módja ismert, csak alkalmazni kell; problémáról pedig akkor beszélünk, ha a megoldás módját is most kell kitalálni, létrehozni. Ha egy adott tevékenységről be akarjuk látni, hogy az nem probléma-, hanem feladatmegoldás, akkor bizonyosnak kell lennünk abban, hogy a kiadott feladat a vizsgált személy által ismert előismeretek és szabályok birtokában megoldható; azok elegendők; további előismeretek, illetve szabály-ismeret nem kellenek.

Ahhoz, hogy ilyen állítást tehessünk, a teljesség igényével meg kell tudnunk adni a feladat megoldásához szükséges valamennyi előismeretet (és az azok értelmezéséhez, alkalmazásához szükséges valamennyi előismeretet és így tovább). A kutató, aki aligha tud elvonatkoztatni saját előismereteitől és aligha tudja megakadályozni sajátos – s ebben az esetben igencsak előnytelen – gondolkodási motívumainak (különösen: egység-képzés, ok-keresés stb.) önkéntelen működtetését, nemigen lehet biztos abban, hogy valóban teljes eredményre jutott. Talán csak nagyobb számú kutató egymást kontrolláló felsorolása és több próba-mérés adhat némi bizonyosságot. Még nehezebb annak a belátása, hogy amikor a felsorolt (tegyük fel: teljes) előismeret-halmazt használjuk, akkor a vizsgált személy ebből nem állít-e elő magának (helyesen vagy tévesen) újabb előismereteket.

Furcsa, amikor egy aforizma adja egy kutatási eredmény elméleti alapját, de most ez a helyzet áll elő. *Einstein* híres mondása, mely szerint „a számítógép képes kérdésekre válaszolni, de nem tud önálló kérdést feltenni”, frappáns kiindulás a következő gondolat-hoz: fogalmazzuk meg valamiféle gépi formában a kérdéses előismereteket – s ha a gép azok alapján valóban meg tudja adni a választ, akkor ezzel kétség nélkül bizonyítottuk, hogy az előismeret- és szabály-halmaz teljes, és hogy alkalmazásukkal (minden alkotó gondolkodás nélkül) a kérdés megválaszolható: vagyis hogy a feladat valóban feladat.

Ebben *Hanák Dávid* (a Budapesti Műszaki Egyetem Ph.D-hallgatója) volt a munkatársam: ő készítette el a feladat és az előismeret- és szabály-halmaz gépi reprezentációját.

Ez a gépi reprezentáció Prolog programnyelven készült: ez a programnyelv különösen alkalmas a mesterséges intelligencia területére eső feladatok megfogalmazására. (A korábban említett minta-keresési algoritmus gépi megvalósításának is ez lehet a leginkább kézre álló eszköze.)

A Prolog alap gondolata az, hogy ne az elvégzendő műveleteket soroljuk fel egy számítógépi programban, hanem – tényekkel és következtetési szabályokkal – egy „világot” írjunk le, majd tegyünk fel kérdéseket ezzel a világgal kapcsolatban. A Prolog-tankönyvek jellegzetes példájával élve: írjuk le, hogy Zoltán szülője Péter, Péter szülője Judit, és valamely A akkor nagyszülője B-nek, ha van olyan C, aki szülője B-nek, s akinek A szülője. Ezután megkérdezhetjük, hogy az adott világban van-e Zoltánnak nagyszülője, s a Prolog-program azt feleli, hogy igen, van, mégpedig Judit; vagy megkérdezhetjük, hogy az adott világban van-e Péternek nagyszülője, s a Prolog-program azt feleli, hogy a rendelkezésére álló adatok alapján ezt nem tudja. A mi szempontunkból a lényeg az, hogy a kérdésre (létezik-e az adott világban ilyen és ilyen feltételeknek megfelelő elem?) a Prolog-program úgy válaszol, hogy megkísérli az adott elemet megtalálni vagy előállítani.

Ennek a folyamatnak az eredménye látványos. A közismert „Hanoi torony” feladat, amely az embert 5–6 korong felett már komolyan próbára teszi, Prolog-ban egy (a „program-adminisztráción” túl) kétsoros programmal megoldható. Az Einstein-feladat (amelyet névadója szerint az emberiség öt százaléka tud megoldani – és személyes tapasztalatom, hogy a megoldások többsége próbálgatással születik – mondatonként egy-egy Prolog-sorrá alakítható és a számítógép a megoldáson felül a megoldás helyességének a bizonyítását is megadja, valamint annak a bizonyítását is, hogy több megoldás nem létezik. A folyamat eredménye látványos; a módszere viszont primitív. Itt a megoldások kizárólag próbálgatás alapján alakulnak ki: a számítógép sorról sorra (abban a sorrendben, ahogyan a programba beírtuk!) megkísérli „behelyettesíteni” a tényeket a programba írt összefüggésekbe, s ha ez a lépés sikeres, akkor továbblép az összefüggés még ki nem elégített részéhez. Ha pedig egy behelyettesítés nem sikerül: akkor a Prolog egyet visszalép, az előző rész-összefüggést megpróbálja más behelyettesítéssel kielégíteni és így tovább. Az egész folyamat a labirintusban közlekedő „gép-egér” ismert alap-algoritmusához hasonlít: ha nekimegy a falnak és az adott pontból nem tud továbbjutni, akkor visszatolat a legutóbbi olyan elágazásig, ahol még nem merített ki minden továbbhaladási lehetőséget, és tovább próbálkozik. A folyamat vége vagy az, hogy eljut a sajtig, vagy pedig hogy minden lehetséges útvonalat végigjárt.

A látszólagos ellentmondás (primitív módszerrel elért különleges eredmény) mert a gép a primitív módszert a maga elképesztő, felfoghatatlan sebességével és tévedhetlenségével alkalmazza.

A magunk mérésében Prolog-nyelven fogalmaztuk meg a feladat megoldásához szükséges előismeret- és szabály-halmaz, s ezek alapján a program – nem kevés próbálkozási lépéssel ugyan – létrehozta a helyes megoldást. Szó nincs arról, hogy a gépi megoldási menet az emberi gondolkodást utánozza; a gép feladata az, hogy valahogyan válaszoljon a feltett kérdésre. Ebben az esetben, amikor egy számítógépi eljárás eljut egy megoldás megkonstruálásáig, többféle következtetést is sikerült megalapoznunk. Tudjuk már, hogy a szóban forgó feladat valóban feladat, nem pedig probléma: megadható, egzakt, véges előismeret- és szabály-halmaz birtokában megoldható.

Tudhatjuk, hogy a szóban forgó feladat a vizsgált személyek számára is feladat. Ehhez csak arról kell meggyőződnünk, hogy a megadott, egzakt, véges előismeret- és szabály-halmazt ismerik: egy adott, egzakt, véges előismeret- és szabály-halmaz ismerete azonban megfelelő diagnosztikus teszttel egyértelműen bizonyítható. (Én magam a mérések első végrehajtásakor egyfajta könnyebb utat választottam: a vizsgált személyeknek, a feladatmegoldás előtt, kiosztottam azt a leírást, amely – persze „emberi nyelven” megfogalmazva – tételesen tartalmazta a Prolog-program által „ismert” előismereteket és szabályokat.)

A Prolog-program ugyanakkor, a megoldás megkonstruálásának folyamatában, az összes lehetséges jó megoldást bemutatja, sőt ha akarjuk: az összes lehetséges jó megoldáshoz vezető összes lehetséges gondolatmenetet is. Nem fordulhat tehát elő, hogy egy em-

beri megoldási gondolatmenet hibásnak találjunk csak azért, mert hosszadalmasabb, vagy csak mert más, mint amire a kísérletvezető gondolt. Minden lehetséges megoldás és azok minden lehetséges útvonala előttünk áll – és a továbbiakban tevékenység-mintázként kereshető a vizsgált személyek gépi naplóiban.

Még nagyobb „csemege”, hogy a számítógépes eljárás feltérképezi az összes lehetséges gondolkodási zsákutcát is, mégpedig pontosan addig a pontig, ahol ezek zsákutca volta bizonyíthatóan kiderül. A későbbiekben vizsgálható lesz tehát az is, hogy hol, mikor követtek el a vizsgált személyek gondolkodási hibát, és hány, milyen lépés kellett ahhoz, hogy ezt észrevegyék. Hibára vezető döntés-helyzetek tipizálása, önellenőrzési módszerek hatékonysága – felsorolni is nehéz a felmerülő gondolatokat, amelyek további vizsgálatokra sarkallhatnak.

Amire nagyon vigyázni kell: ahogy tudomásul vesszük, hogy a gép által követett feladatmegoldási folyamat nem az emberi gondolkodást utánozza, ugyanúgy nem szabad feltelegnünk ennek a fordítottját sem. A Prolog sajátosságai és a feladat gépi megfogalmazásának módja miatt a jelen esetben a program az összes lehetséges megoldási gondolatmenetet megmutatja; de fel sem merülhet, hogy az emberek feladatmegoldó képességét aszerint osztályozzuk (a szó bármely értelmében), hogy a megoldás hosszabb vagy rövidebb, a gép által előbb vagy később megtalált, gépi szempontból egyszerűbb vagy bonyolultabb lépés-sorozat mintájára született-e.

A mintázat-illesztéses próbálgatásokon alapuló Prolog-program „jó megoldásokat” állít elő – ugyanúgy, ahogy a véletlenszerű karaktersorozatokat kinyomtató program is „írhat verset”. Az eredményen nem látszik, de mi már ismerjük, hogy miben áll az azonos eredményhez elvezető gépi és emberi folyamat közötti eltérés.

### Összegezve

A fenti két eljárás közül az első elemzi, a második modellezi a feladatmegoldás folyamatát. Az elemzés eredménye az, hogy jellegzetes gondolkodási lépés-kombinációkat (próbálgatás, adott séma használata stb.) azonosíthatunk: így lehetővé válik, hogy a megoldás folyamatát annak eredményétől elvonatkoztatva elemezzük, nagy tömegben, azonos kritériumok szerint. A modellezés hozadéka a megadott előismeretek elégséges voltának, a feladat feladat voltának bizonyítása, a megoldás során szóba jöhető összes lehetséges (akár megoldáshoz, akár zsákutcháoz vezető) konzisztens gondolatmenet teljes körű bemutatása.

Mindkét eljárás a Prolog mesterséges intelligencia-nyelvet használja. Remélem, a cikk kellően meggyőző abban a tekintetben, hogy a Prolog-megoldás és az emberi megoldás egyike sem „mérhető a másikkal a mércéjével”.

Végezetül fel kell tennünk a kérdést: vajon a leírt módszer egy egyedi helyzet egyedi különlegessége-e, vagy más helyzetekre is általánosítható. Ezzel kapcsolatban azt kell megvizsgálni, hogy a cikkben említett alkalmazás miben és mennyire egyedi.

A feladat feladat voltának bizonyításakor minden előismeret, minden következtetési szabály egyértelműen megfogalmazható volt. A megoldás(ok lehetséges készlete) véges és a megoldás helyes vagy hibás volta egyértelműen bizonyítható. Ez nemcsak a számítástechnikai feladatokban van így; más területeken a Prolog-ba való átültetés talán fáradtságosabb, de nem lehetetlen. Más kérdés, hogy esetleg olyan át-értelmezést, kódolást kíván, amely az áttekinthetőséget s ennek kapcsán a Prolog-megoldás bizonyító erejét csökkenti.

A megoldási folyamat elemzésekor viszont kihasználtam, hogy a vázolt feladatban a feladatmegoldás közben automatikusan áll elő a „gépi napló”. Más területen ezt emberi jegyzőkönyvezéssel s annak átkódolásával kellett volna megoldani, ami megint csak az egyértelműség, áttekinthetőség, s ezzel a bizonyító erő rovására mehet.

A pontos alkalmazhatóságban s annak gyakorlati használhatóságában tehát nem lehetünk biztosak; bízom azonban abban, hogy a módszer, a felhasznált eszköz (amelynek ilyenfajta felhasználásáról a szakirodalomban nem találtam nyomokat) esetleg mások számára is megfontolásra érdemes ötleteket adhat.

### Utóirat

Ennek a cikknek az alapötlete akkorról származik, amikor a sajtó a „Kaszparov kontra sakkozógép” játszma-sorozat hírével volt tele. A hír ma már nem aktuális; a tanulmányai talán igen.

Remélem, az Olvasó nem tart cinikusnak, ha elmondom, hogy képtelen voltam átérezni a helyzet izgalmát. Sajnálatos, de ilyen „szenzációkhoz” még csúcstechnika sem kell: a legegyszerűbb daru is bármikor legyőzi a súlyemelés világbajnokát, egy segédmotoros kerékpár is gyorsabb és kitartóbb a maratonni futóknál, és a régi, rozoga, rácsos ajtajú liftek

---

*Einstein híres mondása, mely szerint „a számítógép képes kérdésekre válaszolni, de nem tud önálló kérdést feltenni”, frappáns kiindulás a következő gondolathoz: fogalmazzuk meg valamiféle gépi formában a kérdéses előismereteket – s ha a gép azok alapján valóban meg tudja adni a választ, akkor ezzel kétség nélkül bizonyítottuk, hogy az előismeret- és szabályhalmaz teljes, és hogy alkalmazásukkal (minden alkotó gondolkodás nélkül) a kérdés megválaszolható: vagyis hogy a feladat valóban feladat.*

---

is felülmúlják a rúdgrás magassági rekordját. Mellesleg biztos vagyok abban, hogy egy jól programozott mikroprocesszor már ma is jobban vezetne egy Forma 1-es autót, mint a versenyzők legjobbika. Gondoljuk csak meg: ahol nem pontosan az a cél, hogy a „puszta embert” tegyük próbára, hanem ahol az eredmény és a biztonság a fontos, ott ma is darut használunk, motorral hajtott járművet, liftet, robotpilótát. Hadd kockáztassak meg egy pimasz jóslatot: évtizednyi időn belül nem lesz kártya- vagy táblajáték, amelyben ne volnának bajnokokat legyőző kutyák és ketyerék. Ami szabályokba foglalható, azt a gép jobban, megbízhatóbban, kitartóbban, gyorsabban, olcsóbban csinálja; mi, emberek, éppen ezért készítünk gépeket, nemde?

Őszintén szólva nincsenek kisebbségi érzéseim a sakkozó embert legyőző gép miatt, mint ahogy a többi felsorolt példa miatt sem,

és amiatt sem, hogy nem tudok olyan szépen énekelni, mint amilyen szép ének a hanglemezen van – már tudniillik, ha előzőleg felvették rá valakinek a szép énekét! Ugye értjük egymást? Jobban sakkozik-e az ember a gépnél: ez a kérdés értelmetlen, mert a gép nem sakkozik! A gép algoritmusokat hajt végre, amelyeket mi a jelen esetben egy sakkjátszma lépéseiként „dekódolunk”, de a gép tevékenységének annyi köze van a sakkhöz, mint a DVD-lejátszónak a filmművészethez. A sakkozó kutyák voltaképp egy *Neumann*-féle számítógép, amely ennek révén arra és csakis arra képes, hogy konzerválja és koncentrálja ki tudja, hány programozó kódolt gondolatait a sakkjáték tényeiről és szabályairól. Ha ezeket sikeresen kombinálja és illeszti az adott játszma adott „mintázataihoz”, ezt az „emberi elme” sikereként és nem kudarcként élem meg.

Kaszparov elveszített egy szuper-szimultánt, amikor a sakkozógépet konstruáló szakértők és programozók ezreivel mérkőzött meg egyszerre, úgy, hogy neki a sakkóra által kiszabott idő állt rendelkezésére, amazoknak pedig a fejlesztés éveit. Ez semmiben nem csökkenti az én izgalmamat és örömet, amikor nagyfiammal sakkozom és egyszerre egyszer a huszadik lépésig is eljutok, mielőtt tönkreverne. Ez a két dolog ugyanarról szól: az egyik a hegymászó örömteli erőfeszítéséről, a másik a hegyoldalba sífelvonót építő ember technikai diadaláról. Ha a kettőt össze akarjuk hasonlítani, akkor az er-

re vonatkozó klasszikus példánál vagyunk: egy alma és egy körte közül melyik a jobb cseresznye?

Remélem, hogy (egészen más indíttatású) cikkem ebből a szempontból is olyan gondolatokat kelthetett az Olvasóban, amelyek érdemesek a továbbgondolásra. Egykori kedvenc geometria-tankönyvből vettem azt az idézetet, amellyel ezt a gondolatmenetet zárom: „Mi csak megmagyarázzuk álláspontunkat, de nem állítjuk, hogy ez az egyetlen lehetséges álláspont.” Lectori salutem!

### Irodalom

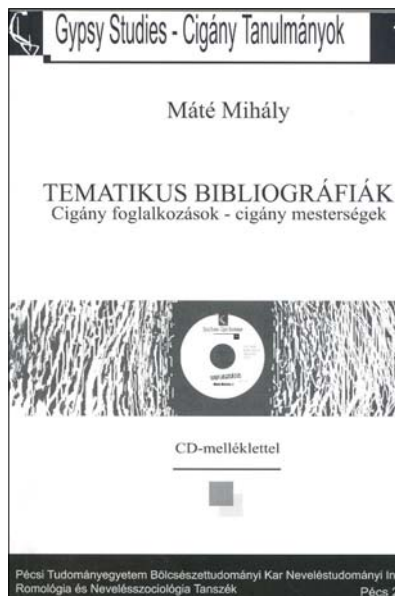
Briars, D. J. – Larkin, J. H. (1984): An integrated model of skill in solving elementary word problems. *Cognition and Instruction*, 1. 245–296.

Csikos Csaba (2003): Egy hazai matematikai felmérés eredményei nemzetközi összehasonlításban, *Iskolakultúra*, 8. 20–27.

Hajós György (1960): *Bevezetés a geometriába*. Budapest.

Mayer, R. E. – Hegarty, M.: A matematikai problémák megértésének folyamata. In: Sternberg, R. J. – Ben-Zeev, T. (szerk., 1998): *A matematikai gondolkodás természete*. Vince (Kulturtrade) Kiadó, Budapest.

Reusser, Stebler (1997): Every word problem has a solution – the social rationality of mathematical modeling in schools. *Learning and Instruction*, 4. 309–327. Idézi Csikos Csaba (2003): Matematikai szöveges feladatok megértésének problémái 10–11 éves tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 1. 35–55.



A PTE BTK könyveiből

## **Az úszásoktatás a rendszerváltozást követő tantervekben**

*Tanulmányunk az 1990-es rendszerváltozást követő testnevelési tanterveket tekinti át az úszásoktatás szempontjából. A cikkben egyrészt nyomon követjük a tanterveket érintő globális ideológiai változásokat, másrészt választ keresünk az úszásoktatás gyakorlati problémáira.*

**A** testnevelés történetére visszatekintve nem állíthatjuk, hogy a tantervek óratervi arányai lineáris pályán haladva, világos fejlődési vonalat követtek volna. (Ballér, 1996) Az úszás oktatásának kérdése sem szerepelt konstans tényezőként a tantervek készítése során. Ezzel együtt érdemesnek tartjuk az úszásoktatás problematikájának tantervi elemzését, mivel a testnevelés oktatása napjainkban jelentős változásokon megy keresztül. Példaként említhetjük, hogy a kétszintű érettségi vizsga középszinten választhatóan, emelt szinten pedig kötelezően írja elő az úszást.

### **A témaválasztás indoklása**

A Ratio Educationis 1777. évi kiadása óta vitatéma a tantervek strukturális és tartalmi összetevőinek meghatározása. Ez egyaránt érinti a tantárgyak óraszámainak alakulását és a tananyag elrendezését is. A testnevelés tantárgy megítélése, elfogadása és elfogadtatása a napjainkig tartó hosszú folyamat ellenére sem mondható lezártnak. Az elmúlt több mint két évszázad során a testnevelés egészségfejlesztésben betöltött szerepe ellenére sem kapott kellő figyelmet. A sportágak oktatásának lehetőségeit alapvetően meghatározza a testnevelésre fordítható időkeret, valamint a kötelező tananyagon felüli, testnevelésre fordítható óraszám.

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy az úszás sportágat az iskolai testnevelés keretein belül kell-e tanítani, vagy netán tanórán kívül, azaz egyéni igények alapján, fakultatív keretek között. Véleményünk szerint az úszástananyag a jelenleginél jelentősebb szerepet kellene kapnia az iskolai testnevelésben, mivel az iskola által megszervezett úszásoktatás hatékony eszköze lehet a gyermekek személyiség- és egészségfejlesztésének. Emellett el nem hanyagolható szempontnak tűnik az is, hogy az anyagilag hátrányos helyzetben lévő tanulóknak csak iskolai keretek között nyílik lehetőségük megtanulni úszni.

A testnevelési tantervek készítésénél több szakmai szempontot szükséges szem előtt tartani. Az egyik ilyen, hogy a tartalmakat a tantárgy alapvető funkciója szempontjából mérlegeljük, és abban súlypontokat képezzünk. A testnevelés tantárgy esetében ezek a súlypontok a különböző mozgásos cselekvések és technikák elsajátítása, az egészséges aktív életmódra való felkészítés, komplex személyiségfejlesztés és etikai karakterépítés és a testkultúra elfogadása. (Bognár, Tóth és Baumgartner, 2003) Köztudott, hogy a testnevelés oktatás egyik velejáráó eredménye, hogy a kifejlesztett képesség, a kialakított motoros készség az iskolai képzésen túlmenően is felhasználható, és az élethosszig tartó fizikai aktivitást készíti elő. Ebben az összefüggésben a testnevelés tantárgy tervezésekor bizonyos sportágak relatív és abszolút értelemben is előnyt élveznek. (Rétsági, 2001)

Ilyen például az úszás és a gimnasztika, melyek olyan testgyakorlati ágak, amelyek minden életkori szakaszban hatékony eszközei lehetnek a testedzésnek, ezért ezeket a tartalmi egységeket kiemelten kell kezelni.

Az elmúlt évtized jelentős tantervi változásainak ellenére az úszás minden dokumentumban megjelent tanítható tananyagként. Ez alapján vélelmezhető, hogy a tantervkészítők is elismerik jelentőségét. *Tóth* (2003) a testnevelés órai úszásoktatás két fő célját említi, nevezetesen: az oktatás elsődleges célja a baleset- és életvédelem a biztonságos úszástudás elsajátításával, míg másodlagos célja az egészséges életmódra nevelés, az egészség megőrzése és a képességek fejlesztése.

Mindezek alapján vizsgálati célunk, a legutóbb megjelent három tanterv (*Nemzeti alaptanterv*, 1995; *Kerettantervek*, 2001; *Nemzeti alaptanterv*, 2003) áttekintése annak érdekében, hogy meghatározzuk az úszásoktatás helyét és szerepét az iskolai testnevelésben. A témaválasztásra ösztönzően hatott, hogy ez idáig hazánkban az úszásoktatás tantervi változásainak elemzésével kapcsolatos cikk még nem jelent meg.

### Tantervi műfajok

Hazánkban *Mária Terézia* óta beszélhetünk – a tanítási-tanulási folyamat központi, egységes rendszerét jelentő – tantervekről. *Ballér* (2003) műfaji felosztását követve megállapíthatjuk, hogy kezdetben a Sillabus-tantervek irányították az oktatási folyamatot, ami meghatározta a tantárgyak rendszerét, a tantárgyak tananyagát és az óratervet is.

Először az 1869-es népiskolai tantervben találkozhatunk a testgyakorlás tantárggyal. Sajnos a tantervkészítők elég mostohán bántak a tantárggyal, hiszen a tanórák mindössze öt százaléka volt testnevelésre fordítható. (1)

Az oktatás terve, mint például a Népiskolai tanterv, 1905-től jelent meg hazánkban. E tanterv a korábbiakhoz képest szélesebb tartalommal jelent meg, az iskolatípus célja szerint foglalta rendszerbe a tantárgyakat. A tanítási célok, feladatok mellett tantárgyankénti módszertani utasításokat és feladatokat is tartalmazott. A testnevelési óraszám tekintetében nem volt jelentős fejlődés, a testnevelésre fordítható időkeret 6–7,3 százalék között mozgott.

A tantervtípusok harmadik csoportjába a curriculum-típusú tantervek sorolhatók, amelyek az 1970-es évektől alakultak ki hazánkban. A curriculum típusú tantervek a tanítási-tanulási folyamat tervezését jelentik. Tantárgyanként határozzák meg a részletes követelményeket, valamint az oktatási folyamathoz szükséges eszközöket. Emellett közlik a művelődési tartalmakat és a tanulói tevékenységi formákat, valamint az ellenőrzés-értékelés eljárásait, eszközeit. Az értékelés alapját a kidolgozott feladatok, tesztek és próbák alkotják. Az óraszámok tekintetében fejlődés tapasztalható, ugyanis a tanórák 9–10 százalékát lehetett testnevelésre fordítani.

A műfaj szerinti felosztás negyedik típusát képezik az alaptantervek, amelyek 1995-től, a NAT megjelenésétől kerültek be az oktatásirányításba. Az alaptantervek készítésekor a központi tanterv előírásainak figyelembevételével készíthetik el a helyi iskolai tantervet az iskolák. Struktúráját tekintve a NAT műveltségterületeket határoz meg, mely műveltségi területek százalékos arányai határozzák meg az óraszámokat. Általános elveket, értékeket és célokat közöl, így például az ellenőrzést, értékelést a részletes követelmények rendszerén keresztül valósítja meg.

### Az úszás oktatása a korabeli tantervektől 1995-ig

Az úszásoktatás tantervtörténeti áttekintése során *Ballér* (1996) időbeli felosztását követjük. A sportág oktatását korán, már az 1800-as évek elején elkezdték. A sárospataki kollégium tanácsa elfogadta a határozatot, és 1805-től megkezdődött úszás oktatása. A

széleskörű kibontakozás az 1839-es években a reformkori pedagógusoknak köszönhető. Az úszás tantárgyként szerepelt az I. Magyar Tanügyi Kongresszus (1848) által elfogadott tanító-, illetve tanárképző intézeti oktatási programban is.

Ezzel egy időben az „úszókiképzést” minden főiskolán bevezették. Az 1848–49-es szabadságharcot követően az úszás oktatásának kérdése háttérbe szorult, és 1856-tól beszélhetünk újra szervezett keretek között zajló oktatásról. Az 1868. évi XXXVIII. tc. hivatalosan kötelezővé tette a tornaoktatást az elemi és a polgári iskolákban, azonban az úszást nem említik. Ennek részben az az oka, hogy a tornatanítók képzését a Nemzeti Torna Egyletre bízták, amely a merev képzési rendszer miatt elzárkózott a szabadtéri sportágak oktatásától. Az úszásoktatás igénye ennek ellenére nem csökkent, és több fórumon hangsúlyozták a jelentőségét (példaként lásd 1892. Országos Közegészségügyi Egyesület Iskolai Egészségügyi Bizottság; 1893. Magyar Úszó Egyesület programja; 1907. Magyar Úszó Szövetség nyilatkozatai; 1909. I. Magyar Országos Testnevelési Kongresszusok). Ezzel együtt az 1883-ban kiadott tantervek csak elvi ajánlásokat fogalmaztak meg az úszással kapcsolatban.

Az első világháborúban az emberi veszteségek egy részét a vízbefulladás okozta, és ennek nyomán, illetve a testnevelési reform erősödő hatására a 20. század kezdetén az úszás a tantervekbe került. 1915-ben a polgári iskolák, 1916-ban a középiskolák, 1918-ban pedig az elemi iskolák tantervében is hivatalosan előírt oktatási anyagként szerepelt. (Bakó, 1986)

A korabeli tantervekben az oktatás tartalma a vízben való alapvető jártasságra és egyszerű mozgásokra terjedt ki, ma ezeket a mozgásformákat a vízhez szoktatás gyakorlatai közé soroljuk. A tanterv az úszást a játékokkal és korcsolya sportággal említette egy csoportban. A tananyag felosztását tekintve az úszás a törzsanyaghoz tartozott. A korabeli lehetőségekhez mérten elsősorban nyíltvízben zajlott, azaz a nyári hónapokban jelent meg az oktatási folyamatban.

A két világháború között az 1925-ös és az 1927-es tantervekben szerepelt az úszástananyag. Az 1925-ös tanterv az 1–4. osztályban az úszás gyakorlatainak szárazföldi elsajátítását írta elő, míg az 5–8. évfolyamon az elsajátított ismereteket a vízben végzett gyakorlatok követték. Az oktatandó tananyag az alapgyakorlatokat tartalmazta, külön a kar, külön a láb gyakorlatait. Az úszásnemek közül a mellúszás oktatása volt a cél.

Az 1927-es tanterv már bővebb tananyagot tartalmazott, mely szerint az 1–4. osztályban a vízben végzett gyakorlatokat sajátították el a tanulókkal, és nemcsak a mellúszás, hanem a hátúszás is bekerült a tananyagba. Emellett a tantervben a vízbeugrások gyakorlatai és rövid távú versenyek is megtalálhatóak. Az 5–8. osztályban már az 50m-es versenyúszás szerepelt, valamint kiegészítő anyagként a vízipóló.

Az 1938-as tanterv az általános iskola 1–6. osztályában írta elő az úszásoktatást. Az oktatás tervezése didaktikailag jobban egymásra épült, mint az előző tantervekben. Az első osztályban a mellúszás kar- és lábgyakorlatait sajátították el a tanulók szárazföldi gyakorlatok segítségével. A második osztályban a vízhez szoktatás gyakorlatai és a mellúszás volt a legfőbb tananyag. A harmadik osztályban a mellúszás kar-láb munkájának összehangolása, negyedik osztályban pedig a mellúszás elsajátítása volt a cél. Az ötödik osztályban a mell-, a hátúszás mellett a vízbeugrások is a tananyagot alkották, míg a hatodik osztályban, az előző év anyaga a fejes ugrás elsajátításával egészült ki.

Az 1941-ben kiadott tanterv és utasítás a nyolc osztályos népiskola számára feladatként határozta meg a tanulók „úszócsarnokba” való eljutását. Előrelépésnek számított az oktatási folyamatban, hogy a tanterv két részre osztotta a tananyagot, azaz az úszás elsajátítását megkönnyítő gyakorlatokra (előkészítő gyakorlatok), és magukra az úszógyakorlatokra. Ez a felosztás a mai úszásoktatás alapmotívumának is tekinthető.

A második világháborút követően az 1946-os tantervek az általános iskola második, harmadik, negyedik osztályában írták elő az úszást. Az elsajátítandó úszásnem a mell-

úszás volt. Második osztályban az egyszerű gyakorlatok játékos formája alkotta a vízhez szoktatás gyakorlatait. Harmadik osztályban a mellúszás kar- és lábgyakorlatai, majd a kar-láb összekapcsolása, negyedik osztályban a mellúszás folyamatos teljesítése volt a cél.

Az előíró tantervek időszakában, az államszocialista tantervek idején, a dokumentumok nem tartalmaztak az úszás oktatásával kapcsolatos tantervi utasításokat, útmutatásokat vagy ajánlásokat.

A hazai „curriculum-elmélet” kialakulása időszakában az 1970-es tanterv foglalkozott újra részletesen az úszásoktatással. Ebben az időszakban a tantervek lényeges változásokon mentek keresztül. Példának okáért a tantervek tantárgyakra lebontva és évekre előírva határozták meg a tananyagot, illetve a célok mellett az oktatás módszertana is megjelent a központi dokumentumokban. Ennek alapján elmondható, hogy a változás az úszásoktatás körülményeire pozitívan hatott. Az 1970-es tanterv az általános iskolai oktatásban minden évfolyamon a kiegészítő gyakorlatok közé sorolta az úszást. A tananyag tartalma didaktikailag egymásra épült. Tanévenként bővült a tananyag, emellett az úszáshoz kapcsolódó, a mindennapi életre felkészítő elemek is megjelentek az oktatásban, mint például a vízből mentés. Az 1970-es tanterv említi elsőként ezt az ismeretanyagot, amely véleményünk szerint nélkülözhetetlen az úszni tudók körében. Az úszástanulásra ösztönzően hathatott a vízilabda mint játék megjelenése a tantervben.

Az 1978-as nevelés-oktatás terve mérföldkőnek tekinthető a hazai tantervek történetében, megjelent a belső differenciálás, valamint a követelmények rendszere. A korábbiakhoz képest négy százalékkal nőtt a testnevelési órák száma. A törzsanyag mellett a kiegészítő anyag is megjelent, amelyben az úszás a kötelezően választható tanegységek között szerepelt. Az úszásoktatás hatékonysága ugrásszerűen megnőtt, hiszen a tanterv nemcsak a tananyagot határozta meg, hanem a módszereket és a követelményeket is. Ezáltal a sportág oktatása közelebb került az oktatóhoz, ugyanis hatékony segítséget kapott a tantervtől. Az oktatás hangsúlya az 1–2. évfolyamba járó gyermekek körére terjedt ki. A cél a minél szélesebb ismeretanyag elsajátítása, azaz minél több úszásnem megismerése volt. A tanterv két úszásnem elsajátítását ajánlotta. E folyamatot elősegítette, hogy a tanterv az előkészítő, rávezető gyakorlatokat tovább bontotta szárazföldön és vízben végezhető gyakorlatokra. Az évi órakeretből 16–24 órát lehetett úszásoktatásra fordítani. A 3–6. évfolyamban az elsajátított úszástudás mellé egyrészt további úszásnemek megismerését, másrészt a meglévő úszásnemek gyakorlását tűzték ki célul. A vízbiztonság megszerzése után az úszás távjainak növelése, a kar- és lábtempó összhangja, valamint a helyes levegővétel technikai elsajátítása képezte a tananyagot. A 7–8. évfolyamban az úszás a fakultatív mozgásformák közé tartozott, azaz a szabadon választható tananyaghoz került át, ez a sportág oktatásának szempontjából egyértelmű visszalépést jelentett.

A testnevelés tantárgy helyzete, iskolai megítélése az óraszámok tekintetében javult az 1981-es tantervben, hiszen a 3–4. évfolyamon a testnevelési órák száma 96-ról 128-ra, az 5–8. évfolyamban pedig 96-ról 160 emelkedett. Az úszásoktatás csak az 1–2. évfolyamban alkotta a tananyag részét, így a testnevelés óraszámok növekedése ellenére az úszás oktatására fordított időkeret csökkent. Az úszásnemek közül a gyors- és a mellúszás oktatása volt a cél, az oktatási folyamat felépítése hasonló volt a '78-as tantervhez. A szá-

---

*Az úszáshoz kapcsolódó, a mindennapi életre felkészítő elemek is megjelentek az oktatásban, mint például a vízből mentés. Az 1970-es tanterv említi elsőként ezt az ismeretanyagot, amely véleményünk szerint nélkülözhetetlen az úszni tudók körében. Az úszástanulásra ösztönzően hathatott a vízilabda mint játék megjelenése a tantervben.*

---

razon és vízben végezhető gyakorlatok egyaránt megmaradtak, viszont az úszástechnika javítása céljából megjelentek a technikajavító gyakorlatok is.

A kétpólusú (helyi és központi) tantervi szabályozás előtt az utolsó az 1990-es tanterv volt, e dokumentum az általános iskola 2–4. osztályában ajánlotta az úszásoktatást. A tantervben a törzsanyagban felüli órakeretbe tartozott az úszás. A második évfolyamban az előkészítő gyakorlatok és az úszás előkészítő gyakorlatai szerepeltek. A harmadik osztályban a vízbiztonság továbbfejlesztése és a folyamatos úszás előkészítése volt a cél. A negyedik osztályban az úszás időtartamának növelése, az úszni tudás megerősítése tartozott a tananyagba. Kiegészítő anyagként választható volt még a búvárúszás és a különböző tárgyak felhozatala a medence aljáról.

### Az úszásoktatás szerepe az 1995-ös NAT-ban

A rendszerváltozás új helyzetet teremtett a közoktatásban is. „Az 1990-es években beállt tartalmi változások, a különböző „core curriculumok” az oktatás tartalmát kiszélesítették, kiemelve a gazdasági, politikai, tudományos-technikai, társadalmi, erkölcsi fejlődést figyelembe vevő, azt előkészítő, sokoldalú, kiegyensúlyozott műveltséget. Az oktatás tartalma tehát fokozatosan bővül(t), a korábbiaknál tágabb értelmezést nyer(t)...”. (Hamar, 1998. 48.) A tartalmi kiszélesedés jegyében az oktatásirányításban megjelent a kétpólusú (központi és helyi) szabályozás. Ennek a folyamatnak a részeként 1995. októberében adták ki a Nemzeti alaptantervet. A NAT egy sajátos műfaji változat, ugyanis nem határozza meg sem a tantárgyakat, sem az egyes évfolyamokon tanítandó tartalmakat. A műveltségi területek arányai százalékban fejeződnek ki.

A NAT testnevelés és sport műveltségi területe esetében 6–14 százalék között mozoghatott a testnevelési órák aránya. Ez az 1–6. évfolyamon heti 2–3, a 7–10. osztályban pedig 1,5–2,5 tanórát jelentett hetente. Az iskolai pedagógiai programok megírásánál egy ilyen jellegű, azaz az óraszámokat pontosan meg nem határozó szabályozás konfliktusok forrása lett. Ki a kompetens eldönteni azt – tették fel a kérdést sokan –, hogy egy adott osztályban heti két vagy három testnevelési óra jusson a gyermekek testi nevelésére?

1. táblázat. A testnevelés és sport arányai az 1–10. évfolyamon (NAT, 1995)

Műveltségi terület	%-os arány 1–4. évfolyam	%-os arány 5–6. évfolyam	%-os arány 7–8. évfolyam	%-os arány 9–10. évfolyam
Testnevelés és sport	10–14	9–13	6–10	6–10

Az 1. táblázat a testnevelés óraszámait mutatja be az 1–10. évfolyamon. (NAT, 1995) A bemutatott arányok keretén belül nyílik lehetőség az úszás oktatására is. Ez azonban csupán lehetőség a testnevelő tanárok számára, hiszen a tanterv csak megemlíti, hogy a feltételek megléte esetén kap szerepet az úszás.

A NAT az úszásra vonatkozó általános fejlesztési követelményt az 1–6. évfolyamon az alábbiakban határozza meg: „Sajátítsanak el egy úszásnemet”. Sem a feladat, sem az úszás jellege nincs meghatározva, ami kiindulási pontja, segítője lehetne az oktatónak.

A 2. táblázat a tanulóknak elsajátítandó úszástananyagot, a fejlesztési követelményeket, illetve az elvárt minimális teljesítményt mutatja be.

Az „alaptantervi” jelző ellenére a korábbi tantervekhez képest elég szűkmarkúan bántak a tantervkészítők mind a tananyag meghatározásával, mind a minimális teljesítmény megadásával. A sportágban kevésbé járatos testnevelő tanárok a ’78-as tanterv széles körű cél- és feladat-meghatározását vették el ez által. Az úszás szempontjából túl bő időintervallumokat ad meg a NAT a tananyag elsajátításához. A kezdeti lépések az esetlegesen kevesebb óraszám miatt sem indokolják, hogy a vízhez szoktatás ideje akár a ne-

2. táblázat. A tananyag, a fejlesztési követelmények és a minimális teljesítmény alakulása az 1–10. évfolyamon (NAT, 1995)

Évfolyam	Tananyag	Fejlesztési követelmények	Minimális teljesítmény
1–4.	– vízhez szoktatás – vízbiztonság megszerzése – úszástanulás gyakorlatkészlete – játék	– gyakorlottság egy úszásmódban	– az úszoda és a természetes vizek veszélyeinek ismerete – vízbiztonság
5–6.	– a választott úszásnem fejlesztése – játék a vízben	– készségszinten elsajátítani legalább egy technikát	– legyen képes 10–15 méter leúszására
7–8.	– választott úszásnemek gyakorlása	– a megtanult úszásnem ismerjen meg még egy technikát	– sajátítson el elfogadható szinten egy úszásnemet
9–10.	– mell, gyors, hát kar - és lábtechnikájának gyakorlása könnyített és nehezített feltételekkel	– finomkoordináció, megfelelő mozgásritmus. – gazdaságos erőközlés képessége – tájékozódás a vízben	– tanulja meg a célszerű viselkedést a vízben – tudjon két úszásnemben úszni

gyedik évfolyam végéig eltartson. Az 5–6. és 7–8. évfolyam számára nincs meghatározva egyértelműen, hogy mik a továbbhaladás feltételei és az sem egyértelmű, hogy mikor kell a következő úszásnemet elsajátítani. Emiatt a 9–10. évfolyam tananyaga ugrásszerűen megnő, hiszen itt már három úszásnemben kell feladatokat végezniük a tanulóknak.

A kimeneti követelmények minimális szintjei egymásra épülnek ugyan, de éppen a „minimális jelleg” miatt elképzelhető, hogy téves következtetéseket vonhat le a tanár. Ha ugyanis a minimális elvárásoknak mindig megfelel a tanuló, akkor a tizedik évfolyam végére a vízbiztonság megszerzésének szintjétől a két úszásnemben való úszás tudás-skáláján mozognak a tanulók. Ez az úszástudás az oktatás időtartama miatt szakmailag nehezen indokolható, figyelembe véve azt a gyakorlati tényezőt, hogy az oktatásban részt vevő gyerekek vagy időben elnyújtva, azaz heti egyszer járnak 6–8 hónapon keresztül úszni, vagy pedig koncentráltan, azaz 3–4 hónapon keresztül heti kétszer, a téli vagy a tavaszi hónapokban.

### Az úszásoktatás szerepe a kerettantervekben

A tantárgyi kerettanterveket az 1., 5. és 7. évfolyamon, felmenő rendszerben, 2001-től vezették be. „A kerettantervek azzal a céllal íródtak, hogy alapjául szolgáljanak a különböző pedagógiai rendszerek, tantervi változatok, tantárgyi programok és a helyi tanterveknek. Emellett az abban foglaltaknak összhangban kell lenniük a NAT-ban meghatározott általános célokkal és követelményekkel, illetve az egyes életkori szakaszokra értelmezhető minimum-teljesítményekkel”. (Hamar, 2001. 52.) A kerettantervek tehát a NAT-ra „épülve” határoznak meg általános célokat, feladatokat, fejlesztési követelményeket, belépő tevékenységi formákat, témaköröket és tartalmakat.

A közoktatás tartalmi szabályozásának új eszközeként a kerettantervek a nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot biztosítják. Garanciát jelentenek arra, hogy a mindenkire nézve kötelező ismeretek és fejlesztési követelmények egymással összehangoltan épüljenek be a helyi tantervekbe. A kerettantervi szabályozás megfelelő teret hagy az iskolák szakmai önállóságának is, mivel a kerettantervek a testnevelés globális céljait, feladatait és fejlesztési követelményeit határozzák meg az 1–4., az 5–8. és a 9–12. évfolyamokon. Általános célként jelenik meg az egészséget értékrendjükben kiemelt helyen tartó, életigenlő, egészséges gyermekek nevelése. A fejlesztési követelmények között az egészséges testi fejlődés segítése, a mozgáskultúra fejlesztése és a mozgásigény fenntartásának követelménye jelenik meg.

A kerettantervekben a minimális tananyag csak az órák 80 százalékát teszi ki. A fennmaradó 20 százalékról az iskola döntheti el, hogy mire használja fel. Lehetőség nyílik új anyag elsajátítására, ismeretek elmélyítésére, avagy gyakorlásra egyaránt. A testnevelés óraszámait az 1–6. osztályban 2,5 tanóránban, a 7–8. osztályban és a középiskolában pedig heti két tanóránban határozzák meg. Ez, a heti kötött összóraszámot figyelembe véve, az alsó tagozaton 11–13 százalékos, a felső tagozaton 7–7,5 százalékos arányt jelent. Az úszás oktatására a 20 százalékos, a kötelezőn felüli tanórai időkeret ad tanítási, tanulási lehetőséget. A 3. táblázat a Kerettanterv Testnevelés és Sport műveltségterületi arányokat mutatja be.

3. táblázat. A testnevelés és sport műveltségterület aránya, az úszásoktatásra fordítható időkeret (Kerettantervek, 2001)

Tantárgy	1–4. évfolyam	5–8. évfolyam	10–12. évfolyam
Testnevelés %-os arány	11–13	7–7,5	7–7,5
Testnevelés óraszám/év	92,0	93,0	74,0
Kötelezőn felüli óraszám	18,4	18,6	14,8

Az alaptantervi szabályozáshoz viszonyítva az úszásoktatás folyamata ezekben a tantervekben teljesebb képet mutat. (4. táblázat) Didaktikailag a folyamat, az előrehaladás, a tananyag elsajátítás szempontjából kedvezőbb, az úszásnemek elsajátításához vezető út pedig kidolgozottabb. A kezdeti lépések, a vízhez szoktatás felépítettebb és időben jobban tagolt. Kedvezőbb, hogy a tananyag évfolyamonként jelenik meg és az elsajátítás köre koncentrikusan bővül. A 12. évfolyamra például már három úszásnem gyakorlása a feladat, amely feltételezi az úszásnemek készség szintű ismeretét.

Az alsó (1–4.) évfolyamokon a fő feladatok mellett mindig megjelenik a játék, amelynek fontos szerepe van a tanulási folyamatban. A negyedik évfolyam végére egy úszásnem elsajátítása a cél, valamint még egy úszásnem megismerése.

4. táblázat. Az úszás tartalmi változása az általános iskolai kerettantervben (2001)

Évfolyam	Tartalom
1–2.	– barátkozás a vízzel – sorakozás és vonulás derékig érő vízben – szabadgyakorlatok a vízben – síklási kísérletek – síkláshoz kapcsolt lábtempó – síklás és kartempó – kar és lábmunka összehangolása – játékok (fogó a vízben, hajóvona t, gyöngyhalász, halacska)
3.	– az eddig gyakorolt úszásnem megfelelő elsajátítása – vízbeugrás – játékok (alagút, búvár, dugattyú)
4.	– az elsajátított úszásnem mellett egy további úszásnem kar - és lábtempójának elsajátítása – játék (víz alatti fogó, fe jelő csata)
5.	– játék a vízben – a választott úszásnem technikai tökéletesítése – teljesítménynövelés
6.	– játékok és gimnasztika a vízben – a választott úszásnem technikájának csiszolása – a teljesítmény növelése
7.	– a választott úszásnem gyakorlása – fokozódó edzésadagok
8.	– az úszás távolságának növelése két úszásnemben
9.	– két úszásnem választása
10.	– két úszásnem magasabb szintű végrehajtása
11.	– a két elsajátított úszásnemen túl újabb úszásnem választása és gyakorlása
12.	– a tanult három úszásnem gyakorlása

Összehasonlítva az 1995-ös NAT-tal, a 2001-es kerettantervek az úszás szempontjából lényegesen felépítettebbek, több tananyagot felölelők. Kedvezőbb, hogy amíg a NAT az 1–4. évfolyamon szinte csak a vízzel való ismerkedést tűzi ki célul, addig a kerettantervek már két úszásnem megismerésénél tartanak. Figyelembe véve, hogy az úszástanulás a 6–10 éves korban a leghatékonyabb, az időkihasználás elsődleges szempont.

### Az úszásoktatás szerepe a NAT 2003-ban

A kormány a 243/2003. (XII.17.) Kormányrendelettel határozott a NAT újbóli bevezetéséről. Az „új” NAT szabályozó rendszerének pontos megismerése nem könnyű feladat, hiszen a Kormányrendelet lehetőséget kínál helyi tanterv kidolgozására, más helyi tanterv átvételére, valamint az oktatási miniszter által kiadott kerettantervek alapján történő helyi tanterv elkészítésére egyaránt. Az alternatívák relatíve nagy száma azonban az oktatási rendszer egységének, egységességének kérdését vetik fel. Az iskolák közötti átjárhatóság biztosítása is problémás. Az óraszámok tekintetében az előző NAT-hoz képest csekély javulás állapítható meg, amelyet az 5. táblázat mutat be.

5. táblázat. A testnevelés és sport arányai az 1–12. évfolyamon (NAT, 2003)

Műveltségi terület	%-os arány 1–4. évfolyam	%-os arány 5–6. évfolyam	%-os arány 7–8. évfolyam	%-os arány 9–10. évfolyam	%-os arány 11–12. évfolyam
Testnevelés és sport	15–20	11–15	10–15	9–15	8

A NAT 2003, a korábbi NAT-hoz hasonlóan, fejlesztési követelményeket határoz meg, és az úszásnak nem tulajdonít jelentős szerepet. A tananyag tartalma bővül, de felosztása (6. táblázat) általánosnak mondható, kidolgozottsága pedig szerény. A „rég” NAT-hoz képest a fejlesztési követelmények nem a konkrét feladatnál jelennek meg, hanem rendező elvként, általánosan. A minimális követelmények sem évfolyamokra bontva találhatóak meg, amit pedig már az 1995-ös NAT tartalmazott.

6. táblázat. A tananyag alakulása az 1–10. évfolyamon (NAT, 2003)

Évfolyam	Tananyag
1–2.	– vízhez szoktatás, az úszás technikai alapjai.
3–4.	– az úszás technikája, egy biztonságot nyújtó úszásnem megtanulása. – az 1–2. évfolyam tananyagának bővített és nehezített formában történő továbbvitele
5–6.	– tanult úszástechnikák fejlesztése, folyamatos úszás távolságnövelő céllal, kisebb versenyek már jönnek nevezhető technikai tudásszint elérése esetén.
7–8.	– aerob jellegű különböző távú úszások a jó technikai szint szilárdítása céljával, rövidebb távú versenyek, versengések
9–10.	– úszás, aerob -anaerob sprint jelleggel, edzettségtől függő ismétlésszámban, versenyzések
11–12.	– vegyes jellegű (aerob -anaerob) állóképességi terhelések úszással, versenyszerű formában is, edzettségtől függő ismétlésszám meghatározásával

A NAT 2003-ban, a 2001-es kerettantervekhez képest, kevesebb az úszás mozgásanyag (lásd 1–4. évfolyam), viszont a „rég” NAT tananyagánál többet vár el (5–6. osztály). A játékos forma nem jelenik meg a tananyagban, ami véleményünk szerint fontos lenne. E szabályozás előnye, hogy felhívja a figyelmet a kisebb versenyek lebonyolítására. Ez rendkívül lényeges, hiszen a tanulóiban alapvetően benne él a versenyszellem, a másokkal való összehasonlítás vágya, a tudásszint objektív mérése. A tanulási motivációt fenn kell tartani, esetleg fejleszteni szükséges.

Az általános iskola felső tagozatában (7–8. osztály) és a középiskolai oktatásban megjelenő tananyag úszás-szempon­tú szakmai háttérrel feltételez. A tananyag az úszás edzéselméleti oldala felé fordul, ami a tanár szakmai felkészültségét, a sportág edzéselméleti háttérének ismeretét igényli. Az órára való felkészülés új feladatokat ró a munkáját lelkiismeretesen végző tanárra.

### Összefoglalás

Megállapíthatjuk, hogy az első tantervek megjelenésétől napjainkig folyamatosan változott az úszástananyag. Az 1915-ös tantervben találkozhatunk először az úszás tantervi szabályozásával. Kezdetben – az infrastrukturális feltételrendszer miatt – mint kiegészítő anyag jelent meg, ezt követően az úszodák számának növekedése és a társadalmi igény következtében az úszás egyre nagyobb szerepet kapott az iskolai tantervekben.

A vizsgálatunk középpontját alkotó három tantervben is megmaradt a sportág tantervben betöltött szerepének kérdése. Az 1995-ben bevezetett NAT a Testnevelés és Sport műveltségi területen belül az úszásoktatás céljaként egy úszásnem elsajátítását jelöli meg, ennek tartalmi idejét az 1–6. évfolyamon határozza meg. A cél sportszakmai szempontból indokolatlanul alacsony, viszont 7–8. évfolyamon az oktatás tartalma ugrásszerűen nő, nem követve ezzel az előtanulmány, illetve az előképzettség szintjét.

A 2001-es kerettantervekben a sportági technikák tanításának részletesebb kidolgozása jelent meg, jellege egy kicsit az 1978-as tantervekhez hasonlít. Célja az 1–12. évfolyamon három úszásnem elsajátítása, vízbiztos ismerete és folyamatos fejlesztése. A tananyag tartalma jól meghatározott, didaktikailag egymásra épül, a célok, feladatok elkülönülnek egymástól.

A 2003-ban bevezetett NAT céljai két részre oszthatók. Az 1–4. évfolyamon a vízhez szoktatás és két úszásnem elsajátítását tűzi ki célul, míg az 5–6. évfolyamon további úszásnemek elsajátítása a cél. Továbbhaladásként, a 7. évfolyamtól, az úszástananyag edzéselméleti aspektusú változásai felé fordul. Az iskolai szintű úszásoktatásnak ilyen irányú változása véleményünk szerint indokolatlan.

Az úszás szerepének a gyermekek fejlődésében kiemelt jelentősége van. Olykor az életet jelentheti az úszni tudás képessége, ezért az iskolai testnevelésben betöltött szerepe szakmai szempontból vitathatatlan. Ahol lehetőség nyílik úszodahasználatra, a folyamatos, akár heti egy-két úszásra is indokolt.

Az úszásoktatás esetében is igaz, hogy a folyamatos, és gyakorta indokolatlan tantervi változtatások hátrányosan érintik az oktatás folyamatát. A középiskolai tananyag összeállításánál nem szabad figyelmen kívül hagyni a testnevelési érettségit választó tanulókat. Az érettségi feladatok teljesítéséhez, a vízbiztos úszás elsajátításához, a tanórai lehetőségeket figyelembe véve, az előírt szint teljesítéséhez, a szakemberek szerint körülbelül két év szükséges.

A tantervek áttanulmányozása után megállapítható, hogy az úszásoktatás szempontjából a kerettantervek nyújtják a legkomplexebb és leginkább megfelelő szabályozást. Mivel a kormányrendelet lehetőséget ad a kerettantervek részeinek átvételére, ezért javasoljuk, hogy az úszásoktatással foglalkozó testnevelő tanárok ebből a dokumentumból állítsák össze úszástananyagukat.

### Jegyzet

(1) Az óraszámokra vonatkozó adatokat Hamar-Soós (2004) alapján közöljük.

## Irodalom

- Bakó Jenő (1986): *Az úszás története*. Széchenyi Nyomda, Győr.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XXI–XX. században*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Ballér Endre (2003): A tanterv. In: Falus I (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 191–216.
- Bognár József – Tóth László – Baumgartner Eszter (2003): Gondolatok a tanulásról. *Iskolai Testnevelés és Sport*, 17, 14–17.
- Hamar Pál (1998): A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 48–56.
- Hamar Pál (2001): A testnevelés kerettanterve, tantervi keretei. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 48–56.
- Hamar Pál – Soós István (2004): A magyar közoktatás testnevelési óraszámai történeti és európai nézőpontból. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 59–68.
- Rétsági Erzsébet szerk. (2001): *Kézikönyv a testnevelés tanításához. (5–8. osztály)*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 29–31.
- Tóth Ákos (2003): Mozgástanítás, mozgástanulás a vízben. *Magyar Edző*, 4. 44–48.
- Az 1777-iki Ratio Educationis*. (1913) Kiadta a KATH középiskolai tanáregyesület, Budapest.
- Tanterv a népiskolák számára*. (1869) Kiadta a m. kir. Vallás és Közoktatásügyi miniszter az 1868. évi XXXVIII. tc. értelmében. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Tanterv és utasítás az elemi népiskola számára* (1905) Kiadta a Vallás és Közoktatásügyi m. kir. miniszter az 2202/1905 sz. rendelettel. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- A polgári iskolák tanítási terve* (1915) Kiadta a m. kir. Vallás és Közoktatásügyi miniszter az 3000/1914 sz. rendelettel. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Tanterv az elemi népiskola számára* (1925) Kiadta a m. kir. Vallás és Közoktatásügyi miniszter az 1464/1925 sz. rendelettel. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Tanterv a leánygimnáziumok, leánykollégiumok számára* (1927). Kiadta a m. kir. Vallás és Közoktatásügyi miniszter az 1889/1927 sz. rendelettel. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Tanterv és utasítás a mindennapi és általánosan továbbképző Katolikus iskolák számára* (1938). Szent István Társulat.
- Tanterv és utasítás a nyolc osztályos népiskola számára*. (1941) Kiadta a m. kir. Vallás és Közoktatásügyi miniszter az 55.000/1941 sz. rendelettel. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Tanterv az általános iskolák számára* (1946). Kiadta Vallás és Közoktatásügyi miniszter az 75.000/1946 sz. rendelettel. Országos Köznevelési Tanács, Budapest.
- Tanterv és utasítás az általános iskolák számára. Testnevelés* (1970). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tanterv és utasítás a középiskolák iskolák számára. Testnevelés* (1970). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Az általános iskola nevelés és oktatás terve* (1978). Bevezetését elrendelte az oktatási miniszter 114/1977. (M.K.11.) OM számú utasításával. Országos Pedagógiai Intézet, Pécs.
- Az általános iskola nevelés és oktatás terve* (1990), kiadta az OM 114/1977. (M.K.11) számú utasításával. I. kötet Országos Pedagógiai Intézet, Pécs.
- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról* (A 2003. évi LXI. törvénnyel egységes szerkezetbe foglalt szöveg). Oktatási Közlöny, 2003. 23/II. szám.
- Nemzeti alaptantervet* (1995) a kormány 130/1995. (X.26) Korm. Rendelete. Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Kerettanterv Tantárgyi Füzetek, Testnevelés és sport* (2001) Oktatási Minisztérium, Budapest
- A 2003. évi LXI. törvény, a közoktatásról*. Az 1993. évi LXXIX. törvény módosítása. Okt. közl. 130/1995. (X.26.) Korm. Rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. *Oktatási Közlöny*. 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Oktatási Közlöny*, 2004. 2/I.
1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. *Művelődési Közlöny*, 25. 1409–1469.
- A Közoktatási Törvény és a Nemzeti alaptanterv alapelvei* (1994.) OKKER, Budapest.

## Pilinszky János színházesztétikája

*Mi a referencialitása a „Pilinszky János” kifejezésnek? Mire utal a színházesztétika szó? Mi a színház? És mi az esztétika? És egyáltalán a címben rejlő ígéret szerint összekapcsolható-e a két kifejezés: Pilinszkynek van-e színházesztétikája?*

**E**kérdések nem állnak útjában a tanulmány megírásának, sőt a soha le nem zárható írást, értelmezést magát teszik lehetővé, de egyben kijelölik ennek a szövegnek a határait. Persze a „határok” részben személyesek is. A színháztörténet, a színházvizsgálat, az esztétikai kérdésföltevés és a Pilinszky-életmű átláthatatlan szövetének nem eléggé alapos ismeretéből fakadnak. Félreolvasásaim forrása részben ez. Ráadásul olyan szövegeket olvasok, amelyek maguk is tele vannak ilyen, „tudatlanságból” származó félreolvasásokkal. A félreolvasás azonban nemcsak ebből a nem tudásból ered, hanem, amint a dekonstrukciós elméletalkotók fölhívják rá a figyelmet, minden olvasásunk vak és tévedő. (Culler, 1997)

E tanulmányban az olvasás, újraolvasás, sőt újírás izzadságos feladatát vállalom, amely a címben rejlő ígérettel szemben semmit nem tud mondani arról a „valóságról”, amire az utalni látszik. A „mondást” e dolgozat mégis újra és újra megkísérli, de újra és újra a nyelv határaiba ütközik, és beszéde „kudarcot vall”.

### A színház kudarcra, a kudarc színházára?

Az első kudarc mindjárt a színház leírásában rejlik. Mi a színház? Egy intézmény? Egy tér? A szórakozás egy formája? Mi köze a drámához és az irodalomhoz? Vannak, akik többé-kevésbé egyértelmű választ próbálnak adni ezekre a kérdésekre. (Bécsy, 1997) Véleményem szerint azonban a színházról írva eleve vállalni kell a válasznak, a hozzáférésnek a kudarcát. A színház és a színházi előadás (ami helyett gyakran használjuk metonimikusan a színház szót) cselekvés (acting), élmény, amit közvetlenül nem, csak az erről szóló szövegeken keresztül (nem) „ragadhatunk meg”, „írhatunk le”. Paradox, hogy azt a színházat, amely egyes értelmezések szerint ma eltávolodott a „szótól”, a szó és tett, valamint a szó és test egymásra vonatkoztatottságát bontotta meg, épp a szónak „szolgáltatjuk ki”. Természetesen nincs más út, ha írni akarunk a színházról, de jó mindig szemünk előtt tartani a megközelítés e kudarcát, amelynek előtérbe kerülése talán összefüggésbe állítható magának a színháznak a kudarcával. Itt már belépünk azonban a továbbra sem definiált színház történetének problematikájába. Hiszen a kudarc egy történetileg elgondolt folyamatban jöhet létre, s akkor, ha valamilyen funkciót feltételezünk, amit nem tud betölteni a színház. Természetesen a hagyományosnak tételezett színházról van itt szó, amelyet valamilyen új válthat fel. A színház kudarcáról vagy akárcsak válságáról beszélni nyilván az egyik lehetséges értelmezés csupán, mely a szövegekben megjelenik. A mi szempontunkból azért fontos, mert Pilinszky szövegei is törésről, bukásról és újról beszélnek.

Az egyik kiemelkedő 20. századi színházi gondolkodó, *Artaud* (1999) fontos szerepet szán a színháznak, méghozzá a társadalom átalakításának szerepét. Igazi kudarcaként értékeli a nyugati színház életét, mert megrögzült, megkövült, s nem tudja betölteni „életre keltő” funkcióját. E kudarcot a nyugati kultúra általános kudarcának, eszkatologikus

képekkel megjelenített válságának kontextusába helyezi. A holt színház a holt kultúra egyik szimptomája csupán. Az élettől, a cselekedetektől elszakadt, halott, életellenes kultúráként írja le az európai civilizációt. Ezt szoros összefüggésbe hozza az általa bálványimádónak nevezett kultúra- és művészetfelfogással, mely elszakítja a természettől, az élettől a kultúrát: „pantheonba zárva”, a világtól leválasztva annak megnyilvánulásait. A művészet maga válik Artaud-nál problematikussá egyfajta esztétikaellenes esztétikában. „Nincs korunkban semmi pokolibb és ezerszer átkozottabb, mint hogy művész módjára még mindig a formákkal bíbelődünk, ahelyett, hogy olyanok volnánk, mint a lobogó máglyán keresztet vető vértanúk.” – írja. (Artaud, 1999, 114.) Az európai művészettel szemben a törzsi és a keleti kultúrák az erő, a szilaj élet, a mágiusság képviselői. Ebbe a kultúraértelmezésébe illeszkedik színházról alkotott felfogása. A színház küldetése, hogy életet leheljen egy halódó, agonizáló kultúrába. A színház pestis – mondja –, vagyis olyan, amely vagy halált vagy tisztulást hoz a társadalomba. Erre persze csak az élő színház képes. Rituális színház ez, amelyben a gesztusok dominálnak, elsöpörve a szavakat, sajátos színpadi nyelvet teremtve minden beszélt nyelven túl. Nem utánzás ez, hanem valóság, „lényegre csupasztatott” színház.

Kevésbé „harcos”, szembeállító módon, és az artaud-i apokaliptika teljes elhagyásával, de hasonlóan beszélnek a színházról Grotowski (1999) és Peter Brook (1999) is. Bizonyos értelemben mindketten Artaud örökösei. Grotowski ezt világosan meg is fogalmazza. Alapvetően mégis más az útjuk. Brook pragmatikus rendező, Grotowski pedig mintha sokkal mélyebben etikai küldetésnek tekintené a színházat. Mindketten gyakorlati kérdések kapcsán (rendezés, színészekkel való munka stb.) beszélnek a színházról, s míg Brook sokkal több általánosabbnak tekinthető színházelméleti fejtegetésbe bocsátkozik, Grotowski színházának gyakorlati bemutatásából egy aszkétikus, „spirituális”-etikai színházi életmód rajza bontakozik ki.

Grotowski és Brook is beszél a „szent”, a rituális színházról. A szent, a szakrum, a rítus és a színház kapcsolata számtalan színházelméleti olvasatban előkerül. Turner (1982, 1988) és az ő nyomán Schechner (1984, 2002) szerint a rítus és az ahhoz közelálló színház liminális, vagyis a beavatás „küszöbén”, az átmenetiségben maradvá megtöri, megbontja a struktúrát. A „célja”, szerepe, hogy eredményesen, hatékonyan végrehajtsa ezt. Ezzel szemben áll a nem ezt az eredményességet, hanem csupán a szórakoztatást megcélzó liminoid színház, mely a nézőknek felüdülést vagy könnyű fogyasztást kínál. Jól látszik, hogy azok a rendezők, gondolkodók beszélnek kudarcról és megújulásról, akik a színház liminális funkcióját tartják szemük előtt. A polgári dráma színháza, liminoid jellege miatt, nem tudta betölteni rituális, beavató, struktúrát megtöri funkcióját, ezért vallott kudarcot. A színház e beavató funkciójának beteljesítéseként is olvasható mindaz, amit a színház „valódiságának” érdekében tesznek az új, kísérleti kezdeményezések. Ilyen a színház illúziójának láthatóvá tétele, a „valóságos” test szerepe a színpadon, illetve a test formalizálásának, esztétizálásának tudatosítása (ide is lehet kapcsolni a lelassított mozgásokat a Wilson-színházban), a fájdalom valóságossága, vagyis az ábrázolhatatlan fájdalom végső soron „hazug” ábrázolása helyett az ábrázolás folyamatában megtapasztalt fájdalom. (Lehmann, 2003)

*Az egyik kiemelkedő, 20. századi színházi gondolkodó, Artaud fontos szerepet szán a színháznak, méghozzá a társadalom átalakításának szerepét. Igazi kudarcként értékeli a nyugati színház életét, mert megrögzült, megkövült, s nem tudja betölteni „életre keltő” funkcióját. E kudarcot a nyugati kultúra általános kudarcának, eszkatologikus képekkel megjelenített válságának kontextusába helyezi. A holt színház a holt kultúra egyik szimptomája csupán. Az élettől, a cselekedetektől elszakadt, halott, életellenes kultúráként írja le az európai civilizációt.*

A másik kiemelkedő probléma a színházzal kapcsolatban a jelentésképzés kérdése. Van-e valamilyen jelentése – és ha van, mire utal – mindannak, ami az előadásban „történik”, megjelenik (a testeknek, a gesztusoknak, a szónak, a hangoknak, a cselekvéseknek stb.)? A szó, a szöveg, a dialógus általi jelentésadás úgy tűnik, kudarcot vallott. Kérdés, van-e, ami átveszi a szerepét? Többféle válasz adható, és maguk a válaszok is többféleképpen olvashatók. Az egyik lehetséges olvasat úgy értelmezheti a színház új formáinak nagy részét, mint a jelentésadás kudarcának felvállalását. Ez lenne tehát a kudarc színháza, ha egyáltalán lehet itt még kudarcról beszélni, amely alapján negatív kategória, míg itt nincs szó a jelentés elvesztésének valamiféle nosztalgiájáról. A posztmodern virtualitás, műveltetés és szimuláció által megalkotott világában nincs megelhető, felmutatható autentikus jelentés, az igazi kategóriája eltörlődik. Az igazság lehetetlenségére reflektálás az új színház kiemelkedő jellegzetessége. Vagy pusztán a mimetikusan, reprezentációsan elgondolt jelentésképzés megkérdőjelezéséről lenne szó? Az értelmezések egy része, sőt az általam olvasottak nagyobbik része mintha inkább azt állítaná, hogy a posztmodern mediális-esztétikával szemben pontosan a színház az, ami mégis valami igazit, valódit keres, és ami megmutatja, feltárja a titkot. Brook a láthatatlan láthatóvá tételéről beszél (*Brook*, 1999), Grotowski (1999) a lényeg, a mag kibontásáról, *Lehmann* (2003) arról, hogy a színház valami önmagán túlmutatót keres, és a test anyagszerűségét kiemelve pontosan annak transzcendálásából meríti erejét; a test lehetséges spiritualizálásának helye. „Figyelemre méltó, hogy a színház a technológia korában a közelivé tett metafizika helye marad.” (*Lehmann*, 2003, 33.) Újra visszatértünk tehát a szakralitás kérdésköréhez, mintha mindig vissza kellene térni erre a színházzal kapcsolatban.

Ez a metafizikai-szakrális probléma elvezet a kérdésig, ami Pilinszky-nél is előkerül, vajon a színház és általában a művészet lehet-e, és milyen értelemben „valódi”. *Lehmann* azt írja a színházról: „...mindig a peremen helyezkedik el: készen arra, hogy feladja magát, mint művészetet, hogy cserébe valósággá váljék – de a jelentés lebegésében ettől az utolsó lépéstől szüntelenül visszariad.” (*Lehmann*, 2003, 29.) Tehát mintha valósággá lehetne, ha kitörhetne a jelentés lebegéséből. Az én olvasatom szerint viszont pontosan ebből a lebegésből nem lehet kilépni, valamilyen fix, abszolút pontot találva. Ennek ellenére ezt kétségtelenül megkísérli a színház, de mindannyiszor kudarcot vall, mert minél valódibb akar lenni, annál kevésbé lesz az (lásd az illúzióra reflektáló színházat), minél inkább a metafizikait akarja megragadni, annál inkább beleütközik, annak közölhetetlenségébe, és minél inkább belebukik ebbe a vállalkozásba, mégis annál inkább keresi az igazságot és az igazságot. Talán a nem megválaszolható szüntelen keresése lehet – Pilinszky felől is újraolvasva – egy lehetséges paradox, esztétikai, „felelőtlen elkötelezettség” útja. Az irodalom „felelőtlenségéről” *Derrida* (1993b) ír, míg Pilinszky „mozdulatlan (s ez bizonyos értelemben felelőtlenséget jelent) elkötelezettségről” beszél.

### Pilinszky János és publicisztikai írásai

Azzal, hogy a színház és metafizikum kérdését Pilinszky felől olvastam újra, már be is léptünk az ő színházkoncepciójának újraolvasásába. De kinek is a színházesztétikája ez, és milyen szövegek olvasásáról, értelmezéséről van szó?

A különböző tanulmányok legtöbbször úgy írnak Pilinszky Jánosról, mint meghatározható személyről, aki különféle szövegek szerzője, valamilyen egységes gondolati világ megalkotója és kifejezője, életrajzi adatokkal beazonosítható költő stb. Természetesen Pilinszky János valóban élt, létezett, működött, írt, de ha a szövegek felől közelítünk, akkor a név ilyen egyértelmű referencialitása kérdésessé válik. „Más” Pilinszky szóal meg a verseiben, más publicisztikájában, más színműveiben. Ráadásul a különféle szövegek egymást is megkérdőjelezzik. Az esszék Pilinszkyje az alkotás alapvetően intuitív folyamatáról beszél, a naplók szövegei viszont rendkívüli tervezettségéről árulkodnak e folya-

matban. Míg a versei egyre inkább a beszéd lehetetlenségét mutatják hermetikus, talányos „hiánynyelvezetükkel”, addig egy lehetséges olvasat szerint esszéi szinte fecsegnek erről a mégis betöltött csöndről. Milyen mögöttes azonosságot tételezhetünk egészen eltérő szövegek között? A szerző azonosságát? Maguk a szövegek nem utalnak ilyen azonos szerzőre. Kérdés, nem sokkal inkább olyan „külső” tényezők teremtik-e meg e textusok azonos szerzőjét, mint az egybeszerkesztés, kiadás. (*H. Nagy*, 2001) A szerző posztstrukturalizmusban bekövetkező „halálának” elfogadása után azonban úgy tűnik, mégis fel kell függesztenünk ennek radikális vállalását egy ilyen tanulmányban, ahogyan egyébként maguk a posztstrukturalista szerzők közül is többen így tesznek, és végül mégis beszélnek szerzőről értelmezéseikben. Egyrészt a tanulmányozott szövegek intertextuális egymásra vonatkozhatóságának, összetartozásuk és szétválásuk együttes érvényesülésének kifejeződése konvencionálisan mégis egy név köré rendeződés révén valósul meg. Másrészt – mint majd látjuk – e szövegek egy részének mégiscsak van valamiféle tematikus és nyelvhasználatbeli „szorosabb” egymásra utalásuk, összekapcsolódásuk. Harmadrészt nem elhanyagolható szempont az sem, hogy valójában nem csak a későbbi egybeszerkesztés alkotja meg a szerzőt, hanem a szövegek befogadói olvasatában sem lehet ettől elvonatkoztatni. Mindenesetre a szerzőség konvenciójának-olvasatának érvényesítését az azonosság és referencialitás fel nem oldható bizonytalanságának vállalásával együtt igyekszem működtetni a tanulmányban.

A Pilinszky-szövegek közül elsősorban publicisztikai írásait (*Pilinszky*, 1999c; a számok a szövegben az e kiadásban szereplő cikkek ott megadott számaira vonatkoznak) és *Sheryl Suttonnal* folytatott fiktív párbeszédének nehezen meghatározható műfajú prózáját kell figyelembe venni (*Pilinszky*, 1977/2004), ha színházesztétikájáról van szó. (1) Épp olyan szövegek, amelyeket a Pilinszky-recepció mintegy mellékesnek, kevésbé fontosnak tekint az életműben. Pilinszky kétségtelenül költőként kanonizálódott. A tanulmányok egy részének olvasatában publicisztikát inkább csak kenyérkereső munkaként írt; esszéi, cikkei esztétikai értékükben messze elmaradnak versei mögött, didaktikusak, a dogmatikához erősebben kötődők stb. (*Mártonffy*, 2003) A tanulmányok természetesen nem csak esztétikai értékítéleteket tartalmaznak, hanem megpróbálnak „kihámozni”, összeállítani esszéinek szövegeiből egy többé-kevésbé egységes koncepciót esztétikáról, költészetről, hítről, színházról. Ezt legtöbbször más „irodalmi” alkotásainak fényében, azokkal összehasonlítva teszik. (*Domokos*, 1997; *Götz*, 1997) Színházesztétikára vonatkozó, részletes összefoglaló munkát nem találtam.

Kétségtelen kísértést jelent, hogy elfogadva a Pilinszky publicisztikáját (félre?)olvasók értelmezését, mely a verseket és esszéket, hierarchikusan és leegyszerűsítően szembeállítják, az értékítéletektől és a „hogyantól” elvonatkoztatva csupán valamiféle tartalmi olvasatát kíséreljük meg tárcáinak, mintha esztétikai kérdésfeltevése elválasztható volna annak „poétikai” megformáltságától. *Mártonffy Marcell* (2003) azonban az esszék olyan olvasatát adja, amely megkérdőjelezi a recepcióban megjelenő hierarchizálást, szembeállítást, és igyekszik a tárcák beszédmódját és tartalmát sajátos kontextusában és funkciójában olvasni. „Pilinszky a magyar publicisztika történetében egyedülálló szövegvilágot teremt, amikor művészetének tapasztalatát olyan olvasókkal igyekszik megosztani, akiktől többé-kevésbé idegen a versek poétikai és teológiai látásmódja, s még inkább az a horizont, amelyben saját hagyományukat e hagyomány kérdéseire hallgatva sajátíthatnánk el.” (*Mártonffy*, 2003, 388.) – írja, és úgy véli, Pilinszky esszéiben a kereszténység hiteles beszédmódjáért folytat küzdelmet; ugyan megmarad műfajilag a homiletikai konvención belül, még sincs szó didaktikusságról, hanem inkább a lírai valóságtapasztalat és a keresztény etikai gondolkodás közötti közvetítés ez. Bár *Mártonffy* (2003) néhány következtetésével nem értek egyet, de az esszék befogadói és hagyományközegét, beszédmódját én is fontosnak vélem olvasásukban. Úgy gondolom viszont, hogy műfajilag a cikkek nagyon sokfélék, és néha túllépnek a homiletikai konven-

ción. Van köztük irodalomkritikai elemzés, vallomásos vagy novellisztikus elbeszélés, lírai hangvételű riport, egezetikai értelmezés, elmélkedés stb. Az esszéisztikus jelleg majd mindegyikre jellemző.

### Esztétika a Pilinszky-szövegekben

Miután körülhatároltuk a szövegek körét és szerzőjüket, a specifikusan színházesztétikai olvasat előtt – úgy vélem – nem tekinthetünk el attól, hogy az általános esztétikai és poétikai kérdésföltevés (koncepció?) oldaláról is értelmezzük a Pilinszky-publicisztikát. Mártonffy (2003) szerint előítélet azt állítani, hogy Pilinszkynek nincs egységes poétikai elgondolása. Az én befogadói tapasztalatomban azonban a szövegekből még azok „újraírásával” is nehéz egy ilyen egységes koncepciót összeállítani; még akkor is, ha számtalan gondolat, összefüggés visszatér. Nem vállalkozom tehát „a” Pilinszky-esztétika bemutatására, csak néhány visszatérő, kiválogatott motívumot, kérdést mutatok be.

Az esztétikum nem marad meg a művészet határain belül cikkeiben. A teremtést, a misét, az elsőáldozást, a gyerekhad szélén álló, mozdulatlan kislányt (105.) szintén, mint szépet szemléli, esztétikai megközelítéssel értelmezi. Leginkább arról vall, hogyan hatott rá, milyen gondolatokat ébresztett benne egy-egy mű, kép, esemény stb., illetve hogy miként alakul ki benne egy műalkotás, és mi a hivatása a művésznek (neki). Ezek a tárcák olvashatók vallomásokként is. Nem az augustinusi vallásos értelemben, hanem mint benső, esztétikai tapasztalatok feltárásai. De nem a maga számára írt naplóról van pusztán szó; a vallomás egyben másoknak szóló megvallás is: confessio. Fölvetődik a kérdés, hogy – amint Mártonffy (2003) írja – ezek a szövegek a homiletikai tradícióban belül, a közvetítés jegyében, a „nem-értő” olvasók egy más esztétikai hagyományba való bevezetéseként írótak-e, vagy éppen az olvasók befogadásától, a homiletikai célzattól és az aktuális keresztény közbeszédtől való elhatárolódás, elválasztódás, s így a saját, „idegen” tapasztalat felé fordulás küzdelmének jegyében. A megvallás vagy a vallomás nyelvezete ez?

A nyelvezettel kapcsolatban ezen túl fontos ismét utalni rá, hogy a szövegekben rejülő jellegzetes képi megfogalmazások, sűrítések, metaforák és líraiság miatt maguk a tárcák is olvashatók műalkotásokként. Többek között ezért tűnik nehézkesnek egy esztétikát, poétikát strukturáló olvasat, legalábbis amennyiben ezt szembeállítjuk a műértelmezővel. Ez a szembeállítás nem szükségszerű persze, de izzadságos, sőt lehetetlennek tűnő feladatot jelent ennek az oppozíciónak a lebontása. Tovább nehezíti, s mintegy olvashatatlanná teszi e szövegeket – különösen az esztétikai koncepció szemszögéből –, hogy ha külön alkotásokként szemléljük az egyes esszéket, akkor a látszólagos egymásra utalások egyértelműsége megbomlik. Vajon ugyanaz-e az „evangéliumi” jelző az egyik és a másik tárcában, vajon hányféle értelmezése, használata rejlik ennek az egyetlen kifejezésnek a szövegekben? Nem pusztán önkényes jelentésadás-e, ha azt feltételezzük, hogy kibontható a tárcákból mit értett Pilinszky „evangéliumi esztétikán”? Talán úgy állunk a Pilinszky-publicisztika előtt, annak esztétikai gondolatait vizsgálva, mint ahogyan e szövegek egynémelyikében az ember áll a műalkotás előtt vagy a művész a világ előtt: semmit se tudva, vakon, gyermeki nem tudással és a fénytől elvakulva (258; 393; 754.). S itt már át is léptük a kérdést, és belekezdünk a valahol mindig önkényes, és mindig vak olvasás harcába a szövegekkel, melyben benne rejlik a bukás (639.). Szó és csönd, vakság, tudatlanság, hiány, és a lényeg gyermeki átölelése. Íme néhány olyan paradox, poétikai, esztétikai motívum, amely ebből a „szenvető”, bizonytalan Pilinszky-olvasatból máris kirajzolódott.

A hiány adható meg ennek az olvasatnak az egyik kulcsfogalmaként. A hiány maga a szépség forrása. A hiány esztétikai szinonimáiként olvashatók: a csupasz, a mezítelen (számtalanszor szerepel a szövegekben e kifejezés), a nem mesteri, az egyszerű. „A művészetben csak az szárnyal, ami földhözragadt; ...a mindenség modelljét egyedül omla-

tag agyagból, didergő limlomokból lehet «fölrakni.» (725.) Az evangéliumi jelző is („evangéliumi esztétika”) – többek között – erre a csupaszságra, egyszerűségekre utal, mely a klasszikus értelemben vett szépet kész fölládozni az igazság kereséséért. (200.) Az esztétikum világosan összekötődik spirituális-askztikus szempontokkal. Az üresség, a hiány misztikus felvállalása ez. Evangéliumi törvény: a magnak el kell halnia. (639.) Esztétikailag ez a monotónia, az unalom vállalását is jelenti. A „Boldogok, akik sírnak” – Pilinszky számára esztétikai norma is. (570.) Ezért utasítja el a túl merész, meglepő, hangos „mai művészet” megnyilvánulásait. (754.)

A vakság, a gyermekség, a nem tudás az asktézis, a hiány elfogadásának „szinonimái”. A bizonytalanság vállalása ez, szemben a bizonyosság szomjúságával, mely a művészetet hamis tükör-életre vezeti. (Pilinszky, 1999a) Épp ezáltal különülhet el a művészet a tudománytól. Az alkotás az ismeretlenbe idegenbe száll alá, sőt akár a nihil éjszakájába. (234–235.) A bizonytalanság vállalásával elfogadja az egész megragadásának képtelenségét. Ezért olyan fontos a csend, és a mozdulatlanság. Ez egyfajta kiszolgáltatottság. A változhatatlanság elfogadása, ami a szövegekben oly sokszor idézett Simone Weil (1994) misztikájának is sarokpontja. Paradox módon „...a változhatatlan kínálja a legfőbb változás lehetőségét”. (570.) A megragadhatatlan egészszel szemben válnak olyan fontossá a részek, a töredékek, a „limlomok”. A részekben, a „tapintható” darabokban inkarnálódik az isteni szépség. Világosan inkarnációs művészetfelfogás, esztétika jelenik meg itt, mely a megtestesülés teológiai tanításából is táplálkozik. A szépség esztétikája és teológiája szorosán összekapcsolódik Pilinszky esszéiben.

Ez a hiányesztétika „másik oldala”. Valaminek a hiányáról van szó. S ez a valami paradox módon magán a hiányon keresztül mégis „jelenlővé” válik. A részt az egészért ragadjuk meg, az egész megtestesül a részekben: „A töredékekben fölfoghatatlan alázattal jelenik meg az egész, anélkül, hogy szó szerint kimondaná magát.”. (455.) Kosztolányival szemben, akit az „egész” megrettent, Pilinszky szerint: „bizalmunk végül is csakis az egészben lehet vagy sehol.” (639.) A művészet: „világmodell”, „az egészről készült híradás”, „a teljesség lélegzétvétele”, „a bizonyíthatatlan egész kifejezése”. (647–648) A vakság a Naptól elvakult szem vaksága. (393.) A gyermekség nem csak dadogás és nem tudás, de egyben ráhagyatkozás, a hiányban való odaadás. „Az evangéliumi gyermekség önzetlenséget jelent. Egy gyermek csupa fül és csupa szem. Feltétel nélkül meri elveszíteni magát.” (259.) Az askzetikusan elfogadott üresség nem a közöny vagy az értelmetlenség csendje, hanem a szeretet aktív, odaadó hallgatása. A változhatatlan befogadása áldozat. Az evangéliumi jelző ebben a perspektívában nem csak egyszerűséget, hanem egyfajta közvetlenséget is jelent. A valóság – ugyan a hiányon keresztül – de megközelíthető.

Mіндеbből következik, hogy bár a valóság kimondhatatlanságáról beszél, mégis halatlanul bízik a szóban. A már sokat emlegetett gyermekség az egyik kontextusban: „a szó kétely nélküli örömeivel” kapcsolódik össze. (679.) A szó szintén teológiai jelentőségű Pilinszkyknél, amennyiben revelatív szerepe van, sőt a művészi szó, mint az isteni ige, cselekvő erőt hordozó lehet. A nyugati kultúrában Pilinszky szerint a nyelv szintjére tevődött át az útkeresés, a problémafelvetés. (299.) Ezzel szemben ő a nyelvet adásnak és befogadásnak, a szeretet kommunikációjának tartja. (575.) A művészet, az irodalom, a

---

*Az abszurd kudarca, megvalósíthatatlan „függetlenségi harca” azt bizonyítja Pilinszky szerint, hogy a színpadi jelenlét közvetlen módon nem megoldható, hanem az utalások természetén múlik. Mikor még nem ismeri Wilson színházat, már beszél a kiütről, amelyet dramme immobile-nek nevez, és leginkább az oratorikus formához köti, a liturgia, a szentmise szertartásosságához, a középkori misztériumjátékokhoz.*

---

költészet ebben a perspektívában a spiritualitásnak és az etikának rendelődik egyértelműen alá. Az evangéliumi itt hitbelit, vallásit is jelent, és összekapcsolódik a jézusi szeretet etikai követelményével, amely a költő alapmagatartása is. (201; 437.) De a művészet és spiritualitás (misztika) között mégis egy összetettebb dialektikus viszony van: „a kettő úgy egy, hogy tökéletes ellentéte egymásnak. Ugyanannak az útnak, ugyanannak a szeretetnek a világból fölszálló és a világba alászálló, de mindenképp tökéletesen egybeeső két ága...”. (Pilinszky, 1999. 83.)

Mintha Pilinszky tanulmányozott szövegei többféle egymásnak ellentmondó, vagy legalábbis látszólag ellentmondó értelmezést nyújtanának. Vagy csak egy transzcendenciát kiiktató, kiiktatni akaró olvasat felől van ellentmondás e szövegrészek között? Talán soha be nem fogadható transzcendenciáját és kimondhatatlanságát, vagyis épp kimondhatatlanságán, „hiányán” keresztüli befogadását írják le a szövegek nem csak esztétikai oldalról, hanem mintegy teológiai – hagyományos egzakttságot felszámoló – egzakttsággal. Pontosan a paradoxonok együttes állításával tud a Pilinszky-publicisztika így egyes hagyományos oppozíciókat felszámolni?

Hasonló paradoxon Pilinszky sokat idézett „mozdulatlan elkötelezettség” kifejezése is. A mozdulatlanság ugyanis olvasható úgy, mint a felelőtlenség, passzivitás, öncélúság tipikusan esztétikai magatartása, míg az elkötelezettség aktív, etikai jellegű emberi viselkedésre, cselekvésre utal. Vagy épp arról van szó, hogy a passzivitás nagyon is aktív, etikai (mint ahogy maga Pilinszky írja), a változtathatatlan weili elfogadása? Illetve, hogy az esztétika szükségszerűen elkötelezett? Lehet, hogy a végső kérdés az: lehet-e valóban felelőtlen a művészet, és valóban felelős az elkötelezettség. E kérdés talán legélesebben az Auschwitz utániség problematikájában vetődik fel. Ez Pilinszky számára is, mint a korszak több művésze számára, az egyik központi etikai-esztétikai kérdés. Ő azonban nem a művészet lehetetlenségének tételével, hanem a fentebb újraolvasott „szenvető” hiányesztétikájával válaszol.

### Színházesztétika

A hosszabb, de szükségszerű bevezető részek után végre a tanulmány tulajdonképpen, címben ígért témájához érkezünk. Amint azonban ott is jeleztem, korántsem problémamentes maga a téma. Valóban színházesztétikáról van szó? Vagy a színház kapcsán kérdéseket fölvető, válaszokat megfogalmazó szövegekről? Több oldalról is feltehető ez a kérdés. Elsőként felmerül: egy egységes koncepció kibontása és szintézise – amit persze a szakirodalomban többen is megpróbálnak (Tüskés, 1996; Pályi, 1980, 1988) – nem erőltetett újraolvasás-e a szövegek heterogeneitását tekintve. Ez akkor is kérdés, ha első olvasásra a világos elméleti koncepció ígéretét adja a tény, hogy a publicisztikai írások, a Beszélgetések, és a szóbeli megnyilatkozások (Pilinszky, 1994) rengeteg visszatérő témát, kifejezést, sőt mondatot tartalmaznak. Szinte zavaró, unalmas repetitívitás ez, amely által mintha az újraolvasott Pilinszky a Wilson-színház unalmát, ismétlésszerűségét idézné meg magukon a szövegeken keresztül. A vissza-visszatérő, számtalanszor ismételt szavak, mondatok pedig az újraolvasóban mintegy üressé, értelmüket vesztettekké válhatnak. Az ismétlés mintha mégsem tudná igazán megtörni a heterogeneitást.

Ha mégis felépítünk egy koncepciót, kérdés továbbá, hogy mennyiben lehet különálló színházesztétikáról beszélni? Nem csupán „általános esztétikai” problémákról van szó? A színházhoz kapcsolódó szövegek nemcsak hogy nem teljesen választhatók el az általában a szépre kérdező írásoktól, de mintha a kérdések is (és a válaszok) ugyanazok lennének, mint az utóbbiaké: az alázat, a szegénység, a csönd, a jelenlét, a lényeg, a mozdulatlanság, a szent-ség, a misztika, az áldozat stb. kulcsszavak köré rendeződve. Mindennek ellenére bizonyos értelemben egy, a cím által is kikényszerített, de a szövegek meghívására is válaszoló döntést jelent, hogy lehetségesnek tartok egy esztétikai koncepciót

kiolvasni, „újraírni” a szövegekből, és, amint majd látszik, ugyanígy elkülöníték egy színházesztetikai vagy színházelméleti – bár kétségtelenül töredezett – teóriát.

### *Pilinszky színháztörténete*

Attól kezdve, hogy Pilinszky 1967-től elkezd a színházról egyre gyakrabban írni, elég világos a színház történetéről kialakult koncepciója. Ennek kiindulópontja, hogy egyszer csak arra „ébredtünk” (*Pilinszky*, 1999a, 84.): a polgári dráma színháza kudarcot vallott. Hogy pontosan milyen drámákra utalnak a szövegek, és milyen időintervallumra, illetve hol van a fordulópont, ez soha nem derül ki egészen. Leginkább a 20. századról és annak kísérleteiről olvasunk. A kudarc Pilinszky-nél nem annyira a be nem töltött társadalmi szerephez kötődik, hanem inkább a színház metafizikus küldetéséhez, hogy jelenlévővé tegye a valóságot, a misztériumot. Ahogy kifejezetten meg is fogalmazza többször: a jelenlét (és már nem a megjelenítés!) problémájáról van szó. A valóság pontos utánpótlása éppen valószerűtlenné, sőt „csalárddá” (533.) tette a polgári drámát. Ezt az utánpótlást hívja Pilinszky mimikri-nek. A „mimikri-színházban” nem valódi, ami a színpadon történik: szereplők, díszletek mintha nem lennének azonosak önmagukkal, a színpadon nem történik meg, amit előadnak; és az előadás nem tudja felidézni azt a színpadon túli valóságot sem, amire utal, s amit pontosan utánoz. (621.) A dráma, mintha elveszne a színpad és valóság realitása között. Sehol sincs. A néző pedig egyfajta összehasonlítgatásra kényszerül a kettő között, és nem érzi a „történés *hic et nunc* súlyát”. (621.)

Pilinszky szinte minden szövegében összeköti a színház válságát a világgal. Nem csak a színpad problémája ez tehát, maga a világ szenved jelenléthiánytól (ezt azonosítja *József Attila* „világhiányával”). A krízisre vonatkozóan visszaköszönni látszanak Artaud gondolatai. A színház kudarcának összefüggése a nyugati kultúráéval és a valódi, igazi, és nem művi, utánpótlás színpad igénye összeköti a két koncepciót. Számottevőek a különbségek is. Láttuk, hogy a Pilinszky-szövegekben a művészetnek mintegy üdvözítő szerepe van, mégsem szán azonban a színháznak olyan pestis erejével megtisztító küldetést, mint Artaud. Ezen kívül míg Artaud válságleírása apokaliptikus, prófétai színezetet ölt, Pilinszky megközelítése nem csak retorikájában sokkal kevésbé erőteljes, hanem mintha egyenesen apokaliptikán túli lenne. Sőt, az apokaliptikán túllépő abszurdon is túli. „A valódiból *semmi*, majd a semminél is gonoszabb *mintha* lett, a hiánynál is gyötrőbb mintha, aminek még elvetésével és elpusztításával se juthatunk vissza a bizonyosságba és a jelenlétebe. (...) A világból így vált *mintha*. Utánpótlás. Egyre ügyesebb és egyre nyomasztóbb *mintha*. Hol vagyunk már a hiánytól! A semmi legalább kétségbe ejtett.” (kiemelés P. J.) – olvassuk a Beszélgetésekben. (*Pilinszky*, 1977/2004, 142–143.) Pilinszky „válasza” kétségtelenül hasonló azok elgondolásához, akik a színházat a szimuláció korában a valódi lényegét rejtő szerepben látják. És ő is a színház szakralitásban hisz. A különbség az – és ez alapvetően elkülöníti Artaud-tól is –, hogy szövegeiben a szakralitás nem átvitt értelemben, hanem „valódi”, vallásos, transzcendens szentként tételeződik. A színháznak, akárcsak a művészetnek, a szent közvetítését kell föl vállalnia. Sőt szerinte profán, immanens színház nem létezhet, mert a színpad lényegéhez tartozik a metafizikus, transzcendens utalás. (525.) A színházi jelenlét hiánya tehát a transzcendencia hiányából fakad. Olyan mintha a cselekmény seholy sem lenne, eltűnt volna, mint a csak jellemzésre képes állítmány nélküli mondat, csak horizontális, az ige vertikális nélkül. (534.) A 20. századi színház történetét aztán, mint a jelenlét elvesztésének visszaszerzésére történő nem túl sikeres próbálkozások sorát mutatják be a szövegek.

A brechti színház nem más, mint a hiány bevállása, a tudatosítás, a reflexió által. De ezzel még nem hódítja azt vissza. A narrátoron keresztül azonban mintegy visszalopja, mert nem tud meglenni vertikális nélkül. Az abszurd azzal próbálkozik, hogy csak állítmány legyen, „tisztá cselekmény” önmagán túlmutató utalás nélkül. Ez azonban nem lenne több egyetlen állításnál, mindenfajta történés és jelző nélkül. Az abszurd a jelzőket

kénytelen visszalopkodni, hogy egyáltalán még lehetséges legyen eljátszani. (534.) Az abszurd kudarca, megvalósíthatatlan „függetlenségi harca” azt bizonyítja Pilinszky szerint, hogy a színpadi jelenlét közvetlen módon nem megoldható, hanem az utalások természetén múlik. Mikor még nem ismeri Wilson színházat, már beszél a kiútról, amelyet *dramme immobile*-nek nevez, és leginkább az oratorikus formához köti, a liturgia, a szentmise szertartásosságához, a középkori misztériumjátékokhoz. (524–525.) Az erőszakos, a hangos, a túlzásokkal (ő így éli meg) kísérletező színház távol áll tőle, amint ezt már láttuk. A kísérletezésnek szerinte inkább zárt lombikra van szüksége. (Pilinszky, 1977/2004) Később a wilsoni próbálkozást ezekkel a neoavantgárdhoz köthető kísérletekkel állítja szembe.

A Wilson-színházzal való találkozása után úgy érezte, megtalálta a választ a jelenlét kérdésére. Lelkesedik a látott alkotásért, és állandó hivatkozási pont lesz ezután, ha a színházról ír. Lényegesen nem változnak azonban a színházról alkotott, szövegekből „kiolvasható” gondolatai, inkább csak egy-két elemmel bővülnek. Ebben az olvasatban a Wilson-színház félreolvasásának láthatjuk Pilinszky értelmezését, amely a saját teológikus kategóriáinak „ráhúzása” a wilsoni színpadra. Számomra ezt a következtetést erősíti *Sepsi Enikő* (1997) leírása is Wilson színházáról, annak ellenére, hogy ő maga nem reflektál erre a félreértelmezésre, mint ahogyan általában az általam ismert tanulmányok szintén nem foglalkoznak ezzel. (például *Pályi*, 1988)

### *Színház és költészet*

Pilinszkyt nemcsak elsősorban költőnek tekintik, de ezekben a publicisztikai írásaiban maga is ekképp határozza meg magát. Míg a költészetéről a legtöbbször alkotóként ír, a színház esetében elsősorban, mint néző-befogadó jelenik meg a szövegekben. Esszéiben úgy tűnik, mintha a költészet perspektívájából szemlélné a színházat is. „Tiszta költészet” – írja Wilson színházáról – „Csak a költészet képes ugyanis ritka pillanatban integrálni az örökös széthullásban lévő világot, egyetlen forró és testvéri egységben fölmutatni meghasonlottságunkat. (...) A költészet és egyedül a költészet tett elehetővé Wilsonék számára, hogy jelen lehessenek ismét a színpadon.” (663.) Amint *Tüskés Tibor* megjegyzi, azonban Pilinszky: „A lírát is drámának állítja és viszont.” (*Tüskés*, 1996. 165.) Kérdés, mit ért drámán és mit költészetben. A szövegekből úgy tűnik, hogy a dráma feszültségre utal, a költészet pedig nem pusztán a lírára, hanem arra az általános értelemben vett művészetre, amely megteremtteni nem tudja a világot, de kitalálni, költeni igen („teremtő képzelet”), és ezzel „megmenti” azt, a képzeletet pedig üdvözíti. E művészet legtisztább megvalósulását aztán Pilinszky a tulajdonképpeni költészetben látja, de talán azért, mert leginkább mégis költő marad. A költészet, a költői szó továbbá nála – mint láttuk – mindig elliptikus természetű: lényege szerint beszédes csönd. Az „új színház” pont ennek csöndnek a tere. A Pilinszky által látott Wilson-darabban nincs emberi beszéd, s így lesz a kimondhatatlan szó nélküli kimondásának alkotása. Ebből a perspektívából azt is mondhatnánk, hogy Pilinszky csöndesztétikájának valójában éppen az általa felrajzolt színház lehetne a legtisztább megvalósítása. Vagy a szó nélküli zene – hiszen erre ő maga is többször utal. Ez azonban nem lenne a szövegeket figyelmesen megvizsgáló olvasat. Nem feledkezhetünk meg arról, hogy egyrészt az esszéikben a csend összefüggésben van a hiánnyal, kimondhatatlansággal, a szegénységgel, s ez azt is jelenti, hogy paradox módon a (költői) szó akkor kommunikál, akkor mond ki valamit mégis, ha maga „hiányos”, gyenge. (*Schein*, 1996) Ezt a hiányszemléletet pedig Pilinszky alkalmazza a színházi mozgásra és gesztusokra is. Esetlenségükben, gyengeségükben beszédesek. (vö. például *Pilinszky*, 1977/2004, 113.) A csönd pedig: „...nem beszédellenes. Épp ellenkezőleg a beszéd határait tágítja ki.” (652.) A költészet, a színház és a világ beszél, s leginkább a csend által, a csöndből. E három tehát nem szembeállítható a beszédes csönd paradoxonának szemszögéből.

Mint láttuk, a Pilinszky-szövegek alapvetően a szó iránti bizalmat tárják fel. A színház szótlanságának kapcsán első olvasásra itt mégis a szó nélküli tett, az akció elsődlegessége jelenik meg. Mintha a szónál többet tudna mondani és adni. Nemcsak a szó és csönd, hanem a szó és tett egymáshoz való viszonyának kérdéséhez jutunk el a költészet és színház kapcsolatának problémája kapcsán. A szó és tett teljes szembeállítás, úgy vélem, idegen lenne a Pilinszky-szövegektől, de több úgy olvasható, mint amely az akció bizonyos elsődlegességét állítja. A „minőségi” szavakat egy korai esszéjében így jellemzi: „Nem megfogalmazások, hanem a tett, a gesztus erejével, forrásával hatnak.” (209.) Az isteni szónak a nagysága pedig számára pontosan abban áll, hogy végre is hajtja, amit kimond: teremtő, cselekvő szó. A szeretetesztétika jegyében még inkább előtérbe kerül a tett, és maga az írás-alkotás is szeretetcselekedetként jelenik meg. (437.) A színházal kapcsolatban erről nem szól Pilinszky, de a színpadi akció is tekinthető – egész koncepcióját figyelembe véve – ilyen kommunikatív szeretet-tettnek. A tett ilyen kiemeléséből azonban nem következik az, amit „első olvasásra” állítotunk, hogy a tett esztétikailag hierarchikusan a szó fölött állna a színpadon. A teremtő szó és a beszédes gesztus kifejezéseiben egyébként inkább az oppozíció fölülmúlásának kísérletét láthatjuk. A cselekvés elsődlegességét pedig egy további tényező bontja meg, ami színházesztetikája olvasatában igen fontos szempontot jelent: a szemlélődés és a mozdulatlanság kiemelt jelentősége a szövegekben. Így jutunk el a Pilinszky-színház egyik legfontosabb problémájához, mely az egész koncepció sajátos szempontú újraolvasását is kínálja: az akció és kontempláció kettősségéhez, a misztika kérdésköréhez.

#### *Akció és kontempláció: misztika*

Az akció és a kontempláció kettőssége a keresztény hittapasztalat és az arra reflektáló teológia egyik visszatérő, hagyományos problematikája. Különösen a keresztény misztika egyik központi kérdése a kettő mibenléte, egymáshoz tartozása, egymásnak alárendelődése, valamelyik elsődlegessége stb. Ha Pilinszky esszéiben aszkrétikus elemeket találtunk, a hagyományos nyugati teológiai felosztás jegyében rá kell kérdezzünk a misztikus elemekre is. *Radnóti Sándor* (1981) a misztika és líra összefüggéseit vizsgálva értelmezi Pilinszky költészetét. A következő oldalakon arra az ismét eleve kudarca ítélt feladatra vállalkozom, hogy Pilinszky esszéinek szövegét, a színház vonatkozásában összevessem a keresztény misztikus hagyományával. Úgy vélem, hogy – többek között a szövegek közvetlen utalásai miatt is – kikerülhetetlen a színházesztétika újraolvasása a misztika fényénél. A vállalkozás azért lehetetlen, mert szövegek olyan gazdagságáról van szó, amelyekről néhány oldalon írni végtelen leegyszerűsítés. A sokféle szöveg ezen kívül nem egy egységes misztikus hagyomány részeként olvasható, hanem sok egymástól különböző hagyomány él a kereszténységben egymás mellett, mely az Istennel találkozás hittapasztalatára vonatkozik (e leegyszerűsítő, modern munkadefiníciót alkalmazva a misztika meghatározásaként). Én a keleti és a nyugati kereszténység kétféle hagyományát állítom olvasatomban egymás mellé, egymással szembe, többek között azért is, mert itt nyugaton kevés figyelmet szen-

*A színház szótlanságának kapcsán első olvasásra itt mégis a szó nélküli tett, az akció elsődlegessége jelenik meg. Mintha a szónál többet tudna mondani és adni. Nemcsak a szó és csönd, hanem a szó és tett egymáshoz való viszonyának kérdéséhez jutunk el a költészet és színház kapcsolatának problémája kapcsán. A szó és tett teljes szembeállítás, úgy vélem, idegen lenne a Pilinszky-szövegektől, de több úgy olvasható, mint amely az akció bizonyos elsődlegességét állítja. A „minőségi” szavakat egy korai esszéjében így jellemzi: „Nem megfogalmazások, hanem a tett, a gesztus erejével, forrásával hatnak.”*

telnek a keleti hagyománynak, pedig az irodalomértés új horizontjait nyithatná meg ez a másfajta örökség. Radnóti (1981) elemzéséből a keleti misztika kimarad.

Mindenekelőtt két eltérő teológiai megközelítésről, sőt módszertanról van szó. A nyugati hittudomány mint önálló diskurzus fejlődött ki, függetlenül a spiritualitásra, aszkézisre, keresztény életre vonatkozó homiletikai beszédmódtól. Struktúrákban, definíciókban, világos megfogalmazásokban, „leképezésekben” gondolkodik, tudatosan választ ki egy filozófiai megközelítést (a tomizmus az arisztotelianizmust) mint hermeneutikai princípiumot. A teológia egyértelműen racionális jellegű. Keleten számos mai értelmező szerint a teológia soha nem vált el ilyen élesen sem a homiletikai-pasztorális diskurzustól, sem a spiritualitásról szóló beszédtől. Sokkal inkább a hit tapasztalatára való reflektálásnak tekintették a teológia művelését. A liturgia-ünnepelés, a lelki élet és a teológia nem vált olyan élesen szét, mint nyugaton. A hittudomány inkább kötődött a kontemplációhoz, mint az analizáló racionalitáshoz. Volt és van keleten egyfajta művészi jellege is művelésének, és tematikájában sokszor kifejezetten esztétikai szempontok jelennek meg. (Špidlík, 1996; Nacsinák, 2003) A hittapasztalathoz való közelsége miatt a keleti hittudományban nagy szerep jut az apofatikus teológiának. Az ész és megismerés világosságában sokkal kisebb a bizalma a keleti megközelítésnek. Az Isten hangsúlyosan mindig kimondhatatlan, és nem befogadható marad. Jelenléte egyben távolléte is. Az apofatikus teológia nyomja rá a bélyegét a keleti kereszténység kontemplációról kialakult gondolkodására is. Hasonló negatív teológiát hordoz, amit Simone Weil fogalmaz meg, és Pilinszky idéz: „A világ: egzisztál, irreális és rossz. Isten: nem egzisztál, reális és jó.” (684. vö.: Weil, 1994)

A keresztény teológia általában a kontempláció prioritását ismeri el a kinyilatkoztatás és a kegyelem elsődlegessége miatt, amelyre az ember csak válaszolni tud befogadásával. A nyugati kereszténységben azonban sokkal nagyobb szerepet kap a cselekvés, olyannyira, hogy a szemlélődés is a cselekvés szolgálatában álló tevékenységként értelmeződik egy idő után. Az emberbe, alkotó tevékenységébe, annak hatékonyságába vetett nagyfokú bizalom jelenik meg ebben a felfogásban, amely az etika előtérbe kerülésével és a morális emberi cselekvés pontos szabályozásának elgondolásával jár együtt.

Hozzá kell tennem mindehhez, hogy a misztika keletihez hasonló kontemplatív hagyománya természetesen nyugaton is él. A Radnóti (1981) által kiemelt *Keresztes Szent János* paradox misztikája szintén megjelenik a Pilinszky szövegekben: az „erotikus”, beteljesítő, hitvesi egyesülés és a hiánnyal teli sötétség-eltávolodás kettősségét hordozzák írásai. (De la Cruz, 1993) De ebben a tanulmányban a választásom a keleti kontempláció felőli megközelítésre esett, vállalva, hogy ezzel szükségszerűen elhanyagolok néhány a Pilinszky-szövegekben is előkerülő értelmezési szempontot.

Nyugaton az imádság aktív képzelőtehetséget is igénylő tevékenységjellege kerül előtérbe. A nyugati meditáció elsősorban „pszichológiai”, a képzelet működése. A keleti kereszténység hagyományában a meditáció „pneumatikus”, tisztán szellemi: vagyis nem az érzelem, emlékezés, akarat működése (bár ezekből indul ki), hanem épp a túllépés ezen, sőt bizonyos értelemben ezek leépítése. A képzeletet és magát a gondolkodást kell kiiktatni, levetközni a szemlélődésben, s pusztán jelen lenni, befogadni. E passzív, mozdulatlan befogadás ugyanis egyben a legtisztább cselekvés, és a hétköznapi cselekvésekben való teljes jelenlétet is lehetővé teszi. A kontempláció a teljes kiüresítés asketikus munkájával, semmittevő cselekvésével egyenlő. Amikor semmit sem érzünk és semmit sem tudunk Istenről, ott találkozhatunk vele. A teljes távollétben lehet a jelenlétet megtapasztalni, s az ember is épp a máshollétben lesz jelen. Olyan tapasztalat ez, amely szóban kifejezhetetlen.

E misztikatörténeti fejtegetésben már kirajzolódhatnak azok a pontok, amelyek összekötik Pilinszky színházesztétikáját a keleti misztikával. Nem felderíthető egyébként, Pilinszky ismerte-e egyáltalán azt ilyen mélységig. (2) De a kérdés itt nem az, Pilinszky

mennyire ismerte a keleti keresztény misztikát, hanem hogy újraolvasható-e színházesztétikája („színházteológiája”) annak fényénél. Esztétikai kérdésekhez kapcsolódóan Pilinszky szövegei az ikonok kapcsán említik néhányszor kifejezetten „keletet”. Egyik eszszéjében pedig a kelet-európai kulturális örökséget veti össze a nyugat-európaival. (677–680.) Itt ír a szó kétely nélküli örömről, és a nyugat nyelvközpontú útkereséséről, s ezzel látszólagos ellentmondásba kerül az apofatikus felfogással. A nyelv iránti alapvető bizalom és az apofatikus teológia azonban nem feltétlenül mond ellent egymásnak. Hiszen a negatív teológia is beszél. Kiszolgáltatja magát a szavaknak, amint Isten is ezt teszi. A teológiában és Pilinszky-nél is gyermeki ráhagyatkozás ez, gyermeki bizalom, s ehhez a gyermekiséghez nála – Simone Weil (1994) nyomán – az alázat, a szegénység és a dadogás nyelve kapcsolódik. A színház természetesen szintén „beszéd”: „elmond”, eljátszik valamit, jelenvalóvá tesz. Ezt azonban csakis saját dadogására reflektálva tudja tenni, mint az apofatikus teológia. Paradox módon, amit megjelenít, annak a megjeleníthetlenségét kell gesztusaiban, szavaiban „elismernie”. Talán egyfajta párhuzam vonható ezen a ponton a Ricoeur gondolatával a költői nyelv kinyilatkoztatási funkciójáról. A jakobsoni felosztást továbbgondolva Ricoeur szerint a poézis nyelve, önreferencialitása által csak egy elsőfokú referenciális funkciót töröl el, pontosan azért, hogy egy másik, a leíró, reprezentáló funkción túli mélyebb referencialitást szabadítson fel, amely a dolgok rendjében való részesedést teszi lehetővé. (Ricoeur, 1999) Hiány és jelenlét ismét szinte szükségszerűen összekapcsolódik.

Pilinszky-nél ez az önreferencialitás nem a brechti „reflexív”, epikus színház. Nála a reflexió inkább elhajlítás, önmagától eltávolodás. Ezért válnak az unalom (pontosabban az unalmon túliság), a mozdulatlanság és az esztelenség színházának kulcsfogalmaivá. Ez teszi lehetővé ezt az elhajlítást, a képtelenség beismerését. Jól látszik, hogy ebben a színházfelfogásban passzív, személytelen, bizonyos értelemben tehát kontemplatív cselekvés, acting (=játék) rejlik. Végtelen engedelmesség, a megváltoztathatatlan befogadása ez, mint a semmibe alámerülő keleti és weili, s ez utóbbihoz kapcsolódóan Auschwitz utáni misztikus tapasztalat, amelybe a bűn is „belép” azonban, szemben a keleti tisztasággal: „Mindnyájan villanyszékre szíjazva élünk”. (Pilinszky, 1977/2004. 134. és vö. Pilinszky, 1977/2004. 115. is) A negatív teológia paradoxitásával fejezi ki ezt a „misztikus színházat” Pilinszky egy helyen: „...a befejezettbe és megváltoztathatatlanba először szól bele a valódi cselekedet, ami nem egyéb, mint a megértő minőség, áhítat, érettség és zsenialitás, színházról szólva: a költészet beavatkozása anélkül, hogy bármit is változtathatna a tényeken. Minden lejátszódhat újra, holott megismételhetetlen, minden megváltódhat, holott megváltathatlan, jóvátehető, holott jóvátehetetlen és vadonatúj, holott végérvényesen vége van.” (760.) A már emlegetett mozdulatlan elkötelezettség jelenik meg itt, amely spirituális és esztétikai fogalom is Pilinszky-nél, s a misztika perspektívájában az akció és kontempláció teljes egységét jelenti. Egy másik szövegben ezt olvassuk, ahol az ember önmaga fölé emelkedésével is összekötődik ez a gondolat: „...szabadságunk megfelelője itt és most egyedül lehetetlen gurulásunk fölismerése, elfogadása és föltétel nélküli szeretete lehet. Vagyis földi halandóból így válhatunk azzá, amiről mindannyian tudunk, de amit percenként elfelejtünk és megtagadunk.” (Pilinszky, 1977/2004. 134.) Ebben a távlatban a színpadi mű maga is megmerevedik, önálló ontológiájú lesz, megkérdőjelezve Pilinszky már említett nézői perspektíváját is: „A süket pillantását nem kell megnézni. A süket pillantása egyszerűen van... A darab... világmodell. Vagyis olyan golyó, ami akkor is gurul, ha nem adják elő.” (Pilinszky, 1977/2004. 134.)

Első látásra talán a semmi, a személytelenség összeköti e színházat az abszurd színházzal. A beckett-i darabokat maga Pilinszky tekinti mintegy nem hívó, de istenváró kontemplációknak (vö.: 610.). A semmivel szembesülés ugyan hasonló, de a transzcendens-től nem elszakadó színházban – csak úgy, mint általában Pilinszky világképében – ez a világ képtelenségének elkötelezett felvállalását is jelenti. Hiszen Pilinszky számára a né-

maság, a csönd mélyén Isten csöndje rejlik, aki a gyakran idézett mondat szerint: „időről időre átvérzi a történelem szövetét”. (Pilinszky, 1999b, 90.) Ezért a Pilinszky által elgondolt színház csöndjével, semmijével, mozdulatlanságával is meghívó jellegű. Camus gondolatára, amellyel a hit vigaszába menekülést utasítja el, Pilinszky így válaszol: „Csakhogy a világ abszurditásának fölismerésén túl (...) van egy még következetesebb, ha úgy tetszik, még abszurdabb lépés, s ez a világ képtelenségének a vállalása. ...ez alázat – magunkra venni a világ képtelenségének a súlyát, mintegy beöltözve a lét és tulajdon ellentmondásaink terhébe – minden csak nem meghátrálás.” (Pilinszky, 1999b, 89.) Az evangéliumi szegénység esztétikájából ezen a ponton lesz a szegények evangéliumi spiritualitása és végső soron esztétikája. Érdeemes ismét szó szerint idézni az egyik szöveget a mozdulatlan elkötelezettségről az abszurdal szemben, mert jól tanúskodik arról, mennyire összekötődik Pilinszky szövegeiben a konkrét, spirituális érzékenység az esztétikaival: „Ők a szegények azok, akik mintegy inkarnáltak, valósággal a vérükben és húsvukban, közvetlenül a tagjaikban hordozzák időtlen idők óta a világ rájuk eső, lényege szerint elviselhetetlen, fokról fokra megsemmisítő nehezét. Ettől olyan nyugodtak szívükben, s érezhetik maguk körül egy isteni mindenség jelenlétét.” (Pilinszky, 1999b, 89.) Az Auschwitz utáni művészet, s így a színház is megkapta azt a lehetőséget, hogy a történelem romjai alatt érintkezésbe lépjen a szegények megíratlan történetével. Látszat és valóság helyet cserélésének, s így a mimikri-színház kudarcának is, talán mégis leginkább itt található nála a gyökerei? Az üdvözülés, megváltás azok után, amit átélünk csakis a részesezés által lehetséges a „szegények pozicionális szakralitásban”, amely „képtelen teher” és „passzívan teremtő bizonyosság”. (Pilinszky, 1999b, 89.) A színház is a szegénység e passzívan teremtő bizonyosságában lehet saját maga és a világ esztétikai megváltásának sarokköve.

Beöltözés, vállalás, inkarnáció a megtestesülés misztériumához vezetnek. Az inkarnációs szemlélet teljesen hiányzik az abszurd darabokból. Így is értelmezhetjük Pilinszky véleményét, amely szerint csak állítmány jelzők nélkül, vagyis testetlenül, horizontális dimenzió nélkül az abszurd színház. Megtestesülés, kinyilatkoztatás, mozdulatlanság, szépség az ikon teológiai esztétikájában sűrűsödik egybe. Nem lehet a „dramme immobile”-ról beszélni enélkül.

### *Ikon, test, liturgia és színház*

Attól kezdve, hogy Isten emberré, testté lett az ortodox és katolikus teológia szerint megjeleníthetővé vált, sőt kívánatos is, hogy olyan alkotások szülessenek, melyek képei az örökkévalóságnak, és az Örökkévalónak. Ezek reveláló jellegűek az Igéhez hasonlóan. Ezért keleten az ikonok nem csupán szép, művészi ábrázolások, hanem mintegy 8. misztérionnak, szentségnek tekintik a Krisztus által hagyományozott jelek után. Az apofatikus teológia jegyében azonban e képek szintén az ábrázolhatatlant ábrázolják, ezért nem a „valóság” valamiféle naturalisztikus másolásról van szó, hanem egy teológiailag meghatározott, szabályozott, kanonikus ábrázolásmódról. Rögzítettség, mozdulatlanság, sőt bizonyos értelemben gépiesség (a kanonikus motívumokat pontosan kellett követnie az ikonfestőnek) alapvető jellemzője a keleti ikonnak, miközben magát az isteni, szüntelen aktivitást jeleníti meg. A készítésének a folyamata is spirituális jellegű. Nem a nyugati értelemben vett művész, hanem egy „lelki ember” készíti, aki böjtöl, imádkozik, és azt kéri Istentől, azon igyekszik, hogy ne az ő saját művészete, egyénisége jelenjen meg a képen, hanem az örökkévalóság, az istenség képe, ő csak közvetítsen. (Nacsinák, 2003; Bernardi, 1998) E kanonikusan megformált, merev személytelen képmás középpontjában mindig az arc áll: az ember, mint személy alapvető kifejezője, miközben egyben leginkább elrejtője is. Proszópon: álarc, maszk és személy egyszerre. A személytelenül személyes, az elrejtve kinyilvánító, a végtelent mutató véges, a mozdulatlanul merev ikon a befogadótól is sajátos magatartást kíván. Egyrészt meghívja, mondhatni beavatja a misz-

tériumba színeivel, különös fordított perspektívájával, másrészt eltávolítja merevségével, monotonijával. Az ikon másfajta szépséget hordoz, mint a nyugati vallásos, művészi képek. Szépségének fölfedezése aszkézist kíván, a „szem böjtjét” a hívőtől. Ez vezeti el végül az ikon előtti egyetlen autentikus magatartásig, a kontemplatív hódolatig.

Pilinszky szövegeiben a színház is így tesz jelenvalóvá valamit, szinte szentségszerűen, akár az ikon. Ezt leginkább a testen keresztül teszi. A test központi jelentőséggel bír Pilinszky színházesztétikájában. Minden porcikája a jelenlétet hordozhatja. Ez a megtestesülés miatt, annak erejéből lehetséges. Az inkarnáció keresztény dogmája nem pusztán Isten testté válását mondja ki, hanem ezen keresztül – amint láttuk az ikonnál – azt is, hogy a testben kinyilatkoztatás, fény (vö.: transzfiguráció) rejlik. Ha Isten a testen keresztül tudott kommunikációba lépni az emberrel, akkor a test a jelenlét helye. Sőt, mivel Krisztus a testében, teste által váltotta meg az embert, a test szótériológiai (üdváni) jelentőségre tett szert. A testet itt nem pusztán a „hús” értelemben kell venni, hanem abban a (sztereotípiákkal szemben) alapvetően nem dualista biblikus és keresztény teológiai szemléletben, amely a test és lélek egységét, egymásra utaltságát, és gyakorlatilag elválaszthatatlanságát vallja. A test a Pilinszky által elgondolt színházban spiritualizált, a transzcendenst megjelenítő, de mint láttuk, mindig kenotikusan. A kenózis, a kiüresítés a keresztény inkarnáció-teológia egyik sarokköve. A végtelen Istent az emberi test nem tudja magába foglalni, s épp ezért amennyire megjeleníti, annyira el is távolítja egyben a jelenlétet. Isten mégis a testet választja, tehát kiszolgáltatja magát neki, kiüresíti magát. Ez az ikon esetében egy keresztény esztétikai princípium alapjává is válik: a hívő művészet ugyanezt az utat kell járja. Ki kell szolgáltatassa magát, kiüresedve a kép, a szó, a hang, a test közvetítésének. Íme, ismét egy szempont, ami miatt érhető, hogy a színházban a test Pilinszky számára, miért a maga mezítelenségében, szegénységében, korlátaiban, esetlenségében van autentikusan jelen. Megkockáztatható talán az is, hogy a színházban a test a szónál jobban tud a jelenlét hordozója lenni, akár csak bizonyos értelmezésben az ikon erőteljesebb, mint a prédikáció. De itt a „néma” testtel szembeállított szó inkább a szöveg leíró funkciójára, a csendet kiiktatni akaró, nem költői szóra utal.

A testet spirituális, inkarnációs-revelatív és szótériológiai jellege miatt a Pilinszky-szövegek tisztelettel veszik körül. Talán részben innen is származik az idegenkedése a test csúfságát, kínzását, deformáltságát előtérbe állító színházról. Nem ismeretlen előtte a test agóniája és szenvedése, de olvasatomban ezt inkább az ikonok kanonikus szépségén keresztül tartja megfelelően kommunikálhatónak a maga kommunikálhatatlanságában, amelyet épp a mozdulatlanság, előírtság tud ily módon fenntartani. A meghökkentő csúfságban és a kínzásban rejülő közvetlenség ezt a kommunikálhatatlanságot törli el látzólag a befogadó számára.

A test azonban nem csak az üdvösség, de a kárhozat eszköze is lehet bűnösségében. Ahogyan a test az üdv, a fény hordozója, úgy a bűn és a sötétség is. Ezek is a testben nyilvánulnak meg, s a test lehet mintegy székhelyük a keresztény teológiában. Pilinszky számára fontos ez az aspektusa. Sajátos teológiája szerint a testiesség kísértése az autentikus testben léte akarja aláásni. A bűnbeesés óta az emberben szakadás, szétszórtság

---

*Az Auschwitz utáni művészet, s így a színház is megkapta azt a lehetőséget, hogy a történelem romjai alatt érintkezésbe lépjen a szegények megíratlan történetével. Látszat és valóság helyet cserélésének, s így a mimikri-színház kudarcának is, talán mégis leginkább itt találhatóak nála a gyökerei? Az üdvözülés, megváltás azok után, amit átélünk, csakis a részesezés által lehetséges a „szegények pozicionális szakralitásában”, amely „képtelen teher” és „passzív teremtő bizonyosság”.*

---

van, nincs jelen a testében, nem „testesül meg” igazán. Ezért: „Jézus nem csak a megtestesült Isten, hanem Ádám óta az első tökéletesen megtestesült ember is...” (622.) A színházban a testben való jelenlét visszahódításával a művészet vallásos, szótériológiai és inkarnációs szerepe teljesebbé válik, illetve ennek a beteljesítésnek a kísérleteként értelmezhető: „...a művészet a bűnbeeséssel megszakadt inkarnációs folyamat küzdelmes folytatására, korrekciójára, beteljesítésére tett kísérlet.” (622.) Észre kell vennünk, hogy itt már nem a semmi elfogadása, hanem épp betöltése válik elsődlegessé. A megváltás nem csak az emberé ebben az esetben, hanem a semminek kiszolgáltatott művészeté is: „...egy remekmű *attól*, mert valóban megtestesült (vagyis a képzelet, az akarat és az elme verítékes munkájával visszatalált az eredendő engedelmességbe), tud ismét szabad lenni.” (Pilinszky, 1977/2004. 154. kiemelés P. J.)

A megtestesülés teológiai esztétikáján, vagy esztétikai teológiáján kívül, illetve valahol mindig azon belül további összekötő pontokat találhatunk „az ikon és a színház között”. Például az alkotó közvetítő kell, hogy legyen Pilinszky esztétikája szerint akár az ikonfestő, ha nyilván némileg mást is jelent a költői médiumszerep. Továbbá – a kenóvizist még továbbgondolva – az alkotás, és a színház is szegénységével, sőt kötöttségével (vö.: 525.), mozdulatlanságával tudja a megjeleníthetlent megjeleníteni. A szépsége is ebben rejlik. Többször ír Pilinszky az új színházzal kapcsolatban arról, hogy ismét szép lesz. Mint fentebb már utaltam rá, szembeállítja a csúfság esztétikájával szépségét. Értelmezésem szerint szövegeiben valahogy úgy állnak az avantgárd kezdményezések őszinte csúfságai, a „kukák évada” (708.) szemben az új színház szépségével, mint a festészet expresszionista, szürrealista vagy minimalista ábrázolásmódjai az ikonokéival. Az új színház szépsége azonban kétség kívül már más Pilinszky szerint. Ez is Auschwitz utáni. Egy „megpróbáltabb” szépség. (708.) Az ikonnal annyiban hozható összefüggésbe, hogy annak szépsége is a monotónia, a mozdulatlanság, az unalmon túliság szavaival írható le.

„A meghökkentés kora lejárt.” (708.) – írja Pilinszky. A színház – akárcsak az ikon – nem a meghökkentéssel avat be, hanem azzal, hogy a nézőt is mozdulatlan, mondhatni hódoló, aszketikus és kontemplatív magatartásra vezeti rá. „...úgy tudott jelen lenni, hogy ő jött le a színpadról, hanem a néző ment föl, persze lélekben.” – nyilatkozza a Wilson-színházról. (Pilinszky, 1994. 148.) A nézőnek a zárt körbe kell belépnie. Nem aktív, cselekvő résztvevő, hanem tanú, de pont ezzel lesz igazán a színpadon jelenlevő. Itt különösen látszik, mennyire olvasható „ikonikusként” a Pilinszky által megrajzolt színház. A színház nézőt beavató tevékenysége sem lehet más, mint az ikon szelíd, csöndes, kontemplációra vezető részletetése. Ez ugyanolyan, mint a liturgia beavatása. Az ikont egyébként sem lehet önmagában szemlélni, valójában mindig a liturgia része, és egy a liturgikus jelek közül. Pilinszky pedig a színház (és a dráma) kapcsán rengetegszer utal a keresztény liturgiára, vagy még kifejezettebben a katolikus szentmisére.

A mise szertartását a szövegek sokszor kapcsolják a színház szertartásosságához. A liturgiában is csöndes, visszafogott, lelassított mozdulatok, gesztusok vannak. A szertartások csöndessége alapvető jelentőségű Pilinszky számára. Az egyik esszében azt írja: azért hisz a feltámadásban, mert olyan csöndes volt. (725.) A mise beavató szertartás, az eukarisztia a harmadik beavató szentség. A beavatást ilyen csöndesen, szelíden viszi végbe, egyfajta távolságba helyezve a résztvevő hívőt és mégis bevonva őt. A színház, ahogyan Pilinszky szövegei leírják ugyanezt teszi. (felviszi színpadra a nézőt). Ez a színház szakrális, liminális – a turneri oppozíciót használva: nem liminoid –, beavató jellegű, de nem a nyers színház eszközeivel. A színpad távolsága ellenére meg tudja teremteni a hidat a néző felé, aki résztvevővé válik. A beavatás tehát, amelyet a bevezető részben az egyik kulcskérdésnek tettem meg a színházzal kapcsolatban, Pilinszky színházkoncepciójában a liturgia felől értelmezhető leginkább.

Az esszék a liturgia tipikusan katolikus formájából indulnak ki. Ez a liturgia nem akar ugyanis a „formával” hatni, hogy maga a szó hasson csupaszágában az ige hallgatójára. A

szertartás részvevőit a fül és a szem böjtjére vezeti. Innen is újra lehet olvasni Pilinszky idegenkedését a hangos, az eksztatikus színházról. Ahogyan Sheryl szájába adja: „Már beszéltem protestáns összejöveteleink féktelen jókedvéről és rendhagyó Jézusáról. Ha azonban egy valóban új színházra gondolok: mintaképem a katolikus szentmise. A papok csillagmozgása, a ministránsok gyerekes fegyelme és maguk a szépen hímmzett ruhák. Egyszóval: az a tiszta ellentmondás, amivel egyedül lehetséges a világ talán legvéresebb drámáját föl-idézni. Ehhez foghatót csak Auschwitzban láttam.” (Pilinszky, 1977/2004, 116.)

A liturgia az örökkévalóság belépése az időbe, ahol a jelen válik a legfontosabbá. Pilinszky-nél a színház szintén ilyen jelen idejű „cselekvésként” jelenik meg, amely az örökkévalóságot teszi jelenné, s ugyanakkor a múlt megoldhatatlanságait, lezártságát fogadja el. Ez a már sokszor emlegetett mozdulatlanságon keresztül lehetséges. Az örökkévalóság, a jelen és a múlt lezártsága mintegy az „állásban” tud megnyilvánulni. E mozdulatlanság azonban nem szó szerint értendő, mintegy a színpadi mozgás mögött rejlik, „időn kívüli időt jelent”. (Pilinszky, 1977/2004, 148.) Leginkább a lelassított, szinte előre megszabott mozgások tudják ezt megjeleníteni, akár csak a liturgia kimért, szándékosan lassú, rubrikák szerinti, rituális mozgása.

A lelassítás Pilinszky szerint az idő forradalmi átértékelését is magával hozza. „...a minőség ideje alapvetően más, mint a vekkeré.” (Pilinszky, 1977/2004, 114.) Ezzel a „természetellenes” lassúsággal a színpad elválk a hétköznapiaktól, az élettől, nem azt akarja lemásolni, s önálló létet nyer. Mégis pontosan lelassításukkal tudja a hétköznapi cselekvéseket is új módon jelenvalóvá tenni. Ezért értelmezi Pilinszky a színházat mégis úgy, mint amely nem elválasztható az élettől. A rítus „mesterkéltége” és a liturgia maga kettős funkcióval rendelkezik: egyszerre hivatott kiszakítani a hívőt a hétköznapiaktól, s oda mégis visszadobni, hogy az élet liturgiáját tudatosabban élje meg. Sőt még többről van szó, arról, hogy valójában a profán és hétköznapi élettől elkülönített, független rítusban ünneplelve kérdéssé válik: a rítus nem pont a legtisztábban jelenlévő hétköznapi cselekvés-e, és hogy a hétköznapi élet nem maga rítus-e. „...a színház olyan öntörvényű új valóság és jelenlét, mely épp függetlensége erejével képes a színházon kívüli életet is fölmutatni. Nem azonos a való világgal, de sűrített terében és idejében képes a maga külön nyelvén és a maga külön jelenlétének erőterében életünk egy-egy töredékét is kivételes módon abszolutizálni, mélyebb, időtlenebb és titkosabb összefüggéseiben «üdvözíteni». A színház *csak* játék? És az élet *csak* valóság? Nem, mindkettő játék és valóság is – csak máshol és másképpen.” (711. kiemelés P. J.)

A liturgia, kiváltképp a mise a katolikus felfogásban nem pusztán együttes ünneplés, megemlékezés, hanem a Krisztus feltámadásának erejében örökkévalóvá vált, Istennek az öröklétben szüntelen bemutatott megváltó áldozat megjelenése az időben a liturgia szegényes jelei által. Mintha Pilinszky a színházban ugyanezt a jelekbe rejtő jelenlétet szeretné látni, megteremteni. Színháza (vagyis az általa megteremtett és általam újraolvasott színházkonceptió) ilyen értelemben nem pusztán szakrális, hanem liturgikus, sőt eukarisztikus. Abban az értelemben is, hogy áldozati jellegű. Az említett alapmagatartás: a képtelenség vállalása (szemben az abszurdal) szövegeiben többször, mint áldozat fogalmazódik meg. Az elszemélytelenítés, mozdulatlanság aszkézise így valójában nem teljes lemondás, hanem visszanyerés. Az evangéliumi paradoxon szerint az ember azért veszíti el magát, hogy Istenben nyerje vissza. (vö. 286–287.) Ebben az értelmezésben azonban elveszni látszanak a „misztikus” paradoxonok, mert a másholléttel szemben a jelenlét kerül előtérbe hierarchikus oppozíciót alkotva az előbbivel. A máshollét, a lebotlás, a szegénység világos funkcióval rendelkezik: a transzcendens jelenvalóvá-tételének funkciójával. Keresztes Szent János „erotikus”-egyesülési és aszketikus-eltávolodási misztikája köszön itt vissza. Vajon a Pilinszky-szövegek a máshollét és jelenlét oppozícióját apofatikusán lebontják, vagy épp megerősítik, és mégis egy végső soron mimetikus olvasatát adják a színháznak? Vagy csupán arról van szó, hogy én akarok be-

lelálni, beleolvasni és -írni a Pilinszky-szövegekbe valamiféle apofatikus, dekonstruktív olvasatot, miközben ez eleve kudarcra ítélt vállalkozás egy explicite metafizikai, a transzcendenst középpontba állító diskurzus esetében? A kérdés kétségtelenül talán a dolgozat egyik legfontosabb kérdése, mégis nyitva kell hagynom... Beismerve, hogy nem tudom megválaszolni.

### Befejezés (nélkül)

Most, tanulmányom végére érve, a „műfaji”-tudományos kánonok szerint valamiféle összefoglalást, zárszót kellene nyújtanom, amely ismét a cím ígérétehez tér vissza. Nem tudok azonban lezárni és befejezni, főleg nem a cím jegyében. Inkább tatóngó kérdések és bizonytalanságok maradnak munkám végén, mint összegző válaszok. Úgy érzem, ellenáll tanulmányom minden sora (vagy valójában én állok ellen?) ennek a befejezésnek... Inkább visszatérek oda, ahonnan elindultam...

Nem csak a cím, hanem az ezt megkérdőjelező bevezető is ígért valamit. A kudarc megvallását. Kérdés, hogy vajon ezt az ígéretet be tudta-e váltani a dolgozat. Számos kérdést valóban nyitva hagytam, de számosat mégis olyan nagy egyértelműséggel válaszoltam meg. Nem tudtam kezdeti kételyeimet, induló lebontásaimat, a válaszok kudarcát következetesen végigvinni. A kudarc kudarcra ez. Talán nem is lehetséges a kudarcot egy „tudományos”, értelmező írás egész terjedelmében kitartóan hordozni. Vagy csakis akkor, ha bizonyos hagyományos műfaji jellegzetességekkel szakítunk. A vallomás, a megvallás, a confessio, a kudarc bevallása, mint a bevezető és e „befejezés” is, már inkább alkalmas erre. Derrida (1993a) szerint a confessio nem tudatás, nem kognitív jellegű, és e tekintetben majdnem apofatikus. A testvéri könyörületesség gesztusa a testvérek felé. De ki felé is lennék én itt, e szövegben könyörületes? Meg kell valljam (kinek is?; magamnak?): talán semmi másról nem „szól” ez a dolgozat, mint az én rendkívül személyes kérdéseimről. Én a saját izzadságomat olvasom benne. A kérdést, ami régóta bennem él, és gyakran visszatér. Az általam olvasott, újraolvasott és biztosan „félreolvasott” dekonstrukciós értelmezés hadakozása ez a „mégis-jelenlét”, a „mégis-metafizika” keresésével. Talán ugyanezt a hadakozást „olvastam bele” Pilinszky szövegeibe is. Talán csak arra volt jó ez a dolgozat, hogy újra föltegyem a kérdést, és újra ne tudjak választ adni, miközben számtalanszor mégis választ adok?

Azonban ha ez valóban csak egy személyes keresés lenne, és semmit több, akkor nem juttottam volna el a szöveg publikációjáig. A tény, hogy az olvasó ezeket a sorokat olvasza azért lehetséges, mert végső soron remélem, hogy ez a keresés mégis túllép a személyes szférán, és munkám ha nem is a könyörületesség gesztusa, de olyan megvallás, confessio lehet, amely a cikket olvasóknak adhat valamit, sőt esetleg még a Pilinszky-recepcióhoz is új elemekkel járul hozzá.

### Jegyzet

(1) Kétségtelenül az újraolvasást még inkább megtermékenyítő lenne Pilinszky színműveinek értelmezése, összehasonlítása a saját koncepciójával, de a munka keretei erre nem adnak lehetőséget.

(2) A szövegeiben számtalan, a keleti felfogáshoz hasonló lelkeségi elem található. Dosztojevszkij és Simone Weil gyakran említett szerzők a tárcákban. Nevük e kontextusban azért fontos, mert az előbbi a pravoszláv, keleti gondolkodásmód képviselője, az utóbbi misztikája pedig számtalan rokon vonást mutat a keletiével, azt mintegy kiegészítve a 20. századi ember szenvedéstörténetéből fakadó „passionisztikus” vonásokkal.

## Források

- Pilinszky János (1994): *Összegyűjtött művei: Beszélgetések*. Századvég, Budapest.
- Pilinszky János (1999a): A „teremtő képzelet” sorsa korunkban. In: *Összes versei*, Osiris, Budapest. 82–86.
- Pilinszky János (1999b): Ars poetica helyett. In: *Összes versei*, Osiris, Budapest. 87–90.
- Pilinszky János (1999c): *Publicisztikai írások*. Osiris Budapest.
- Pilinszky János (1977/2004): Beszélgetések Sheryl Suttonnal: Egy párbeszéd regénye. In: *Széppróza*, Osiris, Budapest. 105–167.

## Irodalom

- Artaud, A. (1999): *A színház és az istenek*. Orpheusz, Budapest.
- Bécsy Tamás (1997): *A színjáték lételméletéről*. Dialóg-Campus, Budapest.
- Bernardi, P. (1998): *L'icona. Estetica e teologia*. Citta Nuova, Roma.
- Brook, P. (1999): *Az üres tér*. Európa, Budapest.
- Culler, J. (1997): *Dekonstrakció. Elmélet és kritika a strukturalizmus után*. Osiris, Budapest.
- De la Cruz, San Juan (1993): *Obras completas*. Monte Carmelo, Burgos.
- Derrida, J. (1993a): Kivéve a név. In: *Esszé a névről*, Jelenkor, Pécs, 50–105.
- Derrida, J. (1993b): Szenvedések. In: *Esszé a névről*, Jelenkor, Pécs, 10–49.
- Domokos Mátyás (1997): Pilinszky prózában. In: Tasi József (szerk.) „Merre? Hogyan?” *Tanulmányok Pilinszky Jánosról*, Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest, 163–172.
- Mircea Eliade (1987): *A szent és a profán. A vallás lényegéről*. Európa, Budapest.
- Götz Eszter (1997): „Az idő színe és fonákja”. A Pilinszky-próza időszemlélete. In: Tasi József (szerk.) „Merre? Hogyan?” *Tanulmányok Pilinszky Jánosról*, Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest, 178–184.
- Grotowski, J. (1999): *Színház és rituálé. Szövegek 1965–1969*. Kalligram, Budapest.
- H. Nagy Péter (2001): A filológia kérdés(essége)? *Iskolakultúra*, 3. 106–108.
- Lehmann, H-T. (2003): Posztdramatikusan testképek. *Pannonhalmi Szemle*, 2. 14–33.
- Mártonffy Marcel (2003): Szemlélődés, történelem, szolidaritás: Pilinszky esszéi és a teológiai hagyomány. In: Biczó Gábor – Kiss Noémi (szerk.): *Antropológia és irodalom. Egy új paradigma útkeresése*. Csokonai, Debrecen, 385–401.
- Nacsinák Gergely András (2003): *A szem bõjtje. Tanulmányok az orthodox kereszténység művészetéről*, Kairosz, Budapest.
- Pályi András (1980): Álmodok a színházról: Könyvek margójára. *Színház*, 1. 31–34.
- Pályi András (1988): Wilson és Pilinszky. *Jelenkor*, 4. 321–326.
- Radnóti Sándor (1981): *A szenvedő misztikus*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ricoeur, P. (1999): A kinyilatkoztatás eszméjének hermeneutikai megalapozása. In: *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*, Osiris, Budapest. 116–160.
- Schechner, R. (1984): *A performance: Esszék a színházi előadás elméletéről*. Budapest.
- Schechner, R. (2002): *Performance Studies. An Introduction*. Routledge, London.
- Schein Gábor (1996): A csönd poétikája Pilinszky János költészetében. *Jelenkor*, 4. 356–367.
- Sepsi Enikő (1997): Pilinszky János költészete a hatvanas-hetvenes években és Robert Wilson színháza. In: Tasi József (szerk.) „Merre? Hogyan?” *Tanulmányok Pilinszky Jánosról*, Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest, 139–153.
- Špidlík, T. (1996): *Il cammino dello Spirito*. Lipa, Roma.
- Turner, V. (1982): *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. PAJ, New York.
- Turner, V. (1988): *The Anthropology of Performance*. PAJ, New York.
- Tüskés Tibor (1996): *Pilinszky János*. Kráter Műhely Egyesület, Budapest.
- Weil, S. (1994): *Kegyelem és nehézkedés*. Vigilia, Budapest.

## **Egy középkori keleti filozófiai tanmese „nyugati” olvasatai**

### ***„A természetes ember” recepciójának vizsgálata***

*Manapság hazánkban nemigen olvasnak Ibn Tufajl-szöveget, középkori arab filozófusokat, de középkori filozófust is kevesek és keveset, leginkább még filozófusok és teológusok, vagy ilyen szakos diákok, mint kötelező olvasmányt. A laikusok olvasói horizontjából általában hiányoznak azok az ismeretek és élmények, amelyek növelnék az esélyét, hogy az Ibn Tufajl-szöveggel érdemi, beszélő viszonyba kerüljenek.*

**A**kortárs magyar olvasók körében a viszonylag gyakori olvasmányok között Defoe „Robinson Crusoe”-ja és Kipling „A dzsungel könyve” című műve szerepelnek, mint olyan művek, amelyekhez valamiképpen kapcsolni lehet Ibn Tufajl művét, bár ennek halmazai (témája, világa, gondolatai) csak nagyon kicsi részben fedik át a Defoe- és a Kipling-mű halmazait. A „Robinson Crusoe”-t a természetese emberrel újszólván csak a lakatlan sziget (és persze istenhite) köti össze, már csak azért is, mert Robinson magának a társadalmi embernek a megtestesítője, aki a lakatlan szigeten egymagában is társadalmi lényként, mondhatni úriemberként viselkedik. „A dzsungel könyve”-vel valamivel erősebb a rokonság, hiszen Kipling regényében az antilop (vagy gazella) megfelelője a farkas-csorda. Csakhogy éppen nem farkas-csordáról, hanem farkas-közösségről van szó, s ebben a „mesterséges” dzsungelben Maugli emberarcú-, szívű- és lelkű állatok „társadalmában” szocializálódik. Felbukkanhat – jóval ritkábban – az olvasói horizonton Mann „A kiválasztott”-jának „mormotává töpörített” kreatúrája, akiből azután Gergely pápa lett. Néhány olvasóból előhívhatja Ibn Tufajl műve azt a történetet, amely Sütő András „Anyám könnyű álmot ígér” című könyvében szerepelt (erre elsősorban az én korosztályomból emlékezhetnek), s amely egy bizonyos Salimbe atyának Második Frederick Szent Római Imperátor bolondságairól beszámoló krónikájában szereplő történetről olvashatunk. A császár, akit meglepett, hogy „birodalmának gyermekei anyjuk tején anyanyelvükbe is cseperednek”, betiltotta körülöttük a szót és az al-tatódalokat oly módon, hogy a szülőket eltávolítva némaságra kényszerített dajkákra és gondozókra bízta a kísérleti csoportba tartozó gyerekeket, és kíváncsian várta, milyen nyelven fognak majd megszólalni: zsidóul, görögül, latinul vagy arabul, avagy éppen a szülők nyelvén. A gyerekek nem szólaltak meg semmilyen nyelven, mert meghaltak. Ez a mendemonda-történet melleleg olvasói számára „kísérleti” cáfolata is lehetne az Ibn Tufajl-féle elképzelésnek. Aki Sütőre, Salimbe atyára, no meg a mai pszichológiára és filozófiai antropológiára támaszkodva így érvelhet: nyelv nélkül nem lehet gondolkodni, de a „természetes ember” másik ember nélkül nem tehet szert a „nyelvek adományára”, legfeljebb isteni csoda folytán, ám Ibn Tufajl története nem erről akar szólni.

### Emberképek a „természetes ember” értelmezéséhez

Természetesen minden olyan olvasmány, mely az istenkeresésről szól, valamiféle fógódot jelenthet ehhez a szöveghez, de ritka az olyan filozófiai vagy teológiai mű, amelyben az emberré válásnak szerves folytatása az Istenhez eljutás. Egy másik műfajban (mely a természettudomány, a teológia, a misztika és a költészet sajátos ötvözete) bizonyos értelemben *Teilhard de Chardin (1)* alkotott hasonló művet, amikor az anyagtól az Ómega-pontig (Istenig) tart evolúciós elképzelése.

#### *Természettudományos emberkép*

Ezzel a szöveggel a természettudományos alapon álló olvasónak van a legnehezebb a dolga, aki a fikció olvasójaként is megköveteli a természettudományosság, valamint a lélektani és szociológiai realitás minimumát, és míg a ‚Varázshegy’-et e szempontból elfogadhatónak tartja, ‚A kiválasztott’-at már nem. Az ilyen racionális olvasó rendkívül ingerülten fogadhatja azt, hogy ‚Az egyenlítő éghajlata érezhetően egyenletes (...) itt anya és apa nélkül is születhet ember”. Nem tartja valószínűnek, hogy a gazella a gyereksírást összetévesztheti kicsinye sírásával. Tiltakozik az olyan antropomorfizáció ellen, hogy a gazella ‚megszánta”, ‚megszerette”, ‚sok szeretettel és gyengédséggel gondozta”. Igaz, hogy a gazellacsapat valamelyest hasonlít ‚A dzsungel könyve’ farkas-csapatához, valamint az is, hogy Hajj ibn Jakzán megtanulta az állatok nyelvét és ‚az állatok társuknak és barátjuknak tartották”, csak hogy ezen túlmenően az arab filozófus tanmeséje nem akar regény lenni, hanem megmarad tudományos tanmesének, abba viszont nem illik bele Kipling emberarcú dzsungel.

#### *A szellemire redukált ember a többdimenziós emberkép tükrében*

Az az olvasó – és az Ibn Tufajl-szöveg mai magyar, potenciális olvasói döntő többségükben ilyenek –, aki a természetes embert biológikum, pszichikum, szociológikum és szellemiség lehetséges ötvözeteinek olyan változatának képzeli el, melyből a biológikum nem mellőzhető, nehezen fogad el és fogadhat be egy olyan lényt, aki anya és apa nélkül, agyagból és lélekből születik. Születésének leírása olyan, mintha a bibliai teremtéstörténet valamiféle természettudományos változata volna: az agyag erjedésétől, a sejtbe beleolvadt lelken keresztül, a sejtszétválással, majd a gondoskodást végző szervek kialakulásával folytatva a magzatburok megrepedéséig. Hajj ibn Jakzán születésének második változata – a titokban nemzett és megszületett, majd az isteni gondviselésre bízott gyermek – immár ismerős történet lehet a lehetséges Ibn Tufajl-olvasó számára. Ugyanakkor ennek az ismerős történetnek a folytatása már több ponton nem felel meg sem a mindennapi tapasztalatnak, sem a non-fiction, sem a fiction olvasmányélményeknek. Az Ibn Tufajl-i főhős ugyanis olyan csodalény, aki villámgyorsan átlépve az eriksoni identitás-epigenezis első három lépcsőjét – hiszen már kisgyermek korában ‚törte a fejét” –, máris az igazságot kutatja. De nemcsak a csecsemő-, kisdéd- és kisgyermekkort lépi át Hajj ibn Jakzán, hanem a serdülőkort is, ugyanis nem fedezi föl nemiségét. A tanmese főhőse tehát a mai fogalmak szerint nem az az igazi hús-vér-szellem ember, akit *Aquiniói Szent*

*A császár, akit meglepett, hogy „birodalmának gyermekei anyjuk tején anyanyelvükbe is cseperednek”, betiltotta körülöttük a szót és az altatódalokat oly módon, hogy a szülőket eltávolítva némaságra kényszerített dajkákra és gondozókra bízta a kísérleti csoportba tartozó gyerekeket, és kíváncsian várta, milyen nyelven fognak majd megszólalni: zsidóul, görögül, latinul vagy arabul, avagy éppen a szülők nyelvén. A gyerekek nem szólaltak meg semmilyen nyelven, mert meghaltak.*

*Tamás* – arisztotelészi előzmények után – testléleknek nevezett, hanem valamiféle Isten által kiválasztott, elsődlegesen szellemi lény.

#### *Az anyai szív titkától Istenig*

A spiritualításra fogékonyabb – és ilyen személyes- és/vagy olvasmány-élményekkel már rendelkező – befogadók számára már elfogadható, hogy eljuthatunk az anyai szív titkának kereséséig Istenig, a vele való egyesülésig, a szentség, a kegyelem állapotáig, és hogy ennek a folyamatnak kiindulópontja a szeretet. És ez – a tökéletes állapotig vezető út – nemcsak a hagyományos módon vallásos olvasó olvasási horizontjába épült be, hanem ez az ezoterika és a New Age spiritualitásának különböző változatai híveinek is élménye, elég csak a szent titkokba való beavatódás különböző lépcsőfokait kínáló irányzatokra gondolni, a rózsakeresztes misztikától a Szcientológiáig. A zsidó-keresztény kultúrában szocializálódott vallásos ember számára azonban lehetetlen Istenhez eljutni az istenképmás-ember segítsége nélkül, pusztán spekulatív módon.

#### *Filozófus szemüveggel*

Aki nagyvonalúan eltekint a többdimenziós ember biológiai és lélektani kifejlődésétől, s a filozófáló és istenkereső emberre összpontosít, kétségkívül sok minden olyasmire bukkanhat ebben a szövegben, mely akár az Ibn Tufajl előtti, akár az Ibn Tufajl utáni filozófiából ismerős lehet számára. Amikor a főhős korcs állat mivoltán szomorkodik, megjelenik benne az ember mint *Gehlen* hiánylénye. Azt is nyugtázhatja a filozófiában jártas olvasó, hogy a főhős kutakodása, elmélkedése hermeneutikai kört ír le a résztől az egészig, s az egésztől vissza a részeknek az egész kontextusában való újraértelmezéséig. Ha nem is sokan, de azért jó néhányan észrevehetik, hogy a főhős „sötétnek” és „otrombának” érzett teste gnosztikus hatás. Bár a test, lélek és szellem hármasság *Szent Pálnál* is megjelenik, az Ibn Tufajl-i test, állati lélek és pusztulhatatlan lényeg hierarchiájában szintén gnosztikus hatást olvashat ki a filozófiailag pallérozottabb olvasó.

Természetesen joggal feltételezhetjük, hogy a filozófiailag pallérozott olvasók jelentős részének agya más srófra jár, más logikát használnak. Így minősíthető a víz anyagáról és formájáról való elmélkedéstől hatalmas logikai-ismeretelméleti ugrásnak a villámgyors eljutás a „megértette, hogy minden teremtett dolognak szükségképpen van teremtője” szintre. A csillagok testtől független lényeggel rendelkezők. Sokaknak tűnhet úgy, hogy az ember és a csillag (mint testtől független lényeggel rendelkező létező) rokonsága nincs kellőképpen levezetve. Honnan tudja Hajj ibn Jakzán, kérdezhetik ők, hogy az égitestek egyszerűek és tiszták.

#### *Keresztény beállítódással*

A zsidó-keresztény élet- és élményvilágú olvasó az ő szemszögéből joggal hiányolhatja az Isten képmására teremtett embert, aki lénye egészével – és nem csak eszével, mint Hajj ibn Jakzán teszi – fordul Isten felé. Bár a teljes testi mozdulatlanúság a keresztény kultuszokban is előfordul, mégis inkább hinduista, buddhista magatartás, ami szintén idegen lehet a zsidó-keresztény habitusú olvasótól. A mai keresztény ember hangsúlyozottan nem csak fenn keresi Istent, hanem önmagában és a másik emberben is. Egy konferencia kerekasztal-beszélgetésén *Somfai Béla*, a jezsuita filozófus lévinási módon azt válaszolta arra a kérdésre, hogy számára mi az elsődleges istenbizonyíték: a másik ember arca. Ahogy az érzéki világ fokozatosan behatolt tudatába, úgy távolodott el Hajj ibn Jakzántól az isteni világ, ezért utálattal fordult el a földi élet gondjaitól. Epizodikusan előfordulhat ez természetesen a keresztény vallásosság történetében is. Még *Jézus* tanítványai is érezhettek hasonlót, amikor fenn akartak maradni a (varázs)hegyen Jézussal, *Mózzessel és Illéssel*. Mégis a mai keresztény habitushoz nem a világból kivonulás jellemző, hanem a világgal ozmotikus kapcsolatban lévő bensőségeség. Ilyen szemmel olvas-

va ugyancsak furcsállható, hogy Aszál számára Hajj ibn Jakzán lesz a vallás bizonyítéka. Joggal érezheti a mai módon vallásos keresztény olvasó, hogy nincs sem szociológiai, sem lélektanilag kellőképpen levezetve, miért fogadható el minden fenntartás nélkül az istenhívó, de szociológiai értelemben nem vallásos Hajj ibn Jakzán számára az Aszál által is képviselt vallás, melynek nem csak transzcendens, hanem szociológiai dimenziója is van. („Aszál beszélt neki az imádkozásról, a kegyes alamizsnáról, a bőjtről, a zarándokltról, és még sok hasonló szertartásról. Hajj ibn Jakzán vállalta mindezeket a kötelességeget, és kész volt engedelmeskedni a vallás előírásainak.”)

#### *Kínálkozó sémák a befejezés értelmezéshez*

A „Hajj ibn Jakzán-sztori” befejezéséhez sem lenne megfelelő sémája a potenciális olvasók többségének. Az egyik kínálkozó olvasat a fanatizmus nélküli, tulajdonképpen türelmes, megengedő, bölcs vallási elitizmus, mely szerint „ha megpróbálnánk eltéríteni őket a megszokott élettől, és az elmélkedés magasságai felé vonni, csak mélységesen megzavarodnának, de képtelenek lennének a boldogság elérésére; elveszítenék az utat, és rossz véget érnének. De halálukig abban az állapotban maradhatnak, amelyben élnek, elnyerik majd az üdvösséget, és azok között lesz majd a helyük, akik a jobb oldalon fognak állni”. Nincsen azonban levezetve az, hogy hogyan jut el idáig Hajj ibn Jakzán attól az állásponttól, hogy „a legtöbb ember csak annyi hasznot lát a vallási törvényben, amennyit földi életében hasznosíthat. (...) tudta, hogy ezek nem lesznek részesei az örök boldogságnak, alig néhányuk kivételével. (...) az ilyen emberek többsége az esztelen állapotok színvonalán él.” Más olvasókat, akik a jézusi „atyám házában sok hely van” magatartás követői, ez a fajta elitista attitűd az emberiség döntő többségét az üdvözülésből kizáró s azt csak a kevés igazaknak ígérő profetikus adventista-millennarista szektákra (2) fogja emlékeztetni. Bár Hajj ibn Jakzán nem válik embergyűlölővé, a potenciális olvasók egy részét mégis az emberek közül a nyihahák közé emigráló Gulliverre emlékeztetheti a főhős visszavonulása. Értelmezhető a történet befejezése tragédiának vagy tragikomédiának is, akár az elvont ember csődjének a gyakorlati életben, akár a hit átadása kudarcának, akár a teljes (vagyis társadalmi) emberré válás fiaskójának.

#### **Az Ibn Tufajl-mű toposz-tára**

Az Ibn Tufajl-szöveg – *Farkas Attila Márton* által rekonstruált – toposz-tára (3) túlnyomórészt még a műveltebb olvasók többsége számára sem ismerős toposzokból áll.

– Az anya és apa nélküliség toposza sokkal inkább árvasággként ismert ebben a körben, mint a szellemet kereső spirituális emberé.

– A magányosság sokféle toposz-változata közül a misztikusok magánya – azé az emberé, akinek csak „a másokra féltékeny” Isten a társa – kevésbé ismert.

– A lakatlan (elhagyatott) sziget eléggé ismert toposz, ám a sziget mint a szellem birodalma (ahol a hideg és meleg harmóniája uralkodik) és mint a világ közepe már jóval kevésbé.

– Hajj ibn Jakzán születése sokakat emlékeztethet Mózes születésére, jóval kevesebbet az Ozirisz mítoszra. Arra már csak nagyon kevesek gondolhatnak, hogy ez a születéstörténet alkímiai folyamatra emlékeztet, leginkább talán a Humunkulusz, vagyis a Filozófiai Gyermekek (az embrióként allegorizált bölcsök köve) létrejöttének folyamatára. (A Bölcsök Köve – Farkas erre is felhívja a figyelmet (4) – a *Jung* előtti szimbólumkutatásban az Új Ember mitikus toposza.)

– A hét éves szakaszokból álló fejlődéstörténet a műveltebb olvasók számára ismerősnek tűnhet.

– A Hajj ibn Jakzánt „felnevelő” gazella sokakat emlékeztethet akár a mesékben és mondákban szereplő isteni vagy királyi gyermekeket felnevelő állatokra, akár Maugli nevelőire.

– *Arisztotelész* ismerőinek ismerős lehet az anyag és forma (potencia és aktus) dualitása, az már csak az alkímia ismerőinek, hogy az alkímiai rendszer alapját is ugyanez a dualitás képezi. A Filozófiai Higany mint férfi elem és a filozófiai Kén mint női elem ketőssége, mely a kései alkímiában azonosul az anyag és forma (a szellem és a lélek) fogalmaival is. (Mellesleg az Ibn Tufajl-szöveg elején is megjelenik a Vörös Kén, vagyis a forma és a lélek alkímiai szimbóluma, a Filozófiai Embrió csírája.)

– A természettudomány és a misztika elegyedése jóval inkább egyes New Age irányzatokból lehet ismerős a potenciális olvasóknak, mint a klasszikus hermeneutikából, vagyis a „tudományos” megismerési alapon álló misztikus irányzatokból, legkevésbé az iszlám hermeneutikából. (Ha csak nem olvasták *Fodor Sándor* könyvét. (5))

– Az Ibn Tufajl-szövegben megjelenített meditációt kapcsolhatja a meditáció iránt érdeklődő olvasó akár saját élményéhez is, ám jóval inkább a ma már százas nagyságrendben kínált ilyen-olyan meditációs könyvekhez is. Ezek az olvasmányok származhatnak autentikus forrásból, vagy azok népszerűsítő és/vagy felhívított változataiból. Egy bizonyos, hogy ezek sokkal nagyobb valószínűséggel származnak a hinduizmus vagy a buddhizmus, mint az iszlám világból. (Igaz, Farkas a szúfi lehetséges buddhista gyökereire is felhívja figyelmünket. (6))

– A műben szereplő aszkézis-toposz nem igen támaszkodhat aszketikai olvasmányélményekre, de a szerző által adott racionális magyarázat és az aszkézis túlhajtásától való óvás a mértékletesség jegyében Farkas szerint (7) a buddhizmusra (szerintem legalább annyira *Aquinói Szent Tamásra*) (8) emlékeztető érveit már eléggé közelállónak érezheti magához a mai műveltebb olvasó.

– Aszál és Szalamán, a vallást gyakorló, de a világban élő ember két őstípusa, zavarba hozhatja nem csak a nem vallásos, de legalább annyira a vallásos olvasót is, hiszen Aszál, a ténylegesen vallásos ember lehet a szociológiai értelemben nem vallásos isten emberének tanítványa. Farkas szerint ugyanakkor Aszál képviseli azt a vallási hagyományt, melyben megtalálható a Hajj ibn Jakzán által képviselt „őstradíció”, vagyis a rejtett vallási őstradíció. Ennek a parabolának az lehet az üzenete, hogy az iszlám vallásban megtalálható a rejtett ősi tanítás, ami egy hagyományosan keresztény számára eléggé nehezen értelmezhető üzenet, miképpen az is, hogy ezt el kell rejteni a világ elől, annak ellenére, hogy a „nem szabad a gyöngyöt a disznók elé szórni” (9) gondolat ismerős lehet a Bibliát ismerők számára. Az ezoterikus és az exoterikus tanok megkülönböztetése a „tegyétek tanítványaimmá mind a népeket” (10) jegyében szocializálódó keresztény hívők számára eléggé problematikus.

– A *Hajj ibn Jakzán*, aki „szüntelenül ijesztgette és rémisztgette őket” (11) tanításával, a hit emberének, a prófétának a toposza, aki szembe kerülhet népi vallásossággal vagy formális vallásossággal jellemezhető „nyájszerű és tehetetlen” (12) emberekkel. A prófétának sokféle változata közül – *Max Weber* tucatnyit sorol föl (14) – az olvasók egy részének inkább az egyszerű néphez közel álló, a nép nyelvén beszélő, a tanítást a népnyelvre lefordító – jézusi, szentferenci – próféta lehet ismerősebb, s a Hajj ibn Jakzán-i változat kevésbé ismert.

### Olaszói attitűdök

Száz ismerősömet kértem meg 2004 őszén e-mail-en az Ibn Tufajl-szöveg értelmezésére. A szerzőről semmit sem közöltem, és még a szöveghez kapcsolódó lábjegyzeteket is elhagytam. Ezt megelőzően több alkalommal kérdeztem véleményüket például *Örkény* „Trilla” című novellájáról, a vallás és babona viszonyáról és az angyalokról, amikor a kérdezettek (14) harmada-fele válaszolt érdemben. Ezúttal viszont – holott a kérdezettek nagyobb részben ugyanazok voltak – 100 közül csak tizennégyen (három filozófus, két teológus, két szociológus, egy-egy nyelvész, pszichológus, kultúrantropológus, biológus,

ügyvitel-szervező mérnök, neveléstudós, és népművelő), ami egyértelműen arra utal, hogy ez a feladat nagyságrenddel nehezebbnek bizonyult. (15) 2005 őszén a Veszprémi Egyetem 42 másoddiplomás etika, ember- és társadalomismeret szakos levelező hallgató tanítványomat is megkértem a szöveg értelmezésére. (16) Ők is csak a szerző nevét ismerték, de többségük – főleg az Internet segítségével – igyekezett minél többet megtudni a szerzőről és a műről. A legtöbben *Katona Tamás* általam „elhallgatott” utószavát, néhányan *Tüske László* és/vagy *Kéri Katalin* írásait találták meg. Ez a 14 + 42 fős minta semmilyen szempontból sem reprezentatív, mindössze arra alkalmas, hogy bármiféle „ez van” helyett az egyik lehetséges „ilyen is van”-t jelenítse meg.

### *Nem vállalkozók*

Akadtak, akik őszintén elmondták, hogy nem tudtak és/vagy nem akartak megbirkózni az Ibn Tufajl-szöveggel, mert ehhez fáradtak, földhözragadtak, egészen más érdeklődésűnek (17), világnézetűnek (18) és ízlésűnek érezték magukat, magyarázkodik XY. filozófus. Az iszlámmal szembeni fenntartások és előítéletek az érdemben válaszolók körében is felbukkantak.

### *Elmaradt párbeszéd*

Volt olyan eset, amikor létrejött az olvasás, de nem jött létre a találkozás a művel: „Az egyik fő kérdés, ami fölmerült bennem, hogy vajon istentől valónak tekinthető-e az iszlám vallás, vagy sem. Hitelessége a szememben nincs, hiszen az alapja egyetlen embernek egy barlangban történt állítólagos látomása. (...) Az iszlám mellett, úgy látom, mintha az erőszak lenne, ha nem a legfőbb, de szinte egyetlen érv. (...) Ez a vallás, melynek alapja ilyen kétes és halovány, elpusztította a kereszténység jelentős részét, és ma is sok helyen erősakkal terjeszkedik. (...) Így érhető, ha magasztos misztikus és erkölcsi elveket találok ebben a szövegben, hasonlóakat ahhoz, mint amilyenekkel kiemelkedő keresztény gondolkodóknál és misztikusoknál lehet találni, akkor keresztény hívőként érthetetlenül állok előtte.” (szociológus)

Ahhoz, hogy a mű és a befogadó között érdemi kapcsolat jöjjön létre, az szükséges, hogy a befogadó úgy érezze, hogy a mű róla szól, ennek pedig három feltétele van: valamelyest átfedje egymást a mű világa és az olvasó világa (19); ismerje valamennyire a mű nyelvét; úgy döntsön, hogy számára a mű befogadása valamiért fontos. Úgy tűnik, szociológusunk számára egyik feltétel sem teljesült megfelelő mértékben, különösen az első és a harmadik nem.

### *A szerző ismeretének hiánya*

Voltak olyanok – érthetően –, akiket izgatott, és voltak, akiket nagyon zavart, hogy nem ismerik a szerzőt. „Nem szívesen olvasok olyan könyveket, amelyek szerzőjéről semmit sem tudok – írja az egyik filozófus –, és ezért érdekelt, hogy találok-e valamit Ibn Tufajl-ról a Magyar Nagylexikonban és az Encyclopaedia Britannicában. Nem találtam semmit, s ezért úgy gondoltam, hogy szerzőnk nem tartozik az iszlám nagy klasszikusai közé. Még a perverz gondolat is felmerült bennem, hogy nem is valódi muszlim

---

*Nem szívesen olvasok olyan könyveket, amelyek szerzőjéről semmit sem tudok – írja az egyik filozófus –, és ezért érdekelt, hogy találok-e valamit Ibn Tufajl-ról a Magyar Nagylexikonban és az Encyclopaedia Britannicában. Nem találtam semmit, s ezért úgy gondoltam, hogy szerzőnk nem tartozik az iszlám nagy klasszikusai közé. Még a perverz gondolat is felmerült bennem, hogy nem is valódi muszlim szerzőről van szó, hanem csak egy olyan modern ál-muszlim szerzőről, aki elszórakozott azzal, hogy játékosan egy muszlimnak látszó szellemi könyvecskét ír.*

---

szerzőről van szó, hanem csak egy olyan modern ál-muszlim szerzőről, aki elszórakozott azzal, hogy játékosan egy muszlimnak látszó szellemi könyvecskét ír. De aztán félretettem ezt a gondolatot, és a sok Arisztotelészre hivatkozó passzust látva, s Andalúzia nevét olvasva azt kezdtem gondolni, hogy az andalúziai iszlám kultúra egy késői, nagyon felvilágosult alakjáról van szó, de ezt a feltevést azonnal megzavarta bennem a kétely, hogy a Cordoba-Granada-i iszlám kultúra használta-e valaha is az Andalúzia nevet ennek az iszlám régiónak a megjelölésére. Ezek a bizonytalanságok annyira idegesítettek, hogy tisztázásuk nélkül még akkor sem lennék képes mélyre merülni a szöveg tanulmányozásába, ha történetesen sok időm lenne rá.”

### *Nehéz olvasmány*

Még az olvasásra vállalkozó kisebbség többsége számára is az átlagosnál nehezebb vagy jóval nehezebb olvasmánynak bizonyult az Ibn Tufajl-szöveg. „Nem tagadom, nehéz olvasmány volt. A szöveg sem volt könnyű, terjedelme is szokatlan a mai időben ránk jutó olvasmányok terjedelméhez képest. Sokáig tologattam: nem éreztem relevanciáját. Mi közöm hozzá? Miért kell elolvasnom? A szöveg oly mértékben felelt meg nem túl sok keleti olvasmányaim stílusának (lassú, ráérős hömpölygés, képes beszéd, udvarias, hosszú mondatok) hogy már azt hittem: stílusutánezatról van szó. Modern szerző – talán maga Kamarás – preparált nekünk egy szöveget, aztán jót nevet rajta (mint *Esterházy* Csokonai Lili képében)”, írja a neveléstudomány művelője. „Első olvasatra (jóllehet nem is tudtam folyamatosan egyvégtében végigolvasni a megküldött írást!) alig tudtam megemészteni, egy kissé idegenül hatott. De azért piszkálta a fantáziámat. Majd ismét nekiültem, s egy dejavu érzés támadt bennem, miszerint mindig meggyőződésem volt, hogy a természetes utak az Istenéi!”, írja az egykori népművelő, aki jelenleg bencés szerzetes.

A Veszprémi Egyetem másoddiplomás hallgatóinak (20) többsége kedvező fogadtatásban részesítette a Tufajl-szöveget. Legtöbbjüket lekötötte, lebilincselte, lenyűgözte érdekességével, néhányukat elgondolkodtatta, néhányan pedig érthetőségét emlegették. Mindössze ketten voltak, akik fenntartással fogadták: egyiküktől (mint természettudományos érdeklődésűtől) távol állt témája, másuknak egyes részei tetszetek, mások meg nem. Ugyanakkor akad olyan is, akire mélyebb, bizonyos mértékig attitűdöt változtató hatással volt ez a szöveg. Egy tanár arról számol be, hogy annak ellenére tetszett neki Ibn Tufajl műve, hogy világtól távol áll a vallás, egy református lelkész pedig arról, hogy őt „a predestináció tan nem kirekesztő végiggondolására, a különbözőségeket különbözőként való elfogadására, a megváltoztatható megváltoztatására, naponként Isten elé állásra” készítette.

### **Értelmezési stratégiák**

Akadnak tipikusan szakmai, nyelvész, pedagógus, pszichológus és kulturális antropológus olvasatok. Ilyen Farkas Attila Mártoné, akinek kultúrantropológiai megközelítésű toposz-tárából már bőven idéztem.

### *Pszichológiai olvasat*

Ilyen értelmezési stratégiával olvasta *Pfítzner Rudolf* az Ibn Tufajl-szöveget: „Ez az írás a narcizmus Csimborasszója. Anya és apa nélkül, saját óriási potenciáljából jön világra és fejlődik a tökéletesség felé. Nincs szüksége szocializációra, emberi környezetre, »szociális uterusra«, elég neki egy kedves őzike. Nem tanul meg nyelvet, ami a szimbolizálás képességének egyik fő eszköze lenne, de ennek ellenére mesterien absztrahál. Nem hiszem, hogy ez az állatok nyelve segítségével lehetséges lenne. Ő egyedül jut el a felismerés tetőpontjaira, minden dialógus nélkül. Mindenki más, aki másképp gondolkodik, mint ő, téved. Keresi a magányt, mert nem akar alkalmazkodni, szocializálódva be-

illeszkedni egy társadalomba. Célja a fúzió, az összeolvadás, ami a nárcizmus végcélja, az összeolvadás a tökéletessel, mindenhatóval, az Istennel, tehát a saját istenné válása. II. Frigyes császár kísérlete, ahol minden újszülött elpusztult, ha nem szóltak hozzá, őrá nem érvényes. Érdekes elképzelés az átmenet az anorganikusból az organikusba, az első sejt keletkezése, amelyikből az evolúciót átugorva azonnal ember keletkezik. Ösztönös kívánsága – erotika, szexualitás, agresszív impulzusok – úgy látszik, békében hagyják, nem kívánczik partner után, de azért érdekes módon eltakarja nemi szervét. Egy helyen (30. oldal) beismeri ugyan, hogy „Sötét és otromba teste a születés és pusztulás világához tartozik, s attól különféle érzéki dolgokat vár: táplálékot, italt és nemi egyesülést.” De kivel? Manicheista befolyás? Mint a misztikusok ő is a Szükségképpen Létezőt keresi, aki nem személyes, atyai Isten. Allah ismételt dicsérete ellentmond ennek. De ennek előfeltétele személyiségének megsemmisítése (34.o). A dogmatikus vallást nem tudja elfogadni, kísérlete beilleszkedni egy társadalomba kudarcot vall. Rájön, hogy az emberek többsége az állatok színvonalán él, és búcsút mond nekik, visszamegy a szigetre (elszigetelődik). Szóval a misztikus élmény nárcista változatát írja le a szerző.”

#### *Nyelvészeti olvasat*

A nyelvész *Juhász Valéria* nyelvészeti olvasási stratégiával próbálja olvasni a művet, de – annak ellenére, hogy legegzaktabb elemzéssel is megpróbálkozik – állandóan filozófiai korlátokba ütközik, végül pedig a filozófiát jelöli meg illetékesnek: „Az emberi ésszel felfogható dolgok, vagyis amit akként akar ábrázolni a szöveg, az is tele van logikai buktatókkal, de ezen felülemelkedve, a szavak megválogatásával a naiv olvasóban valóban felkelti a gyanút, hogy az emberi értelemnél magasabb tudásról ír szavakba öntve, holott ő maga mondja ki, hogy »a szavak csak arra jók, hogy tévútra vezessenek«. Az igazságról akar írni egy olyan eszközzel, az emberi nyelvvel, ami önmagában, sajátásaiból kifolyólag kizárja, hogy az az összetett gondolat, amiből a szó, mondat kerekedik, erre alkalmas legyen. Mít gondolna hát az isteni világról, hiszen nem alkalmazható rá sem az egész, sem a rész fogalma, nem használhatunk a fülünk számára megszokott kifejezéseket, anélkül, hogy ne mondanánk velük a valósággal ellenkező dolgokat. Hajj ibn Jakzán annyira kiválasztott, hogy a meg nem tanult nyelv fogalmi kategóriáival, rendszerével gondolkodik halad előre tanulmányaiban, de ezen még túl is lépne az olvasó, hiszen a „mese” nem erről szól, hanem a lényegről, ami maga a Lényeg. A szövegben 126-szor találkozunk ezzel a szóval, különböző jelentésekben időnként: tulajdonság, de később van „lényeges tulajdonság”, majd egy nem létező létezőként, ami elpusztul, de mégis ott van, stb. A „lényeges” részeket külön elolvasva arra a következtetésre jutottam, hogy a lényeg fogalmi kategóriája igen tág, akár azt is mondhatnánk, hogy épp oly megfoghatatlan a szó, mint a gondolat. Próbálkoztam a kapcsolódó szavak, konnotációk útján a szó értelmezésével, de egy darabig eljutván a lényeg szó összefüggéseit vizsgálván olyan elmentmondásokat tartalmaz a szöveg, amelyből a lényegét kiszűrni, a gondolkodással megfogni nem lehet. A lényeg mégis az érzékelés köré és nem az értelem köré tereli az olvasó gondolatait. Az érzékelésben tapasztaltak viszont oly silányan foghatók meg a szavakkal, hogy egyidejűleg lényegüket is veszítik. Úgy gondolom a részletesebb kifejtést megelőzve, de az úton elindulva, az értelmezés a Lényeg megragadásán múlik, ám ez talán kevésbé a nyelvészet, mint a filozófiai tárgykörébe tartozik.”

#### *Filozófiai olvasat*

Jellegetesen filozófiatudományi megközelítés *Loboczky Jánosé*: „Ez az írás nekem többek között azért igazán érdekes, mivel azt is kifejezi, hogy az ún. nyugati (keresztény) kultúra és az arab (iszlám) kultúra, illetve vallás között közel sem akkora a különbség, mint azt gyakran és közhelyesen emlegetni szokták. Jól mutatja például ezt rögtön a szöveg elején (3.o.) bemutatott kétféle gondolkodásmód: az intuitív, amely körülhatárolja a

dolgokat (tulajdonképpen ez a természetes ember célja), valamint a bölcsekedő, fogalmi megismerése a dolgoknak (ez a tudományok célja). Ez a különbségtétel bizonyos értelemben már a görög filozófiában (mitológia és filozófia megkülönböztetése) is felbukkan, vagy éppen gondolhatunk a középkori keresztény skolasztika és misztika ellentétére. A lélek kiáradásáról szóló rész (8. old.) és a Szükségképpen Létező jellemzése (25. old.), de a misztikus „feloldódás a Valóságos szemléletében” (34. old.) is talán nem véletlenül emlékeztet az újplatonikus Plótinosz emánációs elméletére. Az a felfogás, hogy a világ teljes egész, és olyan, mint egy „hatalmas élőlény”, a különböző népek mitológiájából éppúgy ismert, mint az antik filozófiai hagyományból. Az külön is érdekes, hogy az emberi nyelvvel nem rendelkező természetes ember (Hajj ibn Jakzán) miként gondolkodhat helyenként a formális logika emberének módján (például a 22-23. old.) a világ alkotójáról és a világ öröktől fogva létezéséről. Persze azt is mondhatnánk, hogy a természetes ember a megismerés útját járva a tapasztalatok révén lényegében ugyanolyan következtetésekre jut, mint a bölcselek. A duális gondolkodás, úgy látszik, alapvetően áthatja ezt az írást. A kétféle gondolkodásmód mellett ott van Aszál és Szalámán, a kétféleképpen kiváló és jóakarátú ember, de természetesen Aszál és Hajj ibn Jakzán is. A két utóbbi találkozása azt példázhatja, hogy a kétféle indíttatású – a természetes és a tanult – ember végül is egyaránt képes a transzcendencia közvetlen átélésére. A befejezés arra figyelmeztet, hogy a titkok titkának a felfedése csak látszólag lehet teljes. Hérakleitosszal szólva „a természet rejtekezni szeret”, vagy Heidegger nyomán: az igazság egyszerre elrejtett és el-nem-rejtett. Egy másik szempontból azt is mondhatnánk, hogy a különböző célra született emberek különbözőképpen, de végső soron a létezésnek ugyanazt a centrumát igyekeznek megközelíteni életükben. Elérni persze csak néhány kivételes embernek sikerülhet.”

#### *Neveléstudományi olvasat*

*Trencsényi Lászlónak*, a neveléstudomány művelőjének értelmezése is tipikusan szakmai megközelítés: „A dialógusokba rejtett filozofálás most sem érdekelt igazán. Érdekelni akkor kezdett a dolog, amikor átváltott epikumba, a példabeszéd vagy legenda elkezdődött az anya és apa nélkül született Hajj ibn Jakzán-ról (aki ugye az európai felvilágosodás klasszikus „vadembere”, és ha jól tudom, már az antikban kis volt ilyen, Lukianosz Anakarsziszsa, amikor e természet romlatlanságában növekvő ember találja meg az igazi utat). Milyen út is ez? A képletes nyelven az »egybeolvadás« a leggyakoribb kifejezés a bevezető részben. De itt az egybeolvadást felkínáló »transzcendens princípium«, a »kegyelem«, az »igazság« a megismerés maga. Most már értem az első keretes vesszort: »Ne gondoldj mást, csak jót felőle, de nem kutasd titkait, egybeolvadás titkát«. Abú Bakr szerint a megismerésnek ehhez a fokához a tudományos szemlélődés és elmélkedés útján juthat el az ember. De a »vadember«, a „remete« útja az ellenkezőjéről szól. De hiszen ez egy »tantervelméleti« mű! Korunk tanulásméleti vitáiban állásfoglalás. Hősünk egészen gyakorlatias úton halad a megismerés felé. minden grádicson – különösen az elején – gyakorlatias szükség vezet. Kíváncsisága – bár egyre magasabb rendű és elvontabb (itt egy szakaszosság is azonosítható, ha nagyon keresném Steiner Walldorf-iskolájának szakaszolásával azonosíthatnám) – mindig problémamegoldási kényszerből adódik. Túl kell élnie, versenyképesnek kell lennie, meg kell próbálnia gazella-anyja felélesztését, s ha nem sikerül, akkor életének-halálának titkát. Egy pragmatikus tanulásmélet? Akárhogyis, de erről lehet szó a példabeszédben! A projekt-módszer apológiája? Akkor is, ha a kíváncsiság és a tudás eléri a filozófiai kérdésfeltevések magaslatait.”

#### *Vallási-ideológiai-olvasat*

Sajátos – nem annyira teológiai, mint inkább vallási-ideológiai – olvasat *Venezs Ernő* ex-népművelő bencés szerzetesé: „Mindig meggyőződésemm volt, hogy a természetes utak

az Istenéi! Hogy minden teológusi okoskodás nélkül (Isten bocsásson meg – ellenére), a józan és logikus gondolkodás útján is el lehet jutni Istenhez. Sőt, az is lehet, hogyha ezt a természetes utat elhagyjuk, és megpróbálunk mindenféle nyakatekert okoskodást igénybe venni, még inkább távolabb kerülünk. Ezzel rokonítható az a régi rögeszmém, hogy etikai kérdésekben is mindig a természetes a jó. Fenti alaptételeimből következően azt is bátorodom állítani, hogy az évszázadokon át konstruált sok vallásos, hitbuzgalmi és teológiai spekuláció nem mindig vált hasznára a krisztusi ügyeknek. Ugyanakkor nem állítom, hogy sok tiszteletreméltó teológusunk – akikben mindig fellelhető valamiképpen a tisztességes természetesség, józan bölcsesség, prudentia – nem vitt közelebb az Igazsághoz. Mindig kísértésbe estem, amikor ezt a Jézusi mondatot olvastam: »Nem megszüntetni, hanem tökéletesíteni jöttem a törvényt.« Mert mindig arra gondoltam, hogy itt többről vagy másról van szó, mint a szoros értelemben vett Törvényről. Jézus vissza akart terelni bennünket, gondolkodásmódunkat az Isten által alkotott (a szó legtartalmasabb értelmében vett) »természetes ember« prototípusához.”

#### *Tudománytörténeti olvasat*

Szabó T. Attila kommentárja úgy kezdődik, ahogy azt egy tudománytörténész biológustól várnánk: „A szöveg ebben a modern fordításban nehezen értelmezhető, mert mai fogalmaink mást jelentenek, mint a 800 évvel korábbiak.

Különösen zavaró ez pl. a »sejt-fogalom« vagy a »fajta-fogalom« esetében, ezek mai biológia értelemben jól meghatározottak, itteni használatuk ebben az értelemben nagyon zavaró lehet (nem volt időm az eredeti Katona-féle kiadás jegyzeteiben ennek utána nézni).” Két példa következik ennek illusztrálására, majd megpróbálja a számára ismeretlen szerzőjű és korú szöveget: Valójában egy Mohamedán köntösbe és keleti meseruhába öltöztetett korai reneszánsz szöveget olvasunk, mely »méltó Anadalúziához«, ahhoz, amit mondjuk a cordobai sokfelekezetű templomkomplexusban érzékelhettünk.” Ezután kezdődik az érdemi reflexió, amelyben mindjárt felbukkan mag a befogadó is, majd hamarosan már csak róla lesz szó: „Különösen figyelemre méltó az anyag és az információ viszonyának a feszegetése, az anyagtalan szellem (információ) elsőbbségének hite. Ezzel a kérdéssel minden (őszinte) mai gondolkodó is szembesül, és nem jut sokkal tovább, mint Abu Bakar Ibn Tufajl. Nagyon izgalmas az, amit az anyag (test) és információ (szellem) összefüggéseiben a Világegyetemről mint élőlényről gondol. Fel szeretném itt hívni a figyelmet arra, amit „Látod? Nem látod. Na látod! Háló az élet és hálód halálad – Gondolatok *Barabási Albert László* 'Behálózva' című könyvének olvasása kapcsán” címmel írtam (21), és aminek az a lényege, hogy informatikai szempontból a mikrokozmosz (pl. egy sejt) és a makrokozmosz (pl. egy tejútrendszer) informatikai hálózata ugyan azokkal az egyszerű alapegyenetekkel írható le. Ez valóban új felismerés, és ha nem magamfájta peregrinustól, hanem mondjuk egy brit állampolgártól származna, alighanem jobban zengene tőle a világ, mint ahogy (azért elég jól) zeng is, kies hazánk kivételével. Ugyanis, stílszerűen Mohamednél maradva, csak ő volt (?) próféta a saját hazájában. Etnikum és biológikum viszonyát tekintve az egyetemes emberi és a sajátosan keleti elemek kavalkádja miatt ez a szöveg hallgatóinkkal megismertetendő, és ezt meg is fogom tenni a most futó egyik szemináriumom alatt.”

*Különösen figyelemre méltó az anyag és az információ viszonyának a feszegetése, az anyagtalan szellem (információ) elsőbbségének hite. Ezzel a kérdéssel minden (őszinte) mai gondolkodó is szembesül, és nem jut sokkal tovább, mint Abu Bakar Ibn Tufajl. Nagyon izgalmas az, amit az anyag (test) és információ (szellem) összefüggéseiben a Világegyetemről mint élőlényről gondol.*

### *Olvasási stratégiák*

Lényeges eltérések – különböző olvasási stratégiák – állapíthatók meg a négy szakmai megközelítésű olvasatban. Venesz nem kifejezetten szakmai olvasata annyiban hasonlít Trencsényiéhez, hogy a Tufajl-szöveg által maga igazát érzi megerősítve. Szabó T. Attila olvasatában már az ő igaza (az ő felfedezése) került központi helyre, ebben az esetben már olyan extrém módon érvényesül az „ez a mű rólam szól”, hogy ez már szinte akadályát képezi a mű befogadásának, ugyanis az Ibn Tufajl-mű mű olvasata olvasója olvasatává válik. Loboczky berajzolja a számára ismeretlen keleti Ibn Tufajl-szöveget az európai filozófiatörténet térképére, azt is mondhatnánk, lefordítja a nyugati filozófia nyelvére. Farkas pozitivista kutató kulturológus módjára – toposzokra szétszedve – elemzi a művet. Pfitzner kritikai elemzés tárgyává teszi a szöveget, annak realitását és igazságtartalmát a pszichológia tudomány mérlegére helyezi, és könnyűnek találja („Nekem nagyon furcsa és egyáltalán nem szimpatikus”). Trencsényi ellenkező eljárással „kiolvassa” belőle (meglátja benne és belelátja) a tantervelméleti, a pragmatikus tanulásméleti művet. A mai neveléstudomány igazoló pecsétjét üti a műre, amellyel ugyanakkor önmagát igazolja.

A nem kifejezetten szakmai, ugyanakkor kritikai olvasat eklatáns példája *Bulka Tamásé*, a teológiai műveltséggel rendelkező ügyvitel-szervező mérnöké, akinél a kritika kritériuma nem egy bizonyos szakma, hanem az olvasó habitusa, műveltsége, világnézete, emberképe. „Nagyon szimpatikus kísérlet arra, hogy beszéljen arról, amiről csak dadogni lehet. Egy gondolkísérlet arra, hogy realizisztikus megközelítéssel bizonyítsa a transzcendenst és adjon egy fejlődési-elérési utat. Persze a lényegét (szerinte is) csak az értheti meg, aki maga is képes (hajlandó) meditatív istenkapcsolatot kialakítani. Valóságos történetnek semmiképp nem fogható fel, hiszen az ember csak társas mivoltában lesz az. Arra van példa, hogy normálisan szocializált ember a vadonban élve elvaduljon. A fordítottjára nincs. Emberi közeg nélkül felcseperedő palántából nem lehet fogalmat alkotó, intelligens, imádkozós próféta. Ez az emberke 7 évenként lép akkorát, mint az emberiség 7 ezer évenként. Az elért eredmények (megértések) akkor is dicséretesek, ha mi már biológiából, univerzum ismeretből, szubatomi történésekből valamivel többet tudhatunk – s az egészszet ugyan annyira nem értjük. (S nyilván egy ilyen ideális klímájú és faunájú sziget sem maradna lakatlan.) A vége, sajnos, megmosolyogni való. Már az is, hogy (szerencsére meg nem nevezve!) találkozik a majdnem tökéletes vallással. (Nekem ez csak gyenge utáztatokkal sikerült.) Már az is, hogy nővel nem találkozik, és így nem szennyeződik be, térül el őszentsége. (Nagy hiányossága a műnek, hogy meg sem említődik a szexualitás, nemhogy kezelési tanácsokat adna.) Az sem csábító perspektíva, hogy a két elmélkedésben kielégülő visszamegy (hajózik) a világból kiszakított szigetre. A tömeg kezelésére (igazságok ismerete helyett silány jelképek, istenélmény helyett torzító rituálék, lelki gazdagodás helyett a vagyonszerzés legitimálása) adott áldása végképp elfogadhatatlan számomra. Az rendjén való, hogy különbözőek vagyunk adottságainkban, értéseinkben, erkölceinkben, transzcendenciát befogadó készségünkben. Ebből azonban nem következik, hogy a tömeg ne is törekedjen (s tanítóik ne is inspirálják őket) az igazság megismerésére, az egyéni istenkapcsolat kialakítására! Ennél többet tett volna, ha a keresés boldogságát teszi tapinthatóvá.”

### **Mi mindent mozgósított az Ibn Tufajl-szöveg az olvasókban?**

#### *Iszlám kultúra-ismeret*

Először is mindazt (a keveset, s a legtöbb esetben nagyon keveset), amit az iszlám kultúráról tudtak, amit sok esetben felülírt az, amit nap mint nap olvasni, hallani és látni lehet a különböző médiumokban iszlám terrorizmus címen. Szinte mindenki a keresztény kultúrához, valláshoz, filozófiához viszonyítja az iszlámot, egyesek az iszlámot elma-

raszta („az iszlám bölcsesség engem nem inspirál, van nekünk zsidó-keresztény bölcsességünk”, „számomra kérdéses, hogy Istentől való-e az iszlám vallás”), mások a keresztény kultúrával egyenlőképpen értékelve („ennek a műnek az olvasása közben is sokszor volt olyan érzésem, hogy egy keresztény »lectio divina«-t vagy misztikus írását olvasom, ami komoly katarzist okoz bennem. Vagy más megközelítésben: nem kell attól félnünk, mi több, el kell fogadnunk, hogy a mi hitvilágunk szövege át meg át van szövege más hitbéli szövegek szálaival. S amikor mi pl. a nyugati, keresztény kultúráról beszélünk, akkor jó tudni, hogy hol voltak a mi forrásvidékeink”).

A másoddiplomás levelező hallgatók közel fele azt értékeli ebben az olvasmányban, hogy az európai ember részéről mellőzött, lekezelt keleti kultúrával, világképpel és gondolkodással ismertette meg az olvasót. Mások (elsősorban a lelkesek és teológusok) a keresztény és az iszlám istenképet és vallást hasonlítják össze, és rendre a saját (keresztény) vallás javára billen a (korántsem elfogulatlan) mérleg nyelve: „Az iszlám szerint az isteni állapot ember által elérhető, a kereszténységben ez Isten által kezdeményezett lelki adottság”; „a kereszténységnek is vannak remetéi, de nem tanítja a kivonulást, mint a hit feltételét”, „Hajj ibn Jakzán is próbálkozott az elesettek segítségével, de szemben Jézus tanításával, felhagyott vele”; „a keresztények az ima révén, a muszlimok egybeolvadással jutnak el Istenhez”. Néhányukat azonban éppen az lepi meg, hogy „Az iszlám és a keresztény gondolkodás egy halmazban van”, „a két vallás közötti hasonlóság szembe-tűnőbb, mint az eltérés”.

### *Műfaj*

A szöveget a többség filozófiai műnek, vallási tanításnak vagy pedagógiai műnek tartja, a többiek gondolat kíséretnek, pedagógiai regénynek, a gnoszticizmus kései iszlám irányzatának vallási propagandájának, parabolikus történetnek, romantikus megformálásnak, arab mesének, „mohamedán köntösbe és keleti meseruhába öltöztetett korai reneszánsz szövegnek”, utópiának, példabeszédnek vagy legendának.

### *Asszociált szerzők, művek, mitologikus személyek*

Az Ibn Tufajl-szöveghez asszociált szerzők, művek, mitologikus személyek és irodalmi művek szereplői közül leggyakrabban Arisztotelész szerepelt. A filozófusok közül még *Hérakleitosz*, *Empedoklész*, *Plótinosz*, *Platón*, *Averroes*, *Avicenna*, *Descartes*, *Kant*, *R. Steiner*, *Heidegger*, *P. Davies* és Gáspár Csaba László fordul elő, a különböző ember-tudományok képviselői közül *Darwin*, *Gehlen*, *R. Moody*, *Plessner*, *Scheler*, *Maslow*; a filozófiai és vallási irányzatok közül pedig a Biblia vallásai, a hinduizmus vallásai, buddhizmus, a szúfi, az Ozirisz-kultusz, a gnózis, a hermeneutika, az alkímia és az antropozófia. (22) Az irodalomból *Lukianosz*, *Rousseau*, *Defoe* (legtöbben – tizen – öt, vagyis a Robinsont említik) (23), *Kipling*, *Goethe* (24), *Madách*, *H.G. Wells*, *Burroughs (Tarzan)*, *József Attila* (25), *Kornis Mihály*, a mitológiai személyek közül *Mózes* (nyolcan említik) (26), *Ozirisz*, *Jupiter*, *Romulus* és *Rémus* kerül említésre, továbbá *Christian von Rosenkretzot* és *II. Frigyes* császárt is kapcsolatba hozzák az Ibn Tufajl-szöveggel. A Bibliából a (főképpen a teológusok és a hitoktatók) elsősorban a Genezist (a paradicsomkert és a sziget hasonlóságára utalva), *Mózes* születését, *Jézus* szeplőtelen fogantatását, a *Jelenések* könyve jövendölései és *Hajj ibn Jakzán* fejlődése hét-hét szakaszának párhuzamát, valamint *Szent Pál* „amikor gyermek voltam” gondolatát (I. Kor. 13.11–12).

### *Aktuális üzenet*

Néhányan aktualizálható üzenetet olvastak ki a (számukra) filozófiai és/vagy pedagógiai tanmeséből: „Az embereket ma is csak a földi dolgok, a könnyű élet, a birtoklás érdekli”, „a környezetvédelem fontossága”, „alázatvesztés: csak képességeikben bíznak az emberek”.

### *Biológiai, lélektani és szociológiai reflexiók*

Néhányan a mű meglepően fejlett s korántsem „középkorszerű” természettudományi (csillagászati, biológiai és orvostudományi) fejtegetéseit emelik ki, korát megelőző evolúciós szemléletét, az egyedfejlődésnek a pszichológia által is igazolt hét szakaszát. Ketten úgy vélik, hogy Tufajl világképében összhangba kerül az evolúció és a teremtés. A biológiai és lélektani mozzanatok említése azonban elsősorban a kritikus olvasási stratégiákkal olvasók körében fordul elő: „nem kielégítő a csillagokkal kapcsolatos magyarázat” (pedagógus); „anya és apa nélkül születni képtelenség” (pedagógus); „hihetetlen sebességgel fejlődött” (pedagógus); „Izgalmas, amit az anyagi (test) és az információ (szellem) összefüggéseiben a világegyetemről, mint élőlényről gondol.” (biológus); „Az egésznek a valóság-alapja mindössze egy barlangi látomás” (szociológus); „Annyira kiválasztott, hogy a meg nem tanult nyelv fogalmi kategóriáival gondolkodik (nyelvész). „A nárcizmus csimboraszója, célja a fúzió, ami a nárcizmus végcélja, saját maga istenné válása. Nincs szüksége szocializációra, szociális uteruszra. Nem tanul meg nyelvet, ami a szimbolizálás képességének fő eszköze lenne. Evolúciót átugorja. Erotika, szexualitás, agresszív impulzusok békén hagyják. Nem kívánczik partner után, de azért eltakarja nemi szervét. (...) Ő egyedül jut el a felismerés tetőpontjára minden dialógus nélkül. Kísérlete a társadalomba való beilleszkedésre kudarcot vall, visszamegy a szigetre, vagyis elszigetelődik” (pszichológus). A nemiség és a szociológiai dimenzió fogyatékos volta a mérnök olvasatában is szerepel, ugyancsak kritikus felhanggal: „Nem találkozik nővel, nem szennyeződik be” (...) Emberre csak társas kapcsolatban lehet válni, nem lehet fogalmat alkotó, intelligens, imádkozó, próféta”. „Olyan mértékben elveti a nemiséget, hogy az ősnemzéssel még nőknek legalapvetőbb fajfenntartó szerepét is elveti”, botránkozik egy vállalkozó. A másoddiplomás hallgatók közül legtöbben a társadalmat, a közösséget hiányolják, mint ami nélkülözhetetlen a normális ember kifejlődéséhez. Mások úgy vélik, hogy Ibn Tufajl nem becsülte le a társadalmi ember dimenzióját, de Hajj ibn Jakzának vagy nem sikerült beilleszkedni a társadalomba, vagy azon túllépve tért vissza a spirituális szintre.

### *Antropológiai és filozófiai reflexiók*

Az etika és a társadalomismeret tanuló közül a többség számára ez a szöveg érthetően magáról az emberről, az emberi specifikumról, a kereső emberről, az emberi élet értelméről és az emberi méltóságról szól. Néhányan azt olvassák ki a szövegből, hogy Ibn Tufajl szerint az emberi sajátosság az én, egyikük azonban hozzát teszi, hogy „ideális embere azonban nem én-lény, ugyanis ez nem a szabadság, hanem a szükségszerűség filozófiája”.

A filozófiai jellegű reflexiók közül a legtöbb ismeretelméleti vonatkozású. Legtöbbjük azt emeli ki, hogy Hajj ibn Jakzán egyedül, önerőből jut a megismerés legmagasabb fokára. A filozófiai reflexiók egy része pszichológiai elemekkel („állandó kíváncsiság”, a kognitív megismerés különböző fokozatain megy át”, másik része etikai elemekkel („önző megismerési vágy hajtotta”, „az ismeret nem jelenthet uralmat”). Néhányan a determinizmus elvét olvassák ki a szövegből annak alapján, hogy Hajj ibn Jakzán az Isten által kevesek számára biztosított képességekkel rendelkezik.

Ontológiai-metafizikai jellegű reflexiók is előfordultak: „hitt a világ anyagi egységében, elfogadta Empedoklész tanát, a sokféleség egységét”, „dualista felfogás az anyag és a szellem viszonyát, „nem különbözteti meg élesen a szellemet és az anyagot, mint Arisztotelész”, „a lélek örökkévalósága mellett az anyag örökkévalóságát is lehetségesnek tartja”, „az ember lényében valami Istennel közös „az ember lelke az istenség, a világlélek része”, „a hitványabbik rész a test”.

### *Etikai reflexiók*

Érthetően különösen gyakori az etikai reflexió az „etika-szakos” hallgatóknál. Egyik részük Hajj ibn Jakzánt vádolja egyfelől önzéssel („csendes felsőbbrendűség”, „elitista

etika”, „a csapdában rekedt ember gögös filozofálgatása”, „mérhetetlenül egoista: ő a kivétel, aki részesedik az örök boldogságban”, „a másokat segítség kedvesebb Istennek, mint a remeteség), másfelől a test megvetésével („visszataszító, hogy saját testisége ellen fordult”, „csak a testi léttől és más emberi lényektől való eltávolodásban vélte megtalálni Istent, ami önzés”). Másik részük az átlagemberek erkölcsét bírálja: „csak a földi dolgok érdeklik”, „csak a földi dolgok, a könnyű élet, a birtoklás érdeklí”, „gyöngyöket a dísznók elé, akik csak a látható világban hisznek”, „a bölcs az átlagemberek között, akik a lényegről megfeledkezve élnek mindennapjaikat”), s mindössze egy ellenvélemény akad: „nem minden ember rossz, akit földi dolgok érdekelnek”. Többen azt a kérdést feszegetik, hogy mennyiben kötelessége a bölcsnek a tudás átadása, s úgy vélik Hajj ibn Jakzán adása maradt embertársainak. Van, aki még súlyosabb vádakkal illeti Hajj ibn Jakzánt, vagyis a szerzőt: „Az embernek megvan a lehetősége a szabadságra, a felelősségre, hogy legyőzze a rosszat. A felelősségnek Istenre átruházása könnyen válhat a vallási fanatizmus melegágyává”.

#### *Pedagógiai reflexió*

A másoddiplomás (és felerészben pedagógus végzettségű) hallgatók között féltucatnyian vannak, akik pedagógiai reflexiót (is) fűznek a Tufajl-íráshoz (27); ilyeneket: „az Allahhoz eljutás az akarat erőfeszítésével, tanulással, eszkézzel”, „ez a pedagógia tulajdonképpen az emberi akarat erőfeszítéseiről szól, az állhatatos tanulásról, az aszketikus harcról”, „az iszlám nevelésfilozófiájának alaptétele, hogy aki nem ismeri meg az Allah teremtette világot, az sosem értheti meg az isteni teremtés nagyszerűségét”.

#### *Vallási és vallásos reagálások*

Akadnak tipikusan vallási és/vagy vallásos reagálások. Ezek között van vallástudományi: „Megjelenik a vallásgyakorlás két fajta típusa (...) Az Aszál képviselte tradícióban benne van az őstradíció, amit el kell rejtteni” (kulturantropológus). Akad a mai, itt és most létező vallásra és vallásosságra vonatkoztatott kritikus megjegyzés, két olvasótól is: „A vége, sajnos, megmosolyogni való. Már az is, hogy találkozik a majdnem tökéletes vallással” (mérnök). „A hitbuzgalmi és teológiai spekuláció nem mindig vált hasznára a krisztusi ügyeknek” (szerzetes népművelő).

A másoddiplomás hallgatók közül legtöbben az Aszál és Szalamán által képviselt kétféle vallásosságra reagálnak, részben elismerve mindkettő jogosultságát, részben az előbbi tartva magasabbrendűnek. Van, aki úgy véli, hogy Hajj ibn Jakzán lelkében „összhangra talált lelkében az elmélkedés és a hagyomány”. És egy valaki akad köztük, aki természetellenesnek tartja a valamely vallás istenében való feloldódást, ugyanis szerinte a boldogságot a földi életben kell megtalálni.

\*

*Milyen következtéseket lehet levonni – persze, kellő óvatossággal – ebből a négytucatnyi IbnTufajl-olvasatból? Óvatosan következtetni lehet a kulturális elitnek még az érdeklődők esetében is erősen szelektáló és bizonyos hagyományokkal szemben másféle hagyományra támaszkodó olvasói beállítódására, a régi-új világokkal és nyelvekkel kapcsolatos nyitottság viszonylagosságára, ezen kívül természetesen valamelyest irodalmi és filozófiai műveltségükre, s természetesen emberképükre, értékrendjükre, világnézetükre. Másfelől azt is tapasztalni lehetett, hogyan mozdított ki sokakat rutinjukból ez a nem-mindennapi szöveg. Úgy vélem, érdemes lenne belevágni egy ilyen típusú másságot képviselő szöveg recepciójának kutatásába.*

Milyen következtéseket lehet levonni – persze, kellő óvatossággal – ebből a négytucatnyi Ibn Tufajl-olvasatból? Óvatosan következtetni lehet a kulturális elitnek még az érdeklődők esetében is erősen szelektáló és bizonyos hagyományokkal szemben másféle hagyományra támaszkodó olvasói beállítódására, a régi-új világokkal és nyelvekkel kapcsolatos nyitottság viszonylagosságára, ezen kívül természetesen valamelyest irodalmi és filozófiai műveltségükre, s természetesen emberképükre, értékrendjükre, világnézetükre. Másfelől azt is tapasztalni lehetett, hogyan mozdított ki sokakat rutinjukból ez a nem-mindennapi szöveg. Úgy vélem, érdemes lenne belevágni egy ilyen típusú másságot képviselő szöveg recepciójának kutatásába.

### Jegyzet

- (1) *Út az Ómega felé.* (1980) Szent István Társulat K.
- (2) A szektákat a szöveg más mozzanatai is az olvasó eszébe juttathatják. Jakzán tisztaság-mániája a katarokéra emlékeztetheti a vallástörténetben járatos olvasót, miképpen a vitustánc is többféle, a mi nézőpontunkból valási szélsőséggel jellemezhető vallási irányzatra.
- (3) A Ibn Tufajl-írás toposzait illetően a kulturális antropológus (egyiptológus és alkímia-kutató) Farkas Attila Márton által készített összeállítására támaszkodom, amely a későbbiekben ismertetett képezelbeli kerekasztal-beszélgetésre küldött kéziratának részét képezi).
- (4) Farkas, i.m.
- (5) Arab legendák a piramisokról. (1971) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- (6) Farkas, i.m.
- (7) Farkas, i.m.
- (8) Pieper, Josef (1996): *A négy sarkalatos erény.* Vigília K., Budapest.
- (9) Máté 7,6.
- (10) Máté 28,19.
- (11) Ibn Tufajl, Abu Bakr Ibn (1961): *A természetes ember.* Európa, Budapest. 44.
- (12) Uo. 45.
- (13) Weber, Max (1992): Vallásszociológia. In: Uő.: *Gazdaság és társadalom 2/1.* KJK, Budapest. 109–323.
- (14) Négyötöd részt humán területen működő, de a többiek is filozófiai-teológiai érdeklődésűek.
- (15) Tizen-tizenöten „kimentették magukat, bokros teendőikre hivatkoztak (számukra egy-két hónappal meghosszabbítottam a határidőt, ám hiába), néhányan határidő módosítást kértek (megadtam, de hiába).
- (16) Első diplomájukat tekintve felerészben tanítók és általános iskolai tanárok, negyedrészt református lelkészek, a többiek között művelődésszervezők, hitoktatók, rendőrtiszt, gazdasági mérnök és grafikus található.
- (17) „Sokkal földhözragadtabb a gondolkodásom, semhogy figyelmemet oda tudjam kötni egy ilyen szöveghez.” (szociológus)
- (18) „Csak afféle gyorsolvasási technikával néztem át az egészet, de ebből is kiderült, hogy iszlám bölcsességről van szó, ami engem nem inspirál. Van nekünk zsidó-keresztény bölcsességünk, sőt a távolkeleti misztikából is átvehető rengeteg gondolat, de miért kell akkor az iszlámhoz fordulnunk?” (filozófus)
- (19) Az olvasó életvilága.
- (20) Akik az Embertan nevű kurzus keretében kapott feladatként értelmezték a szöveget.
- (21) <http://binet-biotar.vein.hu> Titles published in Bio Tár Electronic: AMPLICON 2004–2005, Titles – Címek 2004.
- (22) Az antropozófusok között R. Steineren kívül Popper Péter és Török Sándor nevét is említik.
- (23) Kunszt mint „természetkutatót”.
- (24) „A tudással nő a kétely”
- (25) „Hiába fűrészted...”
- (26) Kunszt mint létkutatót.
- (27) Elsősorban Kéri Katalinnak az Iskolakultúrában megjelent tanulmányai hatására.

## A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola első tanéve

*A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola működésének első tanévi tapasztalatait elemző tanulmány elsősorban az interkulturális és a tannyelvpedagógiai aspektusra tér ki. E témák azért érdemelnek figyelmet, mert a magyar közoktatásban nincs előzménye a kínai célnyelv alkalmazásának, a migrációval összefüggő pedagógiai feladatok ellátásának, a magyar mint idegen nyelv tanításnak a magyar és tannyelv informális célnyelvi kezelésének.*

Az iskolai pedagógiai program implementációjának első szakaszában elért eredmények és a felmerült problémák jelzik, hogy még vannak nyitott koncepcionális kérdések, szükségesek újabb stratégiai döntések, konszolidálásra szorul a szabályozási környezet, s hogy mindenekelőtt meg kell érteni a pedagógiai folyamatot építő, kísérő törvényszerűségeket.

A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola a 2004/2005. tanévben kezdte meg a működését. Az első hónapok az „iskolává válással”, azaz az iskola nem csak adminisztratív, hanem valóságos megszületésével teltek el. Mivel a munka sok tekintetben hagyomány és előzmény nélküli, ezért ma még nem lehet elég világosan látni, hogy a nehézségek és az elért eredmények mennyire esetiek, egyediek, véletlenek, s mennyiben fakadnak az iskola alapvető sajátosságaiból, azaz mennyire törvényszerűek. A második és a további tanévek lesznek a vízvonalstók, s adnak majd választ a már felmerült és majd még a későbbiekben felmerülő kérdésekre. Egyelőre még nincs, de nem is lehet válasz a következőkre: integrálódik-e az intézmény a magyar intézményhálózatba, s ha igen, akkor miként? Mennyire fordul a multikulturalizmus és az interkulturális nevelés irányába, s mennyire lesz szegregált „kínai iskola”? Hogyan épül ki a tanítási nyelvek rendszere? Milyen (pedagógiai) árat kell fizetni a tannyelvi kompromisszumokért? Nehézségek esetén a pedagógusok (nem különben az iskolalétesítők! és a fenntartó!) jellemzően a korábbi, megszokott eljárásaikhoz fordulnak-e támaszért és jellemzően intuitív és szituatív (taktikai) döntéseket hoznak-e, vagy lesz hosszú távú pedagógiai stratégia és a magyar és nem magyar állampolgár tanulók közös nevelése-oktatása terén valódi innováció jön-e létre?

### Az iskola létesítésének közvetlen oktatáspolitikai és szervezési előzményei

Az Oktatási Minisztérium által gyűjtött statisztikai adatok szerint a külföldi gyermekek, tanulók száma a magyar közoktatásban a 2003/2004. tanévben 12 573 fő volt. Ez a magyar iskoláskorúak nem egészen 1 százaléka. Óvodába jártak 1538-an (ISCED 1), ez a külföldiek 12 százaléka. Általános iskolába 4761-en (ISCED 2), ez a külföldiek 38 százaléka. A többiek (43 százalék) érettségit adó középiskolába járnak, főként gimnáziumba. Az Oktatási Minisztérium 1995 óta gyűjti a külföldi tanulók létszámára és származási országára vonatkozó információkat a szokásos tanév eleji statisztikai adatlapon. Akkor mintegy 5000 fő volt, többségük a környező országokból érkezett. Az elmúlt években azonban növekszik az ún. egyéb országbeli gyermekek, tanulók száma és aránya az összes migráns gyermek, tanu-

ló között, s ma már eléri a 36 százalékot. Az összes külföldi tanuló létszámán belül, például, az 1995/1996. tanévben az általános iskolába járó külföldiek 38 százaléka volt úgynevezett egyéb országbeli, a 2003/2004. tanévben már 44 százalék.

Kína gazdasági fellendülése, illetve az egész ún. távol-keleti régió gazdasági potenciáljának növekedése, nem utolsósorban e térség hazánkkal való jó kapcsolatai miatt nagy számban érkeznek hozzánk önfoglalkoztatók, munkavállalók, köztük családosok. 2003 szeptemberében 514 kínai tanulónak adtak ki diákigazolványt Budapesten. E tanulók többsége magyar tannyelvű önkormányzati iskolába járt. *Medgyessy Péter* miniszterelnök 2003. augusztus 27–29-én Kínában tett hivatalos látogatása során tájékoztatta a kínai felet arról, hogy Magyarország és Kína kölcsönös érdekeit szem előtt tartva, a kínai féllel együttműködve magyar-kínai iskolát kíván létrehozni, amelynek elhelyezéséről a magyar állam gondoskodikna. Az iskola létesítése mérnökök számát a Kínai Népköztársasághoz fűződő kapcsolatok alakítása terén, létrejötté nyomán számos hosszú távú gazdasági, társadalmi előnnyel számol mindkét fél. 2003 októberében az Oktatási Minisztérium koordinálásával megkezdődött a fejlesztő munka, amelynek eredményeként olyan multikulturális iskolakoncepciók kerültek kidolgozásra, amelyek a két tannyelvűség keretei között biztosítják a magyar és nem magyar állampolgár tanulók közös nevelését-oktatását. Ehhez a pedagógiai alapokat egyrészt az a több évtizedes tapasztalat jelentette, amellyel Magyarország mintegy 200 iskolája rendelkezik a két tanítási nyelvű oktatás terén, másrészt a szándék, amely erősíteni kívánja a közoktatásban a multikulturális pedagógiai szemléletet és interkulturális oktatást. A döntést egy kérdőíves felmérés könnyítette meg, amelyet az Oktatási Minisztérium végeztetett a kínai diaszpóra körében. A 98 válaszoló család túlnyomó többsége (73,3 százalék) azt jelezte, hogy akkor venné gyermekét át az új „kínai” iskolába, ha kínai, magyar és más országbeliek együtt járnának oda, s tanulni lehetne az angol nyelvet. Ez érthető elvárás, hiszen számukra előnyös, ha a gyermek tanulhatja anyanyelvét, az ország nyelvét, amelyben él, s tanulhatja az angol nyelvet, amely a nemzetközi kapcsolatokban, kommunikációban az egyik leginkább preferált nyelv. A lehető legtöbb szempontot figyelembe véve három, alternatív pedagógiai koncepció készült. Mindegyik célja az volt, hogy rugalmas, a kínai és a magyar diákok számára egyaránt vonzó pedagógiai programot tegyen lehetővé, olyant, amelyben van remény más, ún. harmadik országbeli tanulók integrálására is, s amely többé-kevésbé közelít a migráns munkavállalók gyermekeinek oktatásáról szóló 77/486/EGK irányelvben megfogalmazottakhoz. Amikor az Oktatási Minisztérium hozzáfogott az iskola konkrét megszervezéséhez, akkor már határozottan magyar-kínai két tanítási nyelvű iskola létesítése mellett döntött. Megkezdődött az épület felkutatása is, amely otthont tudna adni az új iskolának. Az adott lehetőségek között a legalkalmasabb épületnek a XV. ker. Kavicsos köz 2–4. alatt található Nyomdaipari Szakmunkásképző Iskola épülete mutatkozott, amely a Fővárosi Önkormányzat tulajdonát képezte. A Főváros a kezdetektől fogva partner volt egy olyan konstrukció ki-munkálásában, amely lehetővé teszi az iskola 2004 szeptemberi megnyitását. A tárgyalások 2004 áprilisában eredményt hoztak: megállapodás született arról, hogy a Főváros az épületet 50 évre ingyenesen használatba adja az iskola fenntartójának. A hátralévő időben vissza kellett telepíteni a Nyomdaipari Szakmunkásképző Iskolát korábbi székhelyére, ahol egyébként bizonyos részlegei folyamatosan működtek, át kellett alakítani az épületet kisiskolások fogadására, be kellett szerezni az új iskolához szükséges szakhatósági igazolásokat, meg kellett teremteni az egyéb adminisztrációs feltételeket, a működtetés körülményeit. Ezzel párhuzamosan, 2004. év elejétől folyt az iskola konkrét pedagógiai alapjainak lerakása, a tantestület toborzása, az iskola külföldi (kínai) támogatásáról szóló egyeztetés és az Oktatási Minisztérium intézményének, az OMSZI Intézményfenntartó Kht. mint fenntartónak a kiválasztása. Megállapodás született arról, hogy noha az iskola élvezi a Kínai Népköztársaság támogatását, a magyar törvényekre tekintettel, a magyar tantervek szerint készül a nevelő-oktató munkára. Az iskolalétesítés hírének elterjedése élénk

visszhangot talált a kínai közösség körében. Több, a magyar és a hazai kínai sajtóban napvilágot látott felhívás hatására 2004. áprilisában 146 gyermek szülei jelezték érdeklődésüket az iskola iránt. (1. táblázat) A magyar vagy vegyes állampolgárságú tanulók aránya 12 százalékot mutatott, harmadik országbeli tanuló nem volt közöttük.

1. táblázat. Az iskolába felvételt kérők száma és megoszlása

Évfolyam	Magyar állampolgár tanulók	Kínai állampolgár tanulók	Tanuló vegyes állampolgárságú családból	Összes előzetes jelentkező (fő)
1.	6	46	6	58
2.	0	23	1	24
3.	1	13	1	15
4.	3	11	0	14
5.	0	10	0	10
6.	1	8	0	9
7.	0	11	0	11
8.	0	4	1	5
Összes	11	128	7	146

*Forrás: az iskola pedagógiai programja*

Az intenzív és összehangolt munka eredményeként az iskola tényleges alapítására júniusban sor került. E viszonylag késői dátum miatt az előzetesen jelentkező 146 gyermek egy részét már máshova beírásták, és nem hozták át ebbe az iskolába, s nem lehetett fogadni felső tagozatos tanulókat sem. Július 4-én, *Vigh Péter* igazgató megtartotta az első szülői értekezletet az iskola 1–4. évfolyamának. A három első osztályba összesen 50 tanuló, a másodikba 13 tanuló, a harmadikba 15 tanuló iratkozott be és egy 7 fős negyedik osztály is indult. A 2004/2005. tanév szeptemberében az iskola 12 magyar és 8 kínai nevelője valamint 87 tanítványa birtokba vette az épületet, s megindult a munka. A tanulók délelőtt tanultak, délután napközi foglalkozáson vettek részt. Képességfejlesztő foglalkozásokra is sor került, gyógypedagógus közreműködésével.

### Az iskola célja

A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola megkezdte a munkát az 1–4. évfolyamra jóváhagyott pedagógiai program alapján. Magától értetődő volt, hogy az alapításhoz szükséges dokumentumok közül, a „virtuális” iskola számára 2004 tavaszán elkészült pedagógiai programot az első tanévben át kellett tekinteni, hogy a felmenő rendszer benépesülését már a gyakorlati tapasztalatok alapján, a nevelőtestülettel együtt kellett megtervezni, ki kell egészíteni a helyi tantervet a belépő felső tagozattal. Mindez nem hozhatott koncepcionálisan újat, hiszen – a pedagógiai program 2005 májusi módosításáig – csak néhány hónap telt el. Lehetőség volt azonban arra, hogy e korrekciós munka során bekerüljenek a dokumentumba az iskola valóságos körülményei és feltételei, s hogy a dokumentum a tényleges tanítási-tanulási gyakorlat alapján szóljon az intézmény pedagógiai hatásrendszerének sajátosságairól, megerősítsen, vagy éppen ellenkezőleg, gyengítsen pedagógiai hangsúlyokat. Értelemszerű, hogy az első tanévben módosított, illetve a felső tagozattal kiegészített pedagógiai program az eredeti, első pedagógiai prog-

ramban kitűzött célokon nem változtatott, vagyis továbbra is fenntartotta, hogy az iskola a magyar közoktatás keretei között biztosítsa a következőket:

– A magyar mint idegen nyelv és Magyarország-ismeret tanulása, Magyarország mint befogadó ország értékeinek megismerése és elfogadása érdekében, a migráns tanulók majdani sikeres gazdasági-társadalmi integrációjáért.

– Az anyanyelv és civilizáció tanulása mind a magyar, mind a kínai tanulók esetében az identitás építése és ápolása, a hazához, illetve a származási országhoz való kötődés megtartása érdekében.

– A magyar és a kínai tanulók közös nevelése-oktatása a multikulturalizmus és pedagógiai pluralizmus értékei mentén.

– Más országokból származó tanulók multikulturális oktatása, anyanyelvük és kultúrájuk elfogadása mellett.

– Olyan iskolák segítése, ahol külföldi tanulók vannak (pedagógiai program 11. oldal).

### **Az iskola pedagógiai alapelvei**

Az első pedagógiai programban megfogalmazott Multikulturalizmus, Integráció, valamint Adaptivitás és komprehenzivitás pedagógiai alapelvekhez az új változatban a Differenciálás, individualizált fejlesztés elve társult. E kiegészítésre azért volt szükség, mert nyilvánvalóvá vált, hogy a különböző anyanyelvű, a magyar nyelvet különböző fokon beszélő és különböző kulturális háttérrel rendelkező tanulókkal személyre szabottan, a különleges bánásmód szem előtt tartásával kell foglalkozni. A négy alapelv így az iskola pedagógiai programja szerint a következő lett (pedagógiai program 12. oldal).

#### *Multikulturális pedagógia*

Az iskola értékékként építi be a nevelés és oktatás mezőjébe a kulturális, nyelvi sokféleséget, s eszközeivel ezek egyenjogúságát, hierarchia nélküli elfogadását szolgálja. Noha a magyar mellett a kínai tannyelvet választotta, mégis hangsúlyozni kívánja, hogy nem csak nyitva áll, de várja is a különböző anyanyelvű, kultúrájú és állampolgárságú tanulókat. Az iskola olyan nevelési környezetet kíván teremteni, ahol a gyermekek szabadon megélhetik identitásukat, megtanulják megérteni és elfogadni másokét. Természetesen mindez a magyar és nem magyar tanulók közös nevelését-oktatását jelenti, egymás nyelvének és kultúrájának közös tanulását. Az iskola célja, hogy a multikulturalizmus értékét és előnyeit minden tanulónak megmutassa.

#### *Integráció*

Egy Magyarországon működő, a magyar közoktatás részét képező, a magyar jogszabályoknak megfelelő iskola esetében fontos elvi kérdés, hogy miként viszonyuljon a tanulók származási országához, kultúrájához és miként a befogadó országéhoz. Az integráció alapelve azt jelenti, hogy fontos a külföldi tanulók megismerkedése Magyarországgal, mint befogadó országgal, annak nyelvével és kultúrájával, hogy pozitív személyközi kapcsolatokat tudjanak kialakítani magyar kortársaikkal. Értéknek tartja, hogy a külföldiek megőrzik identitásukat, hogy ismerik és elfogadják származásukat, ragaszkodnak hazájukhoz, múltjukhoz, hagyományaikhoz. A külföldi tanulók egészséges személyiségfejlődéséhez és szocializációjához szükséges, hogy élő kapcsolatokat alakítsanak ki magyar kortársaikkal, hogy minél több személy- és csoportközi kapcsolatra tegyenek szert a társadalmi szegregáció, marginalizáció elkerülésére.

#### *Adaptivitás – komprehenzivitás*

Az iskola nemzetközi abban az értelemben, hogy növendékei között sok a külföldi tanuló. Ezért számol azzal, hogy a tanév során bármikor érkezhetnek újabb gyermekek, és

esetleges távozásuk időpontja sem ismert mindig előre. Az adaptivitás azért került az alapelvek közé, mert egy ilyen iskolának tisztában kell lennie azzal, hogy a migráns létből fakadóan a tanulóknak különbözőek a tanulási előzményeik, különbözőnek a tanulási szokásaik. Sokszínű a tanulók, családok jövőképe, a távlati elképzelések, mások lehetnek az életmodelljeik, mint amit Magyarországon eddig az iskolák tanárai megszoktak. A pedagógiai adaptivitás a személyiség elfogadását jelenti, a komprehenzív iskola pedig a pedagógiai alkalmazkodás, a különleges bánásmód tere, ahol heterogén összetételű csoportban kooperatív tanulás zajlik. Sajátos körülmény, hogy miközben a külföldi tanulók és tanárok egy része esetleg elhagyja az iskolát, addig a magyar tanulók és tanárok állandó tagjai maradnak a gyermekközösségnek és a tantestületnek. Az érzelmi kötődésre és szakításra mind a külföldi, mind a magyar gyermekeknek fel kell készülniük. Ez nehéz tanulási folyamat; ám eredményeként a tanulók szociális kompetenciája árnyaltan fejlődik, megtanulnak az élet kritikus szakaszaiban érzelmileg intelligens válaszokat adni.

#### *Differenciálás, individualizált fejlesztés*

Ebben az iskolában a magyar közoktatásban megszokott sokféleség mellett más nyelvi és kulturális különbözőség is van. A gyermekek csak statisztikailag oszthatók például magyar vagy kínai anyanyelvűekre; valójában azonban van olyan kínai gyermek, akivel napközben magyar babby-sitter foglalkozik, s csak este vagy hétfvégén megy vissza a családjához, így kínaiul alig tud. Mások néhány napos Magyarországra érkezés után azonnal ebbe az iskolába kerülnek, ők viszont magyarul nem tudnak egyáltalán. A nevelés terén is sajátos problémák jelentkeznek a migrációs traumán átesett, nyelvtanilag frusztrált tanulóknál. Nem ritka a nehéz szociális körülmények között élő gyermek. Vannak elhanyagoltak, hiszen a szülők a megélhetés biztosításával vannak elfoglalva. Egyes családokat az üzlet teljesen lefoglal, mások a két országba szétszakadva élnek, sokaknak bizonytalan a holnapjuk, nem tudják még, hogy melyik országban telepednek le majd végül. Mind a magyar, mind a külföldi gyermekeket számtalan és különböző kulturális hatás éri, annak minden ellentmondásával. Mindezekből fakad az a pedagógiai követelmény, hogy az egyéni bánásmódot egészen az individualizációig kell megvalósítani.

#### **Az iskola szabályozási környezete**

A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola a kínai nyelvet választotta célnyelvnek, s így, mint két tanítási nyelvű intézmény a 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvéről alapján szervezi meg a munkát, s igényeli a kiegészítő költségvetési támogatást. A magyarországi jogi szabályozási környezetet figyelembe véve ez azt jelenti, hogy a kétnyelvű oktatási koncepció kialakításánál a kínai nyelvet idegen nyelvként kell bevezetni a tantárgyi rendszerbe, s bizonyos tantárgyakat, a tanulmányi idő legalább 35 százalékában, de nem több mint 50 százalékában kínaiul kell tanítani. A magyar-idegen nyelvű intézmények számára készült 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet egyes passzusai azonban nehezen adaptálhatóak a Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolára, s vannak olyan iskolai körülmények, amire viszont a rendelet nem ad választ. Például, az első tanévben több olyan kisgyermek volt, akinél nem lehetett a magyar nyelvet bázisnyelvnek tekinteni. Mivel kínai anyanyelvűek voltak, számukra a magyar volt az idegen nyelv, így ez kellett legyen a nevelés-oktatás célnyelve. Másrésről miután jellemző (sőt az iskolakoncepcióból egyenesen következik), hogy a kínai nyelv nagyon sok tanulónak anyanyelve, ezért a pedagógiai feladatok egy része sokban hasonlít a nemzetiségi oktatáshoz. Mégsem lehet ezen az alapon sem felfogni, sem ellátni a nevelési-oktatási feladatot, különösen nem lehet erre tekintettel kiegészítő támogatást igényelni (lásd 32/1997. MKM rendelet, a *Nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai oktatás irányelvéről*), mivel sem mint külföldi állampolgárok, sem mint kínai anyanyelv-

vűek nem esnek a kisebbségi törvény hatálya alá (lásd *A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény*). Ma úgy látszik, hogy az iskola problémáira sem a magyar-idegen nyelvű, sem a nemzetiségi nyelvű oktatás szabályozása nem ad kielégítő választ. Ugyanakkor tény, hogy a 2004/2005. tanévtől megjelent egy új szabályozó eszköz, jogszabály. Először nyílt lehetőség arra, hogy a külföldi tanulók nevelését oktatását sajátos, ún. interkulturális pedagógiai program alapján szervezzék meg az iskolák. A külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról szóló közlemény az Oktatási Közlöny XLVIII. évfolyam, 24. számában jelent meg. Interkulturális pedagógiai rendszer szerinti nevelést, illetve nevelést-oktatást a magyar közoktatásban működő (ISCED 1, 2, 3, 4) óvoda, általános iskola, szakiskola, gimnázium és szakközépsiskola folytathat, ha a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók nevelése-oktatása megszervezésére az idézett közlemény mellékletében foglaltakat alkalmazza. Bevezetésére először 2004. szeptember 1-jétől volt lehetőség. Az interkulturális pedagógiai rendszer szerinti oktatást bármely magyarországi intézmény megvalósíthatja, ha vannak külföldi tanítványai, így ez látszólag megoldást hozhatott volna. A helyzet azonban az, hogy mivel kiegészítő normatíva két jogcímen nem vehető igénybe, ezért a Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolának választania kellett közülük. A döntést megkönnyítette az, hogy különböző anyanyelvek és tannyelvek miatt jelentkező feladatai oly sokfélék, hogy ahhoz mindenképpen a magasabb kiegészítő támogatás szükséges ez ma a kétnyelvű oktatással jár.

### **A tannyelvi – tantárgyi szerkezet**

A tannyelvi funkciók értelmezése, a tannyelváltás sok problémát felvet még azokban a kétnyelvű iskolákban is, ahol minden tanuló magyar anyanyelvű. Tudományosan nem eléggé tisztázott jelenségekről van szó, s a gyakorlat sem igazán „leírt”. Mennyi időt kell, hogy egy nyelv „eltöltsön” a tanórán, hogy tannyelvnek nevezhessük? Milyen feladatot kell ellásson? Vajon helyes-e a segédannyelv fogalmat előhozni a neveléstörténeti múltból vagy van diglossziás nyelvhasználat, esetleg bizonyos „tannyelvi” jelenségek egyszerűen módszertani eljárások? Az anyanyelvi-tannyelvi probléma bonyolultságát és a pedagógiai hatás elemeinek kényes összefüggését az alábbiakkal illusztráljuk:

– A magyar, illetve a kínai tanítási nyelv egyes gyermekeknek anyanyelvük, míg ugyanabban az osztályban és sokszor egyazon tanórán más tanulóknak idegen nyelv. Ez azért problémás, mert például, egy magyar nyelvű természetismeret órán úgy kell az oktatás eljárásait, eszközeit, módszereit kialakítani, úgy kell megtervezni és végrehajtani a munkát, hogy az a magyar anyanyelvű tanulóknak az anyanyelven folyó tanulás lehetőségét nyújtsa, a magyarul kevésbé tudóknak az idegen nyelvűt.

– Egyes helyzetekben a magyar, másokban a kínai tölt be ún. segéd-tannyelvi státuszt. Ez azt jelenti, hogy – alapvetően magyar tannyelvi helyzet mellett, például egy magyarul folyó matematika órán – a tanulók kínai anyanyelve is megjelenik. Nézzünk egy esetet! A pedagógus tolmácsolást kér a már magyarul jól tudó kínai tanulótól olyan tanuló irányába, aki nem ért magyarul, nem érti az elvégzendő feladatot. „Lin Hua mond meg Xu Fengnek, hogy minden virágcsokor mellé írja oda, hogy hány százból áll.” Példánkban a matematika órán a kínai nyelv megjelenése átmeneti (csak néhány másodpercig tart), korlátozott funkciót tölt be (csak a tanári utasítás megértését szolgálja), korlátozott a kommunikáció (csak szóban és csak tanuló-tanuló között zajlik), s alkalmazásának nem az a célja, hogy általa a nyelvtudás fejlődjön.

– A magyar nyelv a kínai tanulóknak egy részének idegen nyelv, másoknak második nyelv, ez utóbbi esetben a nyelvtudás foka is különböző. Néhány, egyébként kínai anyanyelvű-

ként meghatározott kínai állampolgár tanuló magyarul anyanyelvi beszélőnek számít. Ők azok, akikre hét közben magyar nevelőnél laknak. Akik év közben érkeznek külföldről, azok a magyar nyelvben teljesen kezdők. A pedagógiai jelenségvilágot sajátosan színezi, ha harmadik országbeli tanuló is van, például arab, orosz vagy mongol.

– A kínai nyelv a magyar tanulók számára idegen nyelv, közöttük kínai nyelvtudásra csak azoknál a gyermekeknél lehet számítani, akiknek valamelyik szülője kínai, s e nyelv az otthoni környezetben beszélt nyelv.

– Az angol nyelv minden tanuló számára idegen nyelv, hozott nyelvtudásra nem lehet számítani.

Figyelembe véve e körülményeket, s azt, hogy az iskola magyar-kínai két tanítási nyelvű általános iskolaként került definiálásra, az intézmény a 2. táblázatban jelzett tannyelvi-tantárgyi és óratervi megosztás alapján tartja elérhetőnek a célokat – az alapelvek tiszteletben tartása mellett. Az óraterv kialakításakor az említett jogszabályon (irányelv) az iskola túl figyelembe vette, hogy Magyarországon nincs hagyománya a kínai nyelv tanulásának, nincsenek Magyarországon képzett, kínaiul tudó szaktanárok, nincsenek taneszközök, tankönyvek. Figyelembe vett migráció-pedagógiai szempontokat a csoportbontások, korrepetálások, nívv csoportos oktatás beiktatásával, a kínai szülői kör és a kínai partnerek erős nyomását a kínai nyelvrák növelésére és az angol tanulás biztosítására. A 2. táblázatban bemutatott óraterv a pedagógiai programban leírt célok szolgálatában áll:

Az iskola célja: A magyar mint idegen nyelv és Magyarország-ismeret tanulása, Magyarország mint befogadó ország értékeinek megismerése és elfogadása érdekében, valamint a migráns tanulók majdani sikeres gazdasági-társadalmi integrációjáért.

Az iskola egyik célja a magyar nyelvtanulás biztosítása. Erre a tanulóknak – hosszú távon – a magyarországi integráció érdekében van szükségük, rövid távon azért, hogy tanulmányaikat sikeresen zárhassák, Magyarországon bizonyítványt kaphassanak. A magyarul nem tudó tanulóknak tehát hatékony magyar mint idegen nyelv oktatásra van szükségük, vagyis arra, hogy a legrövidebb idő alatt tannyelvként alkalmazható nyelvtudásuk legyen. Ezt úgy lehet megoldani, hogy e tanulókat – eredeti osztályuk magyar nyelv és irodalom órájának egy részéről átmenetileg kiemelve – magyar mint idegen nyelv tanórára osztják be. A tanulók addig veszik igénybe e fejlesztő órákat, amíg szükséges. Ami pedig a Magyarország-ismeretet illeti; szakköri keretben, negyedik osztálytól, heti 2 óra áll rendelkezésre. Külön óratervi tanítására nincs időkeret, egyébként is sok kulturális elem integrálódik a magyar órákba, az ének-zene órákba, a rajz órákba.

Az iskola célja: Az anyanyelv és civilizáció tanulása mind a magyar mind a kínai tanulók esetében az identitás építése és ápolása, a hazához, illetve a származási országhoz való kötődés megtartása érdekében.

Egy Magyarországon működő alsó tagozatos magyar tannyelvű iskolában természetes, hogy a tanulók anyanyelvüket magas heti óraszámban tanulják, hogy énekórán a magyar népdalkinccsel ismerkednek, természetismeret órán a Magyarországon honos állatokkal. A magyar tanulók esetében ez ebben az iskolában is természetes. A kínai tanulók sem csupán a kínai anyanyelvi órákon tanulják nyelvüket, hanem olyan tantárgyakban is, amelyek biztosítják a kínai kultúrával, civilizációval való megismerkedést. Mivel ez utóbbi órákon egy csoportban tanulnak magyar anyanyelvű társaikkal is, ezért elsősorban a tevékenységekre jobban, a verbalításra kevésbé építő tantárgyak jöhetnek szóba, mint például a rajz és művészetek, a testnevelés és sport, kínai művészetek. A kínai nyelvet erősíti az is, hogy a kínaiul jól, magyarul kevésbé jól tudó tanulók átmenetileg kínai nyelven is tanulhatják a matematikát egyrészt e szaknyelv megőrzése céljából, másrészt azért, hogy ne szakadjanak le a tantárgy magyar tantervi követelményeitől. Erre csoportbontás ad órafedezetet. A kínai nyelv heti 4 órája két tanterv szerint (kínai nyelv kínai

anyanyelvű tanulóknak és kínai nyelv nem kínai anyanyelvű tanulóknak), ugyancsak csoportbontásban tanulható.

2. táblázat. Óratervezet az 1–8. évfolyamra felmenő rendszerben a 2005/2006. tanévtől (pedagógiai program, 75.)

Tantárgyak	Évfolyamok							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Magyar nyelv és irodalom	8	8	7	7	5	5	4	4
Magyar mint idegen nyelv*	4		3					
<i>Kínai nyelv</i>	4	4	4	4	4	4	3,5	3,5
Történelem					2	2	1,5	1,5
<i>Történelem kínaiul</i>							0,5	0,5
Angol nyelv			2	3	3	3	3	3
Matematika	4	4	4	4	4	4	4	4
<i>Matematika kínaiul**</i>	1	1	0,5				0,5	0,5
Természetismeret	1	1	1	1,5	1,5	1,5		
Biológia							1,5	1,5
Fizika							1,5	1,5
Kémia							1,5	1,5
Földünk és környezetünk							1,5	1,5
Ének és zene	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Rajz és vizuális kultúra	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
<i>Kínai művészet és kultúra komplex (ének és vizuális kultúra egyben)</i>	1	1	1	1	1	1	1	1
Technika és életvitel	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
<i>Technika, informatika komplex kínaiul</i>			0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Testnev. és sport kínaiul	3	3	3	3	3	3	2,5	2,5
<i>Informatika</i>							0,5	0,5
Osztályfőnöki				1	0,5	0,5	***	***
<i>Tantervi modulok kínaiul</i>					0,5	0,5	0,5	0,5
Összes óraszám	24	24	24	26,5	26,5	26,5	29	29

Kínai tannyelv aránya	38%	38%	38%	32%	34%	34%	32%	32%
-----------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

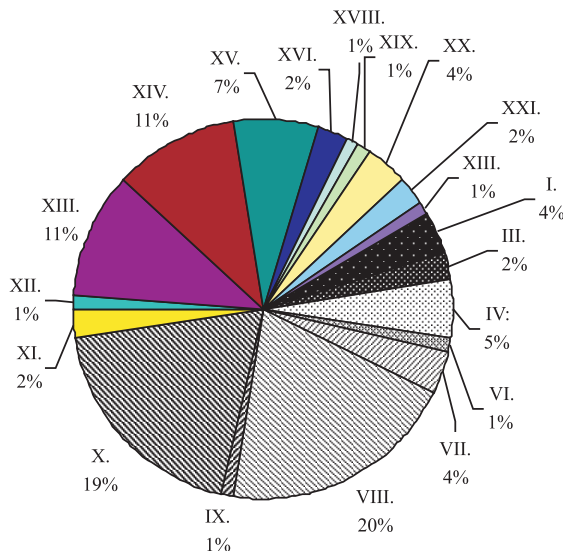
Kínai korrepetálás	3	3	3	3				
Angol szakkör		+	1+	1+	2	2	2	2
Magyarország-ismeret szakkör	0	0	0	2	1	1	1	1
Sportkörök	2	2	2	2	2	2	2	2

*Délutáni, nem kötelező órakeretben, a tanulók egyéni választása szerint (Jelmagyarázat: + a 2004/2005. tanévi 1–4. osztálynak felmenő rendszerben heti 2 óra; \* csak a magyarul még nem vagy nem elég jól tudó, illetve az iskolába újonnan érkező tanulók számára a magyar nyelv és irodalom óra terhére; \*\* választhatóan, illetve a kínaiul már jól tudó tanulók számára a matematika óra terhére; \*\*\* délután, szükség szerint. A dőlttel jelzett tantárgyak a 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek kiadásáról szóló jogszabály alapján részben kínai nyelven folynak. Ezzel a képzési időszakban (1–8. évf.) a célnyelv átlaga – e jogszabálynak megfelelően – eléri a 35%-ot.*

A 2. táblázatban bemutatott óratervezet tannyelvi-tantárgyi megoszlása megfelel a jogi előírásoknak, s jó kompromisszum a mindig több és több kínai és angol órát, nagyobb heti óraszámot igénylő kínai szülők és támogatók, illetve a kisebb tanulói terhelést igénylő magyar szülők között. A jogi – pénzügyi – kliensi kompromisszumokból azonban újabb pedagógiai kérdések születtek, többek között: Milyen mértékű csoportbontás nem károsítja a gyermekek közösséggé fejlődésének menetét, a multikulturális/interkulturális alapelveket? Az ún. egytanítós pedagógiai modell sérelme az 1–4. évfolyamon milyen nevelési következményekkel jár? (Például, egy magyar anyanyelvű elsős kisgyermeknek magyar anyanyelvű osztálytanítóján kívül van egy kínai anyanyelvű testnevelő tanára, egy kínai anyanyelvű nyelvtanára, egy kínai kultúrtanára; ugyanebben az osztályban egy kínai anyanyelvű gyermeknek még van egy magyar mint idegen nyelv tanára is.) Milyen sajátos módszertana van a kínai nyelv idegen nyelvként való tanításának magyar anyanyelvű kisiskolásoknál? Milyen mértékű lesz a kínai nyelvtudás gyarapodásának üteme Magyarországon, egy kétnyelvű iskolában a magyar gyermeknél? Milyen kínai nyelvtudás szükséges ahhoz, hogy a magyar tanulók kínaiul tudják majd tanulni felső tagozaton mondjuk a történelem tantárgy egy részét?

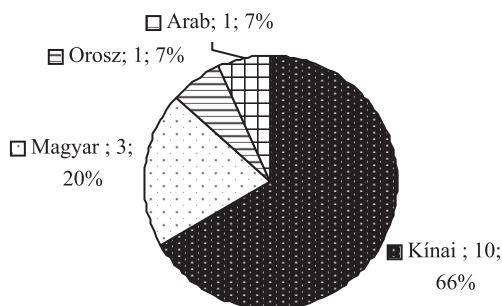
### A tanulói létszám és összetétel

Az első tanévben a legtöbb tanuló a közeli kerületekben lakott, a messzebb lakókat – igény szerint – iskolabusz szállította az iskolába. A szülők az iskolabusz megállóhoz, legtöbbször a Józsefvárosi piacnál lévő megállóhoz vihették a gyermekeket, s délután ott kapták őket vissza. Legtöbb tanuló (18 fő, illetve 17 fő) a VIII. és X. kerületben lakik, az iskola székhelyéről 7 tanuló jár. (1. ábra) Ebből valószínűsíthető, hogy az iskolaválasztásnál nem az iskola közelsége volt a legfontosabb szempont.

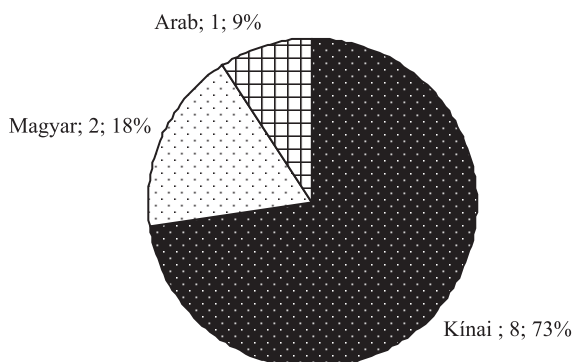


1. ábra. Tanulói összetétel lakhely (budapesti kerület) szerint (2004 novemberi állapot)

Az iskola összlétszámát alapul véve 2005 januárjában a kínai anyanyelvűek aránya 73 százalék, a magyar anyanyelvűeké 24 százalék, arab 2 százalék. Az adatok persze évfolyamonként különböztek: az egyik első osztályban például a tanulók 14 százaléka magyar, 86 százaléka pedig kínai anyanyelvű volt, a 3. és a 4. osztályban viszont az ábrán látható megoszlás volt ugyanebben az időben. (2. és 3. ábra)

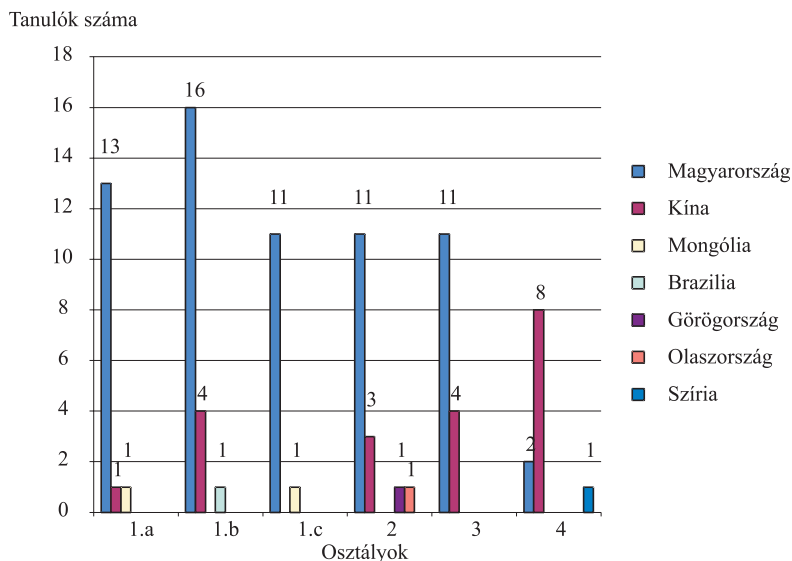


2. ábra. A 3. osztály tanulójának összetétele anyanyelv szerint (2004 december)



3. ábra. A 4. osztály tanulójának anyanyelvi megoszlása (2004 december)

Annak ellenére, hogy a születési anyakönyv szerint a tanulók többsége kínai állampolgárságú és anyanyelvű volt, legtöbbjük születési helye mégis Magyarország. E kérdésben az évfolyamok szerinti különbség jellemző: minél magasabb évfolyamra jár valaki, annál valószínűbb, hogy Kínában született. (4. ábra)



4. ábra. Az iskola tanulójának megoszlása (fő) születési helyük szerint évfolyamonként és osztályonként (2005 január)

3. táblázat. Tanulói létszám alakulása a 2004/2005. tanévben, havonkénti harmados bontásban

	Szeptember			Október			November			December			Január		
1. évfolyam	50	51	50	48	48	48	49	49	47	46	44	45	46	46	46
2. évfolyam	13	14	14	14	14	14	14	14	14	13	13	13	12	12	12
3. évfolyam	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	15	18	18	18
4. évfolyam	7	7	7	8	8	10	10	10	11	11	11	11	12	12	12

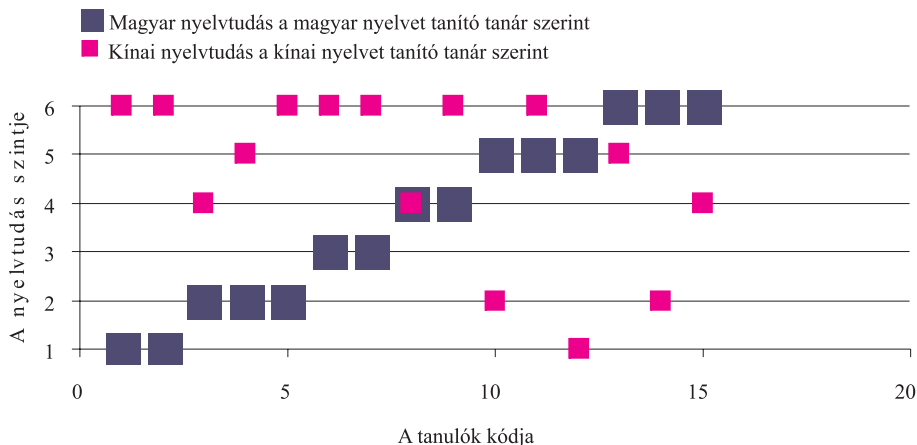
	Február			Március			Április			Május			Június	
1. évfolyam	46	48	48	50	50	50	50	50	50	49	49	49	49	
2. évfolyam	12	13	13	13	12	12	12	12	12	12	12	12	11	11
3. évfolyam	19	19	19	19	19	19	19	19	19	18	18	18	18	
4. évfolyam	12	13	14	16	16	16	18	18	18	21	21	21	21	

Már a tanév első félévében nyilvánvalóvá vált, hogy a tanulói létszám alakulása (3. táblázat), a tanulók jelentkezése és felvétele az iskolába migrációs jellegzetességet mutat, emiatt – más iskolákhoz képest – jelentős a tanulómozgás. Egyesek váratlanul hazautaznak Kínába, míg mások tanév közben, sőt tanév végén érkeznek meg. Nem lehet biztosan tudni, hogy a korábban rendszeresen iskolába járó tanuló miért nem jelenik meg napokkal-hetekkel az évközi szünet után az iskolában. Talán még nem tért vissza Magyarországra, vagy – minden bejelentés nélkül – egy másik iskolába ment át, esetleg egy harmadik országba továbbutazott? Az első tanévben a tanulói létszám-változás szinte állandósult, sőt egy hónapon belül is ingadozott s minden évfolyamot érintett. Egy adott időszak adata azonban nem mutatja teljes pontossággal a fluktuációt, hiszen például márciusban 7 gyermek jött és 3 távozott, áprilisban 2 jött, senki sem távozott, májusban 3 jött, 2 távozott, júniusban pedig senki sem jött, és 1 távozott. Így, ebben az időszakban összesen 12 gyermek érkezett az iskolába, 6 pedig eltávozott. A legnagyobb mértékű létszámnövekedés a 4. évfolyamon volt, mivel ide kerültek azok a tanulók is, akik életkoruknál fogva és korábbi tanulmányaik alapján 5. vagy 6. osztályosok lehetettek volna, de akiket szüleik nem akartak – úgymond – magyar iskolába adni. Az év elején egymással lassan megismerkedő gyermekek közé újabb és újabb tanulók érkeztek, s lassan megduplázódott, megháromszorozódott az osztálylétszám. Folyamatosan átalakult a nemű, életkori, anyanyelvi összetétel. A csoportfolyamatok újra és újra átrendeződtek, újabb és újabb személyközi kapcsolatok alakultak ki, változott a belső normarendszer, átalakultak a szerepek. Az első évfolyamon sem volt könnyebb a helyzet: miközben a tanterv szerint haladt az osztály az írás-olvasásban, mindig volt egy-két-három gyermek, akinél mindent előlről kell kezdeni.

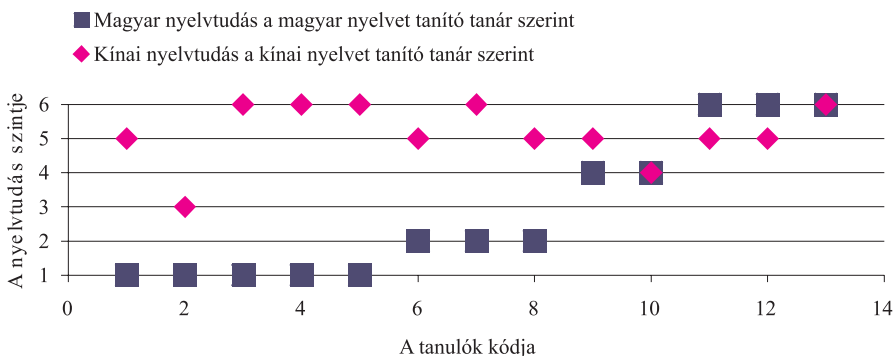
### A tanulók nyelvtudása

Más migrációs kutatásaim is azt mutatják, hogy a pedagógusoknak a tanulókkal való kommunikáció, a nyelvi akadályok okozzák a legnagyobb problémát. A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában nem lehetséges, hogy a pedagógusok arra várjanak, hogy a külföldi kisgyermekre majd „ráragad” a magyar nyelv, nem lehet, hogy a gyermek ne kapcsolódjon be az órába, s a legtöbbször az sem elegendő, ha a tanuló csak korrepetálást kap. A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában már az első félév végére nyilvánvaló volt, hogy nem lehet a szokásos magyar felmérőket megírtni, hiszen a kínai kisgyermek magyar szókincsében alapvető hiányosságok vannak, alig vannak szinonimáik, a költői, a népies szókincs, a gyermeknyelvi elemek (mondókák, kiszámolók stb.) hiányoznak. A magyar olvasókönyv nyelvileg túl nehéz, „túl sok” a magyarul nem tudó kisgyerekeknek. Még a szemléltető ábrák sem használhatók a megszokott módon: hiába mutatja a falikép az „Ó” tanulását megkönnyítendő az „óra” rajzát, ezzel megzavarja a gyermeket, hiszen az „óra” kínaiul nem Ó hanggal kezdődik. Ebben az

iskolában már csak azért sem lehet a nyelvi problémát a szőnyeg alá söpörni, s pusztán a spontán megoldásokra hagyatkozni, mert egy osztályon belül a tanulók között nagyok a különbségek. Az egyik első és a negyedik osztályban a tanulók magyar és kínai nyelvtudását (azaz az egyes tannyelvek tudását) az alábbi változatosságban jellemezték tanáraik. (5.a és b ábra) Láthatjuk hogy vannak tanulók, akik anyanyelvi szinten beszélnek az egyik tannyelvet (esetükben a tanáraik egy hat fokozatú skálán a hatos szintet jelölték be). Ezen a nyelven sikeresen képesek előrehaladni, a másik nyelvet viszont egyáltalán nem tudják. Ilyen például az 1., 2. és 12. számú kisgyermek az 5.a ábrán. Az 1. és 2. számú tanuló kínaiul anyanyelvi szinten beszél, magyarul viszont egyáltalán nem tud. A 12. számú tanuló viszont magyarul majdnem anyanyelvi szinten tud, kínaiul viszont egyáltalán nem ért. Azoknak nehezebb, akiknek a magyar nyelvtudásuk hiányos, hiszen a tanulmányi idő 65 százaléka ezen a nyelven folyik. Vagy talán azoknak a legnehezebb, akik mindkét tannyelvet alacsony vagy közép szinten birtokolják? Van-e ennek a szempontnak pedagógiai következménye az évfolyamok között, s ha igen, akkor mi az? Látjuk az 5.b ábrán, hogy az iskola első tanévében a negyedik évfolyam nyelvi összetétele nem különbözik az első évfolyamétól (a magyar tannyelv helyzete még rosszabb is!). Vajon mennyiben változik ez a felmenő rendszer következtében, s mennyiben kell állandó fluktuációval és emiatt nyelvi színességgel számolni? Mire készüljön fel az iskola, a pedagógus?

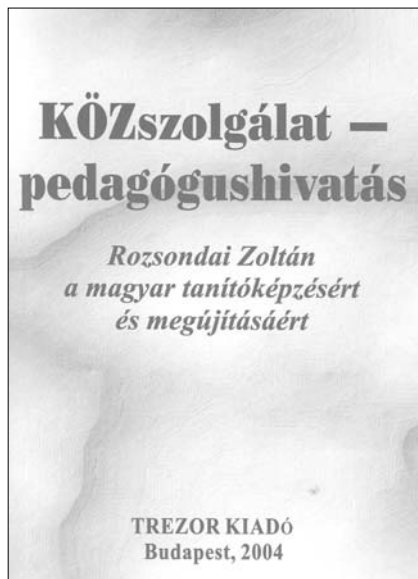


5.a ábra. A tanulók magyar és kínai nyelvtudása a magyar és a kínai nyelvet tanító tanáraik szerint 2005 januárban az egyik első osztályban (nem nyelvtudást mérő vizsgálat alapján)



5.a ábra. A tanulók magyar és kínai nyelvtudása a magyar és a kínai nyelvet tanító tanáraik szerint 2005 januárban a negyedik évfolyamon (nem nyelvtudást mérő vizsgálat alapján)

Természetesen a kétnyelvű oktatás egyik sajátossága, hogy éppen a nyelvek tannyelvi helyzetét kihasználva, arra tudatosan építve folyik a nyelvi fejlesztés. E téren jó eredményeket érnek el azok az általános iskolák, ahol magyar gyermekeknél angol vagy német célnyelvet alkalmaznak, ugyancsak a tanulmányi idő legkevesebb 35 százalékában. A kérdés a „kínai” iskolában az, hogy a tanárnak milyen tannyelv-pedagógiai tudással kell rendelkeznie, ha az iskola nem a tanuló domináns nyelvét tekinti első tannyelvnek; ha nem tud kommunikálni tanítványával, ha a tanulócsoporthoz nyelvi-kulturálisan-tanulási előzményekben ennyire heterogén? Mit kell megőrizni és mit kell változtatni, illetve mit lehet megőrizni és változtatni az iskola pedagógiai koncepcióján, pedagógiai programján és napi pedagógiai gyakorlatán a tapasztalatok és eredmények alapján? Változtatni kell-e a célok, az alapelvek, a tannyelv-tantárgyi szerkezet, a módszerek? Legkésőbb a 2006/2007. tanévben, vagyis, amikor a legmagasabb évfolyam hatodik osztályos lesz, dönteni kell a „hogyan tovább?” kérdésben is: az iskola tovább viszi-e tanítványait az érettségig vagy nem? Ha igenlő a válasz, akkor további kérdés a pedagógiai szakaszhatár, a nyelvi előkészítő év, s nem utolsósorban az, hogy melyek legyenek a középiskolai szakasz tannyelvei, hiszen gondoskodni kell tankönyvekről és pedagógusokról, vizsgafejlesztésről, vizsgabizottságról közép és emelt szinten – hogy a tanulók azon a nyelven tessenek majd érettségi vizsgát, amely nyelven a tantárgyat tanulták. Ezekre és az eddig feltett kérdésekre választ kell adni, választ kell találni. A válasz azonban attól is függ, hogy valójában „kié az iskola”, mi a célcsoportja, s mi a szerepe a magyar közoktatásban.



*A Trezor Kiadó könyveiből*

## EFT kompatibilis mesterszakok

*E tanulmány nem a mesterszakok tantárgystruktúráját írja le. Helyette az alapelveket kísérel meg tisztázni, amelyek betartásával valóban EFT kompatibilis mesterszakok jöhetnek létre.*

**E**gy nagy munkaigényű fejlesztési munkát célszerű az előzmények összefoglalásával, a peremfeltételek meghatározásával, a prioritások kijelölésével kezdeni. A mesterszakok indítása megalapozott előkészítést, alapos előtanulmányozást kíván meg, mivel stratégiai kérdésről van szó, amely majd egy évtizedre meghatározza oktatási rendszerünket, intézményeink hazai és külföldi versenyképességét. Mivel a lépcsős képzés kialakítása az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) létrehozásának kardinális eleme, stratégiai hiba lenne a rendszer fejlesztésénél kizárólag a hazai viszonyokból kiindulni – amint az az alapképzés esetében már sajnálatos módon megtörtént. Botorság lenne ezt a hibát a mester képzés kapcsán megismételni. A mesterképzés keretében kialakított szakoknak a Bologna folyamattal való megfeleltetése alapvető premissza, kiindulási követelmény.

Az alapelvek tisztázásához a következő kérdéseket kell föltennünk:

- Mit kell(ene) tudni a mesterszakok tervezőinek a Bologna folyamatról?
- Milyen állásfoglalásokat illene figyelembe venni, amennyiben EFT-vel kompatibilis rendszert kívánnak kialakítani?
- Milyen lenne egy EFT kompatibilis mesterszak?

Az EFT ma már egész Európát átfogja (Fehér-Oroszország kivételével). Egy hatalmas, egységes tudás piac kezd kialakulni, az átalakulás katalizátora a Bologna folyamat. Ebben a folyamatban a részvétel önkéntes. A helyi, nemzeti sajátosságok függvényében minden országnak joga és lehetősége van eltérni a Bologna folyamatban deklarált alapelvektől. Ezt meg is tehetik, mivel ezeknek az állásfoglalásoknak nincs kötelező érvénye. Magának az EU-nak sincs kötelező oktatáspolitikája (maga az EFT pedig messze túlnyúlik az EU határain), de az aláíró miniszterek sem vállaltak olyan kötelezettséget, hogy minden egyezmény minden tételét törvénybe iktatják. Ha azonban eltérünk az Európaszerte elfogadott irányelvektől, legalább legyünk tudatában annak, hogy mitől is térünk el, ezzel milyen Bologna célok teljesítése sérül, milyen diszkrepanciák jönnek létre az EFT és a nemzeti szakstruktúrák között, és mérlegeljük, hogy az eltérések milyen következményekkel járhatnak, valamint vállaljuk a bezárkózásért a felelősséget. Ha viszont ezen a tudás piacon a siker reményében akarunk versenyezni, akkor az EFT-vel kompatibilis oktatási struktúrákat kell létrehozni.

A továbbiakban a mesterszakokra vonatkozó állásfoglalásokat tekintjük át. Ezt követően – a Bologna tézisek tükrében – a fontosabb komponensekkel foglalkozunk. Az EFT a globális tudás piac egyik meghatározó régiója, a magyar felsőoktatás ennek része. Piacról réven szó, bizonyos piacszemléletű megfontolások elengedhetetlenek. A piaci igények problematikája mellett az intézményi kompetenciák, a hallgatói mobilitás, az európai szakok kompatibilitása, a stratégiai szövetségesek, a modulrendszer és a hallgatói input kérdéseit is részletesebben vizsgáljuk.

## Bologna dokumentumok a mesterképzésről

Az 1999-ben Bolognában aláírt dokumentummal indult az európai államok, egyetemek és főiskolák intenzívebb együttműködési folyamata, amely később célként az EFT kialakítását tűzte ki maga elé. A kétévenkénti miniszteri találkozók nyilatkozatai mellett számos szeminárium, előkészítő tanácskozás foglalkozott a kérdéssel, a felmerült és megoldandó problémákkal, a megoldás módjával. Az európai egyetemek szövetsége, az EUA elemzésekkel, állásfoglalásokkal aktívan részt vett az új rendszer kialakításában. A következőkben a kiadott dokumentumokból emeljük ki a mesterszakok alapítása szempontjából fontos téziseket, valamint azokat az ott megfogalmazott szempontokat, amelyeknek egy EFT kompatibilis képzésnek illene megfelelnie. (1)

### *Bologna Nyilatkozat*

A Bologna Nyilatkozat (1999) 2. tézise szerint a cél egy alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és egyetemi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását. Az első ciklus után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható legyen az európai munkaerőpiacon. A második képzési ciklusnak – sok európai ország gyakorlatának megfelelően – egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie. A Bologna folyamat középpontjában már ekkor is a hallgatói mobilitás megteremtése állt.

### *Prágai Nyilatkozat*

A Prágai Nyilatkozat (2001) megerősítette, hogy továbbra is a mobilitás megteremtése az alapvető cél: az Európai Felsőoktatási Térség megteremtése ezen cél elérésének csupán eszköze. A felsőoktatási célrendszer már Bolognában megfogalmazódott, a prágai tanácskozáson pedig a stratégiai akciók, a konkrétabb lépések kerültek napirendre. Ekkor már a megvalósításról esik több szó: eltávolítani az akadályokat a hallgatói, oktatói, kutatói mobilitás elől.

### *Grazi Nyilatkozat*

Az európai egyetemek szövetsége a Grazi Deklarációban (2003) megállapítja, hogy a Bologna folyamat valamennyi diák számára elősegíti rugalmas és egyénre szabott tanulmányi pályák kialakítását, javítja a végzetek elhelyezkedési esélyeit, intézményeinket vonzóbbá teszi az európai és más kontinensek hallgatói számára. A hallgatói mobilitás erősítésének folyamatában az ECTS rendszer egyre szélesebb körű elterjedése fontos szerepet játszik. A másik jelentős tényező a tantervek nemzetközi kooperációval való fejlesztése. A cél, hogy az ECTS ne csak a kreditek hordozhatóságát tegye lehetővé, hanem konzisztens beilleszkedésével a kredit-akkumulációra is alkalmas legyen.

### *Berlini Nyilatkozat*

2003-ban megfogalmazódik az Európai Kutatási Térség létrehozásának az igénye. (2) A kialakuló Európai Felsőoktatási Térség és az Európai Kutatási Térség (EKT, European Research Area) együttműködése szinergikus előnyökkel kecsegtet, együttműködésük a Tudás Európájának (Europe of Knowledge) alapjait teremti meg. Szükségesnek tartják ezért nemzeti szinten is a felsőoktatás és a kutatási rendszer közötti kapcsolatok erősítését. Európa kulturális gazdagságának, nyelvi sokszínűségének megtartásával, a nemzeti tradíciók különbözőségére alapozva lenne kívánatos az innovációs képesség javítása, a társadalmi-gazdasági fejlődés elősegítése. A két ciklusú képzést ezért három ciklusúvá bővítik: bekapcsolva rendszerbe a doktori iskolákat is. A kutatás, a kutató képzés, az interdiszciplinaritás segít fenntartani és erősíteni a felsőoktatás minőségét, és ezen ke-

resztül az európai felsőoktatás versenyképességét is javítja. A mobilitás fokozását a doktori és posztdoktori szinteken is növelni kívánják, az intézményeket ezen a területen is együttműködésre buzdítják. Kívánatos lenne, ha az intézmények ezáltal is erősítenék szerepüket a technológiai, társadalmi és kulturális fejlődésben, a társadalom igényeinek ki-elégítésében. Mindehhez az európai felsőoktatási intézmények közötti kooperáció erősítése is szükséges.

A konszolidáció fontos eszköze az intézmények közötti, valamint az intézmények és a munkaadók közötti párbeszéd erősítése. A Grazi Konferencia után a berlini tanácskozáson is elhangzott, hogy a Bologna folyamatot nem lehet a la carte szemlélettel megvalósítani – valamennyi országnak valamennyi célkitűzés megvalósításán kell együtt dolgoznia. A rendszer akkor képes betölteni rendeltetését, ha a nemzeti oktatási rendszerek valóban egységes elveken épülnek fel és megoldásaik is homogének – az alapvető célok, a mobilitási követelmények csak így teljesíthetők.

*A Bologna Nyilatkozat (1999) 2. tézise szerint a cél egy alapvetően két fő képzési cikluson, az alapképzésen (undergraduate) és egyetemi (graduate) képzésen alapuló rendszer bevezetése. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres lezárását. Az első ciklus után adott fokozatként megfelelő képesítés alkalmazható legyen az európai munkaerőpiacon. A második képzési ciklusnak – sok európai ország gyakorlatának megfelelően – egyetemi vagy doktorátusi fokozathoz kell vezetnie. A Bologna folyamat középpontjában már ekkor is a hallgatói mobilitás megerősítése állt.*

#### *A „Trend IV” a mesterszakokról*

A kétévenkénti miniszteri tanácskozások előkészítési fázisában felmérések alapján átfogó jelentés készült a folyamat állásáról, problematikus elemeiről (Trend I–II–III–IV). Az EUA (European University Association) legutóbbi felmérése 29 országban, 62 intézmény meglátogatása kapcsán 2004 júniusa és 2005 áprilisa között értékelte a Bologna folyamat előrehaladását. Ezúttal a bergeni találkozóra készített kiadvány néhány fontosabb megállapítására utalunk.

Általános megállapítások:

– Megállapítható, hogy a lépcsős képzés kialakítása előrehaladott, sok ország már a programok, tantárgyak tartalmának finomításnál tart.

– Több országban súlyos fenyegetés, hogy a hallgató-centrikus tanulás, a tanulmányi kimenetek és a tantervek modularizációjának lényegét az intézmények nem értették meg, ezeket az elveket hazárd módon interpretálják. (3)

– Az egyetemek körében a reform szükségessége általánosan elfogadott. A jogi keretek létrejöttek (Magyarországon az utolsók között), a cselekvések középpontjában az országok többségénél már a megvalósítás kérdései állnak.

– Szinte valamennyi ország bevezette a lépcsős képzést, míg néhány országban (Spanyolország, Portugália, Svédország) a törvény végrehajtási utasítására várnak (ciklus hossza, ECTS, Diploma Supplement szabályozása). A reform bevezetésének módja és sebessége nagyon különböző országoként, diszciplínáként.

– A „későn kelőkre” jellemző, hogy úgy dolgozzák ki az alapszakok tematikáját, hogy nem ismert, mit fognak mesterszakon oktatni, melyek lesznek ott a kimeneti követelmények (hazánk is ide tartozik). Ugyanebben a szegmensben megfigyelhető, hogy túl sok mesterszakot alapítanak („minden professzornak legyen meg a sajátja” elven) szűk specifikációval a megelőző alapszakra fókuszálva (adott alapszakról jövő hallgatók számára).

– A lépcsős képzésből már szinte csak az orvosképzés és kapcsolódó területei maradnak ki (Flandria, Svájc és Dánia itt kivétel).

– Több nyilvános vita szükséges a reformról. Még a folyamatot korábban kezdő országok intézményei is panaszkodnak: túl sok reformot kell megvalósítani túl rövid idő alatt. (4)

– Az alap- és mesterképzéseknek alkalmasnak kell lenniük arra, hogy különböző társadalmi-gazdasági igényeket különböző programokkal fedjenek le. Ehhez az alapképzést és a mesterképzést mint egy komplex rendszer komponenseit kellene tervezni és kezelni (ma még nem ez az általános, nálunk sem).

#### Alapképzés:

– Az alapképzést illetően több országban zavar észlelhető: a régi hosszú idejű képzés összenyomott változataként kezelik. (5) Sokan úgy gondolják, hogy a 3 éves alapképzésben a régebbi (hosszabb, 4–5 éves) egyetemi programok tantárgyait kell tanítani – csak kisebb óraszámban. Ez súlyos tévedés: az új hároméves alapképzéstől nem várható el a korábbi 4–5 éves programok azonos tartalma, tanulmányi kimenete és színvonala! Az alapképzés más céllal, más tartalommal és más oktatási technológiával, módszertannal történik.

– Mélyebb elemzés szükséges az alapképzés társadalmi elfogadottsága, munkapiaci igényeinek kielégítettsége tekintetében, valamint a hallgató-centrikus tanulás pedagógiai váltásának eredményeire vonatkozóan. A kétségek a reformot később indító országokban erősebbek, a korábban kezdők bizonytalansága csökkent.

#### Mesterképzés:

– A mesterképzés stratégiai szerepét az intézmény tudáspiaci pozícionálásában általában nem használják ki. A mester programok tervezésénél az intézményvezetőknek ezért jobban kellene fókuszálni a nemzetközi dimenzióra, az interdiszciplináris jellegre, az idegen nyelven való oktatásra.

– Bár az alapidiploma feljogosít a mesterszakra való belépésre, számos intézmény szűrést végez. Több országban néhány diszciplínában törvény garantálja az alapidiplomával azonos mesterszakra való bejutást (például Hollandia, Dánia, de Franciaország ellenben a kétéves mesterprogram első évének végén szelektál).

#### Mesterszakok tartalmi, strukturális kérdései:

– Lassan terjed a hallgató-centrikus megközelítés, a probléma-központú önálló tanulás. Mindemellett azokban az országokban (intézményekben, diszciplínákban), ahol a hagyományos oktatás-centrikusság fennmaradt, a hosszabb idejű régi programok tartalmának belegyömöszölése az új rövidebb lépcsőbe merev tanterveket eredményezett, nem hagyva időt és teret kreativitásnak, innovációnak.

– Egyre elfogadottabb a Berlinben napirendre került tanulmányi kimenetek, kompetenciák koncepciója. A felmérés megállapítja, hogy számos országban e téren nem sok történt, sokan még a régi koncepciónál maradtak (köztük hazánk is). Ezekben az országokban továbbra is az input elv és a tanár-orientáció érvényesül. Ahol előrelépés történt, ott a hallgatókat is bevonták a tanulmányi kimenet definiálásába. Az oktatók, diákok e kérdésben meglehetősen tájékozatlanok. E kérdésben várhatóan a Tuning Projekt hoz előrelépést.

– Kevés a saját lábbon álló önálló mesterprogram, különösen az olyan, amelyet külföldi hallgatóknak terveznek, angol nyelven. Az országok többsége még mindig a saját alapszakos hallgatókat veszi célba. A vertikális mobilitást fenyegetésként, potenciális agyszívásnak, „brain drain”-nek és nem a tehetséges hallgatók megszerzésének („brain gain”) fogják fel. Gyakran hiányzik az intézményi stratégia.

– Számos intézmény örömmel üdvözli az interdiszciplináris fókuszú mesterprogramok alapításának lehetőségét.

– Javult a Joint Master Degree programok indításának jogi feltételrendszere: számos helyen engedélyezik, vagy legalábbis nem tiltják. (6)

– Az intézmények jelentős része nem veszi elég komolyan a helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi munkaadók véleményét, javaslatait, szempontjait (hazánk is ide tartozik).

### Modularizáció:

– A modularizáció továbbra is bonyolult, kevésbé megértett probléma, amely koordinált megközelítést, a modulok méretének és formájának egységes meghatározását igényelné.

– A modulrendszerű képzés egy olyan formula, amely eddig nem jelent meg a Bologna dokumentumokban. Emiatt a felmérés igen tág interpretációkkal találkozott, kezdve a modulnak titulált egyetlen tantárggyal vagy szemináriummal egészen az imponálóan kidolgozott – interdiszciplináris elemekkel tarkított – modulrendszerekig. Ily módon szinte mindenki modularizált oktatásról beszél. A merevebb tantárgystruktúrák azonban akadályozzák a modulrendszer kiépítését, nincs egyetértés intézményen belül sem a modulrendszer lényegéről, formájáról. (7) A modulrendszer emellett többlet adminisztratív terhet jelent, a belső koherencia biztosítása pedig nagyobb figyelmet igényel – gyakoriak a kellően át nem gondolt megoldások. Ahol jól csinálják, a hallgatók nagyobb rugalmasságot élveznek, de emellett több segítséget, tanácsadást igényelnek, hogy valóban profitáljanak a lehetőségek tárházából. A modularizáció néha felületes, erőforrás hiány miatt leszűkül, a programok többsége pedig kötelező tárgyakból áll. Emiatt az elvárt mobilitás-növekedés többnyire elmarad.

### *Bergeni Nyilatkozat*

– A 2005. évi találkozó közleménye szerint az összehasonlítható és kompatibilis minősítések olyan keretrendszerére van szükség, amely világossá teszi a diplomák mögötti munkaterhelést, a képzés szintjét, a kimeneti tudást és kompetenciákat, a képzés profilját. Ennek a keretrendszernek az egész EFT-ét át kell fognia. A felsőfokú alapképzés és a mesterképzés különböző orientációjú és változatos profilú legyen, hogy képes legyen kielégíteni a rendkívül eltérő egyéni igényeket, az akadémiai és a munkapiaci várakozásokat. Az első fokozat tegye lehetővé a második ciklusú képzésbe való belépést, míg a második lépcső szolgáljon alapul a doktori tanulmányokhoz.

– Ismét hangsúlyozták, hogy az EFT létrehozásának alapja, mozgatórugója és meghatározó célja a hallgatói mobilitás megteremtése. A hallgatói és oktatói mobilitás elérése továbbra is alapvető cél. A mobilitás mind akadémiai és kulturális, mind politikai, társadalmi és gazdasági szempontból meghatározó jelentőségű. A mobilitási mutatók már eddig is javultak, a folyamatot EU programok is segítik. Továbbra is mindent meg kell tenni a mobilitás előtt álló akadályok eltávolításáért: lépéseket szükséges ezért tenni a diákhitel, ösztöndíjak hordozhatóvá tétele érdekében. A hordozható ösztöndíjak és hallgatói hitelek, a vízum és munkavállalási korlátok lebontása, a mobilitási programokban való részvétel fokozása ezt a célt szolgálják.

– Törekedni kell a megelőző, formális és informális tanulás eredményeinek elismertetésére, beszámítására, mindenhol, ahol csak lehetséges, beleértve a felsőoktatást is.

– A kutatás fejlesztésében továbbra is jelentős a felsőoktatás szerepe, a kutatás pedig megerősíti a felsőoktatás pozícióját a társadalom gazdasági és kulturális fejlődésében, a társadalmi kohézió megerősítésében játszott szerepkörében.

– Rugalmas felsőoktatási tanulmányi pályák kialakítása kívánatos, beleértve a megelőző szükséges tanulmányok elismerését, beszámítását is

– Nyitottnak és vonzóknak kellene lenni a világ más részei felé, ösztönözni a kiegyensúlyozott és fenntartható diák és oktató cserét. Nagyjelentőségű a partnerek interkulturális megértése és egymás tisztelete.

– Az EFT-nek mindhárom ciklusban egyaránt az a feladata, hogy előkészítse a hallgatókat a munkaerőpiacra való kilépésre, további kompetenciák kiépítésére, valamint hogy aktív polgárokka váljanak. Mindez egy átfogó kvalifikációs rendszerben, minőségbiztosítási normák és útmutatók kölcsönösen elfogadott rendszerében megy végbe, a diplomák és részképzések kölcsönös elfogadásától kísérve.

– Törekedni kell a közös diplomák kiadására és elismerésére mester és doktori szinten.

*Szemináriumok*

A Council of Europe (Strasbourg, 2004 május) szemináriumának néhány megállapítása:

– Az életen át tartó tanulás elve sorra megjelenik a különböző nyilatkozatokban. A felsőoktatás szintjén növelni szükséges ennek lehetőségét, beleértve a megelőző tanulmányok elismerését is, az életen át tartó tanulásnak a felsőoktatási tevékenység szerves részévé kell válnia.

– A Mobilitásról megjegyzik, hogy a Bologna Nyilatkozat-beli egyszerű említéstől Berlinben már kulcstényezővé és -kezdemenyvezéssé lépett elő. Ma már a hallgatók, az oktatók és az egyetemi irányítók, adminisztratív munkatársak mobilitásáról, mint az EFT bázisáról beszélnek, kiemelve politikai, társadalmi és gazdasági jelentőségét.

– Az oktatási miniszterek tanácsának elnöke, *Noel Dempsey* az USA-val folytatott versenyről beszélt: „Olyan felsőoktatási rendszer megteremtése a cél, amely a diplomák elismerése, érthetősége és a felsőoktatás átláthatósága szempontjából képes versenyezni az USA-val. Ma még messze le vagyunk maradva.” Hivatkozott az Economist 2004 januári cikkére: tehetségeik és pénzüik révén egyedül az amerikai egyetemek képesek felvenni a versenyt India és Kína új tudás-erőműveivel.

– Az alap- és a mesterképzésnek különböző kimeneteket kell előállítani különböző szinteken. Mester programot általában egyetemek indítanak, de néhány országban más felsőfokú intézmények is. A mester kurzusok általában 90–120 kredit terhelésűek, de minimum 60 kreditesek. Van köztük olyan is, amely kutatói irányultságú. Mindenesetre ma Európában a mesterképzés igen változatos képet mutat, ami a programokat és a diplomákat illeti.

Tuning Educational Structures in Europe – Phase III Launch meeting, Budapest, 2005. április 22:

– Az EFT minősítési hálózata a tanulmányi outputokon és az általános descriptorokon alapul. A nemzeti minősítési rendszerek ezen alapokon való kialakítása jelenti a soron következő kihívást a „Bologna” országok számára.

– Az életen át tartó tanulóval kapcsolatos minősítési követelményeket egy későbbi fázisban építik be a rendszerbe. Ez a rendszer magába fogja foglalni a szakképzést és továbbképzést, de az oktatási rendszerek más területeit is.

*Dublini descriptorok*

A Koppenhágai Szemináriumon hangzott el javaslat az úgynevezett „Dublin descriptors” elfogadására. A mester-lépcső követelményei akkor értelmezhetők helyesen, ha az alapoó lépcső és doktori szint követelményei mellé állítjuk azokat: ezért az alábbiakban mindhárom lépcső descriptorait bemutatjuk.

Az alapképzés végén diploma annak a hallgatónak adható, aki megfelel az alábbi követelményeknek:

– Demonstrálja tudását, a tanultak megértését egy tanulmányi területen, az „advanced” tankönyvek szintjén.

– Tudását, a megértett ismereteket professzionális módon képes alkalmazni munkájában, foglalkozásában.

– Képes releváns adatok gyűjtésére, interpretálására.

– Képes az információkat, gondolatokat, problémákat és azok megoldásait szakértők és nem szakértők felé kommunikálni.

– Elsajátította a tanulás képességét, nagyfokú autonómiával képes további tanulmányokra.

A második (mester) ciklus felkészíti a hallgatót az alábbiakra:

– Bizonyított tudása és a tanultak megértése alapján képes eredeti gondolatok kifejlesztésére és alkalmazására, beleértve a kutatási kontextust is.

– Képes ismeretek integrálására, komplex szituációk kezelésére.

- Képes következtetéseit világosan kommunikálni szakértők és nem szakértők felé.
  - Megszerzett tanulási képességei révén autonóm módon képes tanulmányai folytatására. A harmadik (doktori) ciklus a hallgatókat az alábbiakkal vértézi fel:
    - A tanulmányi terület összefüggéseinek bizonyított átfogó, rendszerszintű megértése.
    - Az adott terület kutatási módszereinek, mesterségbeli fogásainak bizonyított ismerete.
    - Bizonyított képesség egy fontos kutatási probléma folyamatának megértésére, megtervezésére, megvalósítására és adaptálására.
    - Eredeti kutatás révén képes lényeges mértékben hozzájárulni a tudomány eredményeihez (megmérettetés referált folyóiratokban való publikálással).
    - Képes új és komplex gondolatok kritikus elemzésére, értékelésére és szintézisére.
    - Szakmai területén képes kollégáival és általában a társadalommal való kommunikálásra.
    - A tudásalapú társadalomban képes elősegíteni a technikai, társadalmi és kulturális haladást.
- Mindegyik ciklusnak (így a mesterszaknak is) két funkciót mindenképpen teljesítenie kell: előkészíteni a hallgatót a munkapiacra történő belépésre és a további kompetencia-építésre.

#### *Az EFT mesterképzés hívószavai*

Összefoglalásképpen tekintsük át, melyek azok a kulcsfogalmak, követelmények, amelyekre egy EFT kompatibilis mesterszaknak választ kell adni, meg kell azokat jelelni (fontossági sorrend nélkül):

- az európai felsőoktatás versenyképessége;
  - a magyar felsőoktatás versenyképessége;
  - a különböző nemzeti oktatási rendszerek valóban egységes elveken épüljenek fel és megoldásaik is homogének legyenek;
    - összehasonlítható és kompatibilis minősítések átfogó keretrendszere;
    - az intézmények és a munkaadók közötti párbeszéd erősítése;
    - kielégíteni az egyéni igényeket, az akadémiai és munkapiaci várakozásokat;
    - életen át tartó tanulás;
    - hallgatói mobilitás intézmények között;
    - hallgatói mobilitás szakterületek között;
    - rugalmas és egyénre szabott tanulmányi pályák;
    - a diplomák európai elismertetése;
    - tantervek nemzetközi kooperációval való fejlesztése;
    - közös diplomák kiadása és elismerése mester és doktori szinten;
    - kredittranszfer, kreditakkumuláció;
    - kimeneti descriptorok;
    - kimenetcentrikus képzés;
    - modulrendszerű képzés;
    - minősítés: tanulmányi kimenet, descriptorok alapján;
    - interdiszciplinaritás;
    - idegen nyelven való képzés;
    - kommunikációs képességek kifejlesztése;
    - hallgató-centrikus tanulás;
    - felelős EU polgárrá válásra nevelés;
    - a felsőfokú alapképzés és a mesterképzés különböző orientációjú és változatos profilú legyen;
    - a három ciklus feladata, hogy előkészítse a hallgatókat a munkaerőpiacra való kilépésre, kompetenciák kiépítésére, valamint hogy aktív polgárokká váljanak.
- Egy mesterszak akkor lesz EFT kompatibilis, ha ezen hívószavak, alapelvek mögött rejlő – részletesebben meghatározott – követelményeknek, elvárásoknak eleget tesz.

## Munkapiaci igények

A Bologna folyamat egészére jellemző, hogy a felsőoktatás végzett hallgatóit alkalmassá kívánja tenni a munkaerőpiacon, a gyakorlati életben való helytállásra, a társadalom valós igényeinek kielégítésére. Tisztázni szükséges azonban, hogy milyen piacról is van szó, hogyan lehet annak igényeit mérni, prognosztizálni, hol tart e téren a gyakorlat?

### *A szükséglet meghatározása*

Kezdjük a munkapiaci igényekkel. Meghatározhatók-e ma egyáltalán a mesterszakok iránti hazai tudáspiaci igények?

– Valamikor még létezett az Országos Tervhivatal, amely valamilyen számítás (vagy becslés) alapján számszerűsített valamilyen képzési keretszámokat – ugyan ezek sem értek sokat, de legalább valaki mondott valamit a társadalom szakemberigényeiről. Ezeket a keretszámokat bontották le azután intézményekre. (8) Eredmény: egy politikailag vezérelt torz szakstruktúra (támogatott, túrt és tiltott szakokkal).

– Az 1993. évi Felsőoktatási törvény a Felsőoktatási és Tudományos Tanácsra (FTT) bízta a társadalom szakemberszükséglete és az intézményi inputok közötti összhang megteremtését, kezébe adva a szakalapítás és indítás ilyen szempontból történő értékelését és véleményezését. Az FTT ezt a feladatát képtelen volt ellátni. Felsőoktatási piackutatás nem lévén (egyetlen szerv, hivatal sem látta szükségesnek, hogy erre pénzt áldozzon), ezért a felvételi jelentkezések és a nagy egyetemek finanszírozási problémái vezérelték a rendszert. (9) Az FTT még az igények megbízhatónak tekinthető becsléséig sem jutott el. Az intézményektől a szakindításokhoz megkövetelt lokális piackutatás értéke nullához közeli volt: lózungok hangoztatásán („a szak indítása a térség fejlődése szempontjából elengedhetetlen” stb.) nem igen jutott túl.

– *Timár János* és munkatársai világbanki kutatási projektjük keretében 2010-ig felmérték és felvázolták a társadalom szakmai igénystruktúráját, de jelezték képzési rendszerünk súlyos aránytalanságait, az ezzel járó társadalmi szintű pazarlás képtelen voltát is. (10) Szakképzettségi regiszter hiányában azonban nem lehetett összhangba hozni az egyes szakmák szakemberigényét és az intézmények kibocsátási számait. Az országos szakképzettségi regiszter azóta sem készült el. Ennek hiányában hiába határozzák meg az egyes ágazatok szakemberigényét, ez az egyetemek, főiskolák kibocsátásával nem vethető össze, mivel mindkét oldal más-más tezausszal dolgozik. (11)

– A társadalom igényeinek követésére marad az egyes szakok iránti hallgatói érdeklődés figyelembevétele. A felvételire jelentkezők száma azonban félrevezető kiindulási pont a tényleges szükséglet megállapítására, de még becslésére sem alkalmas. A felsőok-

---

*Az ingyenes oktatás ugyanis azt jelenti, hogy a hallgató számára a felsőfokú tanulmányok nem egy életre szóló beruházként jelennek meg: a felsőfokú tanulmányok terheit többnyire mások (az állam, a szülők) viselik. A hibás pályaválasztásnak ezért a hallgató számára nincsenek komoly következményei. A tandíj ugyanis azt (is) jelentené, hogy a hallgató maga végezné el a rendszerből ma hiányzó piackutatást (mely szakmákra van valójában szükség a diploma elvégzése időpontjában), alaposabban mérlegelné az intézmény oktatási színvonalát is. Ehelyett a hallgatók nagy részénél a Kirchoff törvény érvényesül: a piacképes tudás, egy jól hasznosítható diploma megszerzése helyett a könnyű bejutás és a kellemesen eltöltött diákévek vonzása dominál. Mindezt az adófizetők pénzén.*

---

tatás tömegesedésével ugrásszerűen megnőtt azon leendő hallgatók száma és aránya, akik nem elhivatottságból, egy szakma iránti elkötelezettségből lépnek be a rendszerbe, hanem valahol felsőfokú diplomát kívánnak szerezni, viszonylag kellemesen eltöltve 3–5 évet, későbbre halasztva a valóban jól hasznosítható diploma és tudás megszerzését. Elképesztő módon megnőtt a pályaelhagyók aránya, ami súlyos társadalmi (és egyéni) szintű veszteséget jelent.

– A tandíjmentesség ráerősít erre a folyamatra. Az ingyenes oktatás ugyanis azt jelenti, hogy a hallgató számára a felsőfokú tanulmányok nem egy életre szóló beruházként jelennek meg: a felsőfokú tanulmányok terheit többnyire mások (az állam, a szülők) viselik. A hibás pályaválasztásnak ezért a hallgató számára nincsenek komoly következményei. A tandíj ugyanis azt (is) jelentené, hogy a hallgató maga végezné el a rendszerből ma hiányzó piackutatást (mely szakmákra van valójában szükség a diploma elvégzése időpontjában), alaposabban mérlegelné az intézmény oktatási színvonalát is. Ehelyett a hallgatók nagy részénél a Kirchoff törvény érvényesül: a piacképes tudás, egy jól hasznosítható diploma megszerzése helyett a könnyű bejutás és a kellemesen eltöltött diákévek vonzása dominál. (12) Mindezt az adófizetők pénzén.

#### *A társadalmi igény dimenziói*

A tudáspiaci igényt legalább három dimenzióban kellene vizsgálni és súlyozva értékelni: – a felvételre jelentkezés időpontjában milyen az érdeklődés az egyes szakok iránt? Ma szinte ez a kizárólagos kritérium – láttuk, mennyire félrevezető ez a mutató;

– milyen lesz a szívóhatás, az igénystruktúra a diploma megszerzésekor, a munkapiacra kilépéskor? (középtávon jelentkező igény);

– fennáll-e ez az igény hosszabb, 5–10 éves távlatban is? (a végzett hallgató ott is tud maradni a pályán, vagy csak konjunkturális fellángolásról van szó?)

A három tényezőnek különböző súllyal kellene szerepelnie a szakindítási döntésben. (13) A mai hazai oktatáspolitiká messze van egy ilyen típusú tervezéstől, de ilyen típusú tervezést információ hiányában az intézmények sem képesek végezni. A kormányának, a tárcának nincs megalapozott felsőoktatási stratégiai fejlesztése terve. (14)

#### *Tudáspiaci igény és hallgatói mobilitás*

A helyzet azonban ennél is bonyolultabb, mivel a jövőben nem csak nemzeti dimenzióról van szó. A Bologna-folyamat az Európai Felsőoktatási Térségről és a hallgatói mobilitásról szól. Ebben a megközelítésben még elviekben sem tartható a hazai (nem tisztázott) munkaerőpiaci igényekből való kiindulás. A kiépült Bologna rendszer központi eleme a hallgatói mobilitás: az egységesülő struktúrában a hallgató nagy szabadságfokkal mozoghat az európai felsőfokú intézmények között, diplomáját megszerzve pedig nyitva áll az út az EU országokban való munkavállalás előtt (mobil munkaerő mint a Bologna folyamat egyik végcélja). Az EFT meglétéből két következtetés azonnal adódik:

– magyar hallgatók külföldi (rész)tanulmányaira kell számítani, ami a hazai beiskolázást a súlyosbodó demográfiai apály mellett még tovább csökkenti;

– a hazai oktatási rendszert a külföldi hallgatók számára vonzóbbá, az EFT-ben versenyképesebbé kell tenni: az indítandó szakok struktúrájának alkalmasnak kell lenni külföldi hallgatók fogadására (emellett természetesen az infrastrukturális feltételrendszer, az oktatói felkészültség is kritikus tényezők).

### **Oktatási és tudományos képességek, adottságok**

Mester szakok alapítása és indítása a felsőoktatási intézmények számára stratégiai kérdés. A stratégiaalkotás hagyományos felfogása szerint a terv megalkotásánál célszerű a szervezet erős és gyenge pontjaiból, alapvető képességeiből kiindulni és a környezeti le-

hetőségek és fenyegetések figyelembevételével felépíteni a stratégiát, megcélozni a tudáspiacon egy jövőbeli pozíciót.

– Vajon mennyit ér a magyar felsőoktatás az EFT-ben? Nos, e téren hazánkban még elég nagy a tanácstalanság, nem is nagyon foglalkozunk a kérdéssel. A világ 500 legjobb egyeteme közzé mindössze egy, Európa legjobb kétszáz felsőfokú intézménye közé is csak két magyar egyetem került be. Ez azt sejteti, hogy magas önértékelésünk ellenére sem játszunk fontos szerepet a világ és Európa felsőoktatásában – a külső megmérettetés általában túl magas léccet jelent intézményeink számára.

– A képzések hazai rangsorolása is gyermekcipőben jár, de a gazdasági képzés területén már tudunk összemérési kísérletekről. Viszont viszonyítási alapok híján nehéz megítélni oktatási-tudományos képességeinket. Az intézmények rangsorolására tett kísérletek első fázisánál tartunk, amelynek eredményeit csak az élen állók fogadják el, a többiek természetesen vitatják. (15) Ennél is nagyobb gondnak tartom, hogy ezek a konszenzus nélküli, támadható metodikával készült értékelések hazai belterjes normák alapján értékelik hazai intézményeinket.

### *Oktatási képességek*

A gazdálkodási és menedzsment tudományok oktatásában például eddig is és még jó ideig legfeljebb egy igyekvő, jó tanuló szerepét játszhatjuk: az ismert, elismert, meghatározó szerepet játszó kiválósági centrumok tőlünk nyugatra helyezkednek el. Vonzóerőt, példát legfeljebb néhány elmaradt ország számára jelenthetünk (nyelvi és infrastruktúrális okok miatt igazából ez sem működik). Még a magát igen magasra (ön)értékelő orvostudományi képzésre sem az általuk deklarált magas színvonal miatt jönnek a külföldi hallgatók, sokkal inkább az anyaországi numerus clausus, az itteni kedvezőbb költségek, a gyengébb hallgatói képességek vagy éppen kalandvágy miatt stb. Reális megmérettetés hiányában egy általunk választott skálán olyan értékelést adhatunk magunknak, amelyen már boldoggá tesz bennünket, de ez még nem jelent versenyképességet. (16)

### *Kutatási képességek*

A hagyományos egyetemfelfogás összekapcsolja a kutatás színvonalát az oktatás színvonalával: e megközelítés szerint magas színvonalú oktatás csak ott létezhet, ahol magas színvonalú kutatás folyik. Erről a Bologna dokumentumok is nyilatkoznak. A felsőoktatás és kutatás közötti integrált kapcsolat központi jelentőségű az európai felsőoktatás számára és az európai egyetemek meghatározó vonása. A kormányoknak figyelembe kell venni ezt a kölcsönhatást, segíteniük kell a szorosabb kapcsolat kialakítását az Európai Felsőoktatás Térség és az Európai Kutatási Térség között, ezzel egy olyan eszközt teremtve, amely megerősíti az európai kutatási kapacitást, egyben javítja az európai felsőoktatás minőségét, vonzerejét. Ezért a Bologna folyamatban a doktori képzési szintet el kell ismerni teljes jogú harmadik képzési ciklusként. Az egyetemeknek nyomást kell gyakorolni annak érdekében, hogy az európai egyetemeken az oktatás és tanulás alapja a kutatás legyen. Az oktatás olyan legyen, hogy a végzetek minden szinten érzékeljék a kutatási környezet jelenlétét, hogy kielégíthessék a tudásalapú európai társadalom igényeit.

Ezt a tételt azonban ma már sokan támadják és az egyetemről szóló mítoszok egyikének tartják. (17) Vegyük észre, hogy a klasszikus egyetemi szint a tömegoktatás feltételendszerében valójában a Ph.D szintre tolódott fel: ez a tézis legfeljebb ott lehet igaz (bár valóban így lenne és lenne annyi új saját kutatási eredményünk, ami kitöltené a doktori képzési időt...). Az alapképzés szinten (a tömegképzés bázisán) viszont egyenesen bűn lenne ennek az elvnek a követése, hiszen itt időtálló alapozó ismereteket kell adni a munkaerőpiacra való kilépéshez, a mester szintre való belépés alapozásához. (18) Még mester szinten is csak az időtálló egyetemi szintű, gyakorlatban is használható ismeretek oktatásáról van szó – új kutatási eredmények legfeljebb a mesterszakirányú továbbképzés-

ben jelenhetnek meg. A továbbképzések szerkezeti és tartalmi kérdéseivel viszont senki nem foglalkozik, pedig ezt a mesterképzéssel együtt kellene kidolgozni.

A gazdasági élet vezető cégeinek, sikeres úttörőinek példája azt mutatja, hogy áttörő sikert, vezető pozíciót azok a szervezetek értek el, amelyek ahelyett, hogy a meglévő alapvető képességeikből kiindulva építettek volna stratégiát, egy jövőben sikeres pozíciót és tevékenységet vizionáltak és ahhoz fejlesztették ki a szükséges képességeket, erőforrásokat. (19) A meglévő piaci szegmensekben való véres küzdelem helyett új óceánok felfedezésére indultak, ahol versenytársak még nem bukkantak fel. Mester szak esetében ez például új, interdiszciplináris jellegű képzést jelenthet, amelynek idegen nyelvű változata külföldi hallgatókat céloz meg.

### Hallgatói mobilitás

A Bologna folyamat minden dokumentuma, minden fóruma hangsúlyosan kezeli a hallgatói mobilitás kérdését. Szükséges ezért a fogalommal mélyebben is megismerkedni. E kritérium teljesítése nélkül nincs EFT kompatibilitás – a magyar felsőoktatás e nélkül elszigetelt képződmény, zárt oktatási skanzen marad.

#### *A hallgatói mobilitás formái*

A hallgatói mobilitás megteremtése kettős célt követ. Egyrészt, Európa újra vonzó térséggé szeretne válni a világ tehetséges hallgatói számára (az európai felsőoktatás versenyképességének javítása). (20) A másik cél, hogy a mobil hallgatókból később mobil európai munkavállalók, európai polgárok váljanak. A mobil munkaerő megteremtése pedig a hallgatói mobilitás megteremtésével kezdődik. A hallgatói mobilitás formái sokrétűek:

– Longitudinális mobilitás: egy adott képzési lépcsőben, adott szakon, adott intézményben a hallgató tanulmányait időben rugalmasabban végezheti (gyorsabban vagy lassabban haladhat tanulmányi pályáján).

– Horizontális mobilitás: az adott képzési lépcsőben a hallgató tanulmányait vagy résztanulmányait azonos szakon más – hazai vagy külföldi – intézményben folytatja (mobilitás földrajzi értelemben).

– Vertikális mobilitás: a hallgató az egyik lépcsőben diplomát szerezve a következő, magasabb lépcsőben folytatja tanulmányait.

– Képzési terület, képzési ág vagy szakváltás: a megkezdett tanulmányokat (1–2 félév után) egy másik diszciplináris területen, szakon folytatja. Ez viszonylag kis veszteséggel főként az alapképzés vagy a mesterképzés elején képzelhető el.

– Kereszt-mobilitás: a hallgató a lépcsők közötti átmenetnél vált szakot, diszciplinát.

– Kilépés a munka világába, visszatérés tanulmányok folytatása céljából.

#### *Mobilitási követelmények*

A létrehozandó új mesterszakok iránt alapvető követelmény, hogy ezeknek a sokrétű mobilitási követelményeknek (is) megfeleljenek:

– A longitudinális mobilitást intézményen belül a kreditrendszer már biztosítja, ezzel most nincsenek alapvető problémáink.

– A hazai horizontális mobilitás akkor valósítható meg, ha a szakalapításoknál létrejönnek a MAB által is – nagyon helyesen – elvárt hazai konzorciumok (legalább a szakalapításkor létezen egy minimális konszenzus a képző intézmények között). Ez esetben is kredit-egyezmények sora szükséges a tanulmányok kölcsönös beszámításához, enélkül a mobilitás nem működik.

– További megoldandó probléma a külföldi horizontális mobilitás kérdése. A magyar mester képzésnek az európai térség intézményeiben folyó képzéssel is konzisztensnek és kompatibilisnek kellene lennie. Ennek eddig nem sok jelét látni: a magyar alapképzés szín-

te Európa-független módon jött létre. A mesterszakoknál a MAB már megkívánja hasonló európai szakok összehasonlító bemutatását (ez jelentős előrelépés, ha nem is küszöböli ki az alapképzésnél elkövetett mulasztást). A kredit-egyezmények rendszerét ez esetben is létre kell hozni, hogy a hallgató külföldön is folytathasson elismert résztanulmányokat.

– Valójában ennél is tovább kellene lépni: a Bologna folyamat kiteljesedését a Joint Master Degree rendszere jelenti (három vagy több nemzet intézményei közösen fejlesztenek ki, akkreditálnak és működtetnek egy szakot). (21) Ekkor valóban nincs strukturális akadály a hallgatói mobilitás előtt: a hallgató tervezett módon mozog a közös csatornában, diplomája elfogadott több országban, látóköre bővül, valóban európai polgárrá válik. A kari fejlesztéseknél az ilyen típusú nemzetközi kooperációk, kreditegyezmények és közös programok fejlesztése felé is nyitni kellene.

– A vertikális mobilitás kérdését vizsgálva súlyos tartalmi problémák mutatkoznak. Például a hazai gazdasági felsőoktatás (MAB segédlettel, Bologna deklarált elveivel elentétben) az alapképzést több esetben az egyetemi szintű tanulmányok alapozásaként fogta fel: teletömtük elméleti alapozó tárgyakkal az első ciklust, a gyakorlati ismeretek rovására. (22) Bologna viszont az európai munkapiac számára azonnal hadra fogható, alapismeretekkel rendelkező hallgatók kibocsátását várja el, az egyetemi szint csak ezután következik. Az alapképzés nem kis egyetem: mást kell oktatni, másképpen. Az egyetemi szintű alapozás, a mélyebb időtálló ismeretek oktatása a mester szinten következik. Az eddigi alapképzés struktúrája, tartalma újratervezése megítélésem szerint 4–5 éven belül elkerülhetetlen.

– Az eddig napvilágra került mesterszak tervezetek nemigen alkalmasak a keresztmobilitás megvalósítására. A bemutatott szakvariációk még karon és diszciplínán belül, egymás között sem biztosítanak átjárást. Még kevésbé alkalmasak arra, hogy alapképzési tanulmányaikat más tanulmányi ágon, más diszciplínákban megkezdő hallgatók viszonylag kis társadalmi és egyéni veszteséggel pályát módosítsanak. Bologna ezt az

*Az eddig napvilágra került mesterszak tervezetek nemigen alkalmasak a keresztmobilitás megvalósítására. A bemutatott szakvariációk még karon és diszciplínán belül, egymás között sem biztosítanak átjárást. Még kevésbé alkalmasak arra, hogy alapképzési tanulmányaikat más tanulmányi ágon, más diszciplínákban megkezdő hallgatók viszonylag kis társadalmi és egyéni veszteséggel pályát módosítsanak.*

igényt magában foglalja, illene ezt az elvárást is figyelembe venni, ha versenyképes struktúrát akarunk, ha nem csak a saját (vagy társkarok) gazdasági területen fokozatot szerzett bachelor hallgatókra számítunk, hanem rokon vagy közelálló hazai és külföldi alapozó szakok hallgatóit is idevárjuk. Hallgatóra pedig szükség lesz: demográfiai apály, hazai hallgatók külföldre távozása, külföldi képzőintézmények itthoni megjelenése erős versenyt vetít előre. Kereszt-mobilitást biztosító struktúra nélkül nem lehet versenyképes mester képzési modellt építeni.

### Transzferálható tudás

A Bologna folyamat egyik alapkérdése a hallgatói mobilitás. A transzferálható tudás fogalma ebben a kontextusban is értelmezendő. Ahhoz, hogy ez a tudás létrejöjjön, mindenekelőtt

- a transzferálható tudás fogalmát kell egyértelművé tenni;
- a transzferálható tudás formai és tartalmi követelményeit kell meghatározni;
- ki kell jelölni azokat a szerveket, amelyek a transzferálható tudást szakterületenként meg is határozzák és kodifikálják.

### *Mit értünk transzferálható tudáson?*

A transzferálható tudás fogalomkörében az alábbi kritériumok szerint sorolhatunk be ismereteket:

– A tudás (illetve annak jelentős része) használható legyen az azonos szakon, azonos intézménytípusban folytatandó magasabb szintű tanulmányok esetén.

– A megszerzett tudás más intézményben (azonos szakon, azonos intézménytípusban) folytatott tanulmányok esetében alapul szolgáljon, elfogadható legyen, beleértve a külföldi intézményekben folytatott tanulmányokat is.

– A tudástranzfer a munka világa felé is jöjjön létre (tanulmányok lezárása egy mér-földkőnél, munkavállalás, az ismeretek felhasználása, majd a tanulás folytatása).

– A megszerzett tudás egy része akkor is használható legyen, ha a hallgató tanulmányi pályáját módosítani kívánja és az eredeti szakhoz képest rokonjellegű, vagy többé-kevésbé eltérő területen kívánja folytatni tanulmányait. Ilyen esetekben a transzferálhatóság elsősorban a tanulmányok kezdeti szakaszában érvényesüljön: tegye lehetővé – viszonylag kis egyéni és társadalmi veszteséggel – a tanulmányi ágak közötti váltást is. A tanulmányok előrehaladtával ez a váltás mind nehezebb és egyre nagyobb veszteséggel valósítható csak meg.

### *Tanulmányi modulok*

A transzferálható tudást tanulmányi modulokhoz célszerű kapcsolni. Csoportosításuk az alábbi lehet:

- gyakorlati képességeket fejlesztő modulok;
- informatikai képességeket fejlesztő modulok;
- kommunikációs és nyelvi képességeket fejlesztő modulok;
- EU ismereteket fejlesztő, tájékozódást segítő modulok;
- az értelmiségivé válást elősegítő modulok;
- az adott szakmához, foglalkozáshoz kötődő szakmai ismereteket tartalmazó modulok.

A felsőreolt modulok valamennyi képzési szintre (felsőfokú szakképzés, alapképzés, mesterképzés, Ph.D képzés) és valamennyi szakterületre értelmezendők. Valamennyi felsőreolt modul típus számára a kreditkereteket, a tartalmi követelményeket szintenként egységesen kellene meghatározni és akkreditáltatni. Az utolsó modul típus kivételével szinte valamennyi modul – különösen az alsóbb képzési szinteken – akár országosan is egységes követelmények szerint épülhetne fel. A magasabb tanulmányi szinteken már jobban érvényesülnek a szakcsoportos, szakági specialitások, ezért a tartalom már divergálhat, de egy-egy szakmán belül az egységesség továbbra is követelmény marad. A megszerzett tudás modulokban meghatározott része akkor és csak akkor transzferálható, ha megtörténik a modulok tartalmának és összkreditértékének definiálása és elfogadtatása, az akkreditáció és a minőségbiztosítás során pedig annak ellenőrzése.

A modulokban meghatározott tudásmennyiség mellett az egyes intézmények a rendelkezésre álló tanulmányi keretet (a tanulmányok során az egyes szinteken elvárt és előírt kredit terhelést) további tudással, ismeretekkel tölthetik ki. Ezt azonban már nem számítjuk be a transzferálható tudásba, nem szorítjuk keretek közé. Jelentősége az intézmények tudáspiaci versenyében nő meg: ez lesz az a tudásszegmens, amelyben az azonos szakon oktató intézmények megkülönböztetik magukat versenytársaiktól, vonzóbbá tehetik magukat a hallgatók előtt, versenyelőnyre tehetnek szert. Amíg a transzferálható tudás esetében a standardizálás, a hazai és az Európai Felsőoktatási Térség intézményei által elfogadott azonosság és kompatibilitás az alapvető követelmény, addig a fennmaradó tudásszegmensben a „virágozzék száz virág” filozófiája érvényesüljön!

### *A modulok tartalma*

Az alsó szinteken a legfontosabb a diszciplínák közötti mobilitás, a korai pályamódosítás lehetőségének megteremtése, később pedig a munka világa igényeinek kielégítése

az egyes lépcsőknél való kilépés esetében. A tudás egyik része ezért általános, a másik része szakma-specifikus. Ezért ezeken az oktatási szinteken az általános jellegű, a majd minden szakterületen használható ismereteket, képességeket és készségeket nyújtó modulok kreditértékét, a képzési ciklus összkredit értékén belüli arányait, tartalmi követelményeit központi szerveknek kellene meghatározni.

– Az egyes oktatási lépcsőkben a felsorolt modulok egymáshoz viszonyított arányait, kredit kontingensét OM szinten kellene meghatározni (a különböző Konferenciák és a munka világa képviselői véleményének meghallgatása után), mivel hogy ezek a kérdések oktatáspolitikai döntést igényelnek.

– Általános elvként leszögezhetjük, hogy az egyes szakmai modulok tartalmi kitöltése viszont már a szakmai szervek feladata lenne (a gazdaság és a társadalom képviselői véleményének, javaslatainak megismerése itt is szükséges). A szakmai tartalmú modulok esetében a tanulmányi ágak képviselőinek (például a bölcsész dékánok kollégiuma, a közgazdasági vezetők kollégiuma stb.) kellene a tartalom meghatározására a jogosultságot megadni.

– Azon modulok esetében, amelyek az alsó képzési szinteken jelennek meg és a képzés szakmai tartalmától úgyszólván függetlenek (EU ismeretek és identitás, általános kommunikációs, nyelvi, informatikai és hasonló készségek, képességek), a főiskolai és rektori konferenciáknak kellene a tartalommal való kitöltés feladatát elvégezni (és később a változó körülmények miatt naprakészségüket biztosítani).

– A szabadon feltölthető modulok vagy a modulok kitöltése után fennmaradó kreditek felhasználása tekintetében a felsőoktatási intézmény lenne jogosult a kredit kontingens tartalommal, tudással való feltöltésére.

– Az akkreditációs és minőségbiztosítási rendszer feladata az előírt és a megegyezéssel standardizált modulok meglétének, tartalmi megfelelésének, realizálhatóságának, a személyi és tárgyi feltételek meglétének és színvonalának ellenőrzése.

– A modulok keretében meghatározott és elsajátításra kijelölt tudás valójában akkor lesz transzferálható, ha nemcsak a hazai intézmények, a különböző szakmai szegmensek egyetértésével és közreműködésével jön létre. Szükséges ezért a nemzetközi egyeztetés a szövetségi háló más, az Európai Felsőoktatási Térséghez tartozó intézményeinek elgondolásaival. A kölcsönös elfogadottság nélkülözhetetlen.

A törvénynek megítélésünk szerint a transzferálható tudás kialakításához szükséges keretrendszert, valamint a modulok arányait kell kijelölnie, a kidolgozásukra és gondozásukra felelősöket kellene megnevezni. A tartalom már a hazai és nemzetközi szakmai egyeztetések, valamint az intézmények kölcsönös elfogadási megállapodásai eredményeként jön létre.

### Mesterprogramok tartalmi kérdései

#### *EU dimenzió*

A Bologna folyamat előrehaladása során számos kötelezettségvállalás történt tartalmi kérdéseket illetően is. Ezek egyike az Európa dimenzió megjelenítése. Ezen akciónak kettős célja van. Egyrészt erősíti a tagországok hallgatóiban az európai identitás érzését, az EU értékek megismerését és elfogadását. Másrészt megkönnyíti mozgásukat a kitágult munkaerőpiacon, segíti beilleszkedésüket az európai térség országaiban, könnyebbé teszi az EU intézményrendszerében való eligazodást. Ehhez az egyes tantárgyak és szakok, modulok keretén belül az „európai tartalom” megjelenítésére egyrészt tartalmi átstrukturálás szükséges, másrészt új tantárgyak, modulok, sőt szakok létrehozása is indokolt lehet. Európai intézményi együttműködés itt is szükséges, ami segíti a diplomák kölcsönös elismerését is. (23)

### *Az ismeretek gyakorlati alkalmazhatósága*

A mesterszakok felépítésében és oktatásában nagyobb figyelmet kellene fordítani az ismeretek gyakorlatban való alkalmazhatóságának kérdésére. „Folytatni kell a szélesen értelmezett – a gyakorlatban szükséges és alkalmazható – készségek, képességek meghatározását, ezeknek a tematikákba, tantervekbe való beépítését; biztosítani kell, hogy az első ciklus programjai tegyék lehetővé a munkapiacra való kilépést”. (Grazi Deklaráció) Az ismeretek gyakorlatban való alkalmazhatóságának igénye a mesterszakokkal szemben is fennáll. Mindez azt is jelenti, hogy nemcsak mást, de másként is kell oktatni az új rendszerben. Előtérbe kerül a képességek fejlesztésének kérdése (kommunikáció, önálló tanulás és problémakezelés, team munka). Ezek egyben pedagógiai paradigma- váltást is igényelnek.

### *Kultúra, kommunikáció, etika, informatika*

A multikulturális EFT (és maga az EU) felerősíti az eltérő kultúrák megismerése iránti igényt, az eltérések kezelésére alkalmas képességek iránti igényt, a kultúrák közti kommunikációs képességek kifejlesztését. A gazdasági felsőoktatásban például ezek a kérdések az átlagosnál igénynél fontosabbak. Mindemellett a vállalati döntéseknél a társadalmi felelősség kérdése is egyre inkább előtérbe kerül, ezért az etika oktatásának kérdései sem mellőzhetők. (24) A társadalomnak nem szakbarbárookra, hanem felelősen viselkedő értelmiségi szakemberekre van szüksége.

Nem szükséges külön hangsúlyozni, hogy mesterszakon végzett hallgatónak tisztában kell lenniük az informatikai legfrissebb fejleményeivel, használniuk kell tudni a gyakorlatban is a legújabb elérhető vívmányokat, rendszereket, technikákat. A kommunikációs képesség, az önálló tanulás képessége a dublini descriptorok között is megjelenik.

## **Mester szakok struktúrája**

### *A mesterszakok száma, jellege*

Arra a kérdésre, hogy egy adott tanulmányi, tudományos területen hány mesterszakra és milyenekre van szükség, nem lehet egységes választ adni. A szakok számát illetően a fa-metaphora adhat eligazítást: gyökerei, törzse, vastagabb, vékonyabb ágai és levelei megfeleltethetők a különböző szinten indítandó szakoknak.

– A gyökérzetéhez hasonlítható a felsőfokú szakképzés. Számukat nem szabadna korlátozni: minél több van belőlük, annál szilárdabban áll a fa a talajon. A gyakorlat dönti el, hány és miféle szakképzés indítandó. A felsőfokú szakképzés egyben felzárkóztató szerepet is betölt a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok számára (a húszas évekre a felsőoktatásban 20 százalék körüli arányban jelennek meg roma hallgatók). Ez a képzési forma emellett a szűrő szerepét is ellátja.

– A fatörzse felel meg az alapképzésnek. Kevés számú, robosztus szak szükséges, amelyek a gyakorlat számára is hadra fogható hallgatók kibocsátása mellett a legjobbakat előkészítik a mester szintű tanulmányokra. Túl sok alapszak feléleszti a korai specializáció kísértetét.

– A fa vastag ágai a mesterszakok. Egyetemi szintű alapozást biztosítanak – szintén a gyakorlati munkára felkészítve és a legjobbakat doktori tanulmányokra előkészítve. Itt jelennek meg az interdiszciplináris jellegű kurzusok, a nemzetközi kooperációban szervezett Joint Master programok, a külföldi hallgatók piaci szegmensét célba vevő idegen nyelven folyó képzések. Az igazi európai és globális tudáspiaci verseny itt zajlik: pótlólagos bevételekért, tehetséges hallgatókért. Nagyobb számban, kisebb évfolyamokkal indítandók, mint az alapszakok. A felsőoktatás versenyképessége szempontjából kritikus terület. Célszegmens a hazai és külföldi alapszakot vagy más mesterszakot végzettek.

– A fák vékonyabb ágai a szakirányú továbbképzések. A két éves mesterprogramokba nem fér be annyi speciális ismeret, amennyire a gyakorlatban, a kutatásban egy konkrét munkahelyen szükség lenne. A mélyebb, részletezettebb tudást ezek a programok közvetítik (lásd életen át tartó tanulás koncepciója). Egy-két éves, diplomával záró kurzusok.

– A fák levelei a rövid programok: a tudomány, technika, társadalomkutatás legújabb eredményeit közvetítik a felhasználói célcsoportok felé. Oklevéllel zárnak, számuk az igényektől függ. Célcsoport: a szakmában dolgozó szakemberek, kutatók, a szűkebb régió felhasználói. A tudástranzfer fontos eszköze, számukat, jellegüket a kereslet határozza meg.

– A doktori képzés „another cup of tee”: a mesterképzés legkiválóbbjaiért, a kiemelkedő képességű külföldi hallgatókért folyik itt a verseny. A verseny sikere határozza meg az ország innovációs potenciálját, végső soron versenyképességét.

### Mester szakok belső struktúrája

Az egyes képzési szinteken kiindulási alapként például az 1. táblázatban látható arányok, modul kredit kontingensek képzelhetők el (a feltételezett össz-kredit mennyiségén belül). A számok csak szemléltetésül szolgálnak, szakterületenként változnak.

1. táblázat. Egy lehetséges modulmegoszlás

	<i>Post secondary (60 kredit esetén)</i>	<i>Bachelor (180 kredit esetén)</i>	<i>Master (120 kredit esetén)</i>	<i>Ph.D (180 kredit esetén)</i>
Gyakorlati képességeket fejlesztő	5 8,3 %	15 8,3 %	10 8,3 %	5 2,8 %
Informatikai képességeket fejlesztő	5 8,3 %	15 8,3 %	10 8,3 %	20 11,1 %
Kommunikációs és nyelvi képességeket fejlesztő	5 8,3 %	10 5,5 %	5 4,2 %	5 2,8 %
EU ismeretek, tájékozódást segítő	5 8,3 %	10 5,5 %	10 8,3 %	5 2,8 %
Az értelmiségivé válást elősegítő	3 5,0 %	5 2,8 %	5 4,3 %	5 2,8 %
Szakmai alapvető, időtálló ismeretek	32 53,3 %	95 52,9 %	60 50,0 %	0 0 %
Szabadon felhasználható szakmai kreditek	5 8,3 %	30 16,7 %	20 16,7 %	140 77,8 %
Összesen	60 100 %	180	120 100 %	180 100 %

A Bologna folyamat egyik sarkalatos követelménye, hogy már az első (alapozó) lépés után, de a mesterszak elvégzését követően is a kilépő hallgató olyan tudással rendelkezzen, amely közvetlenül is hasznosítható a munka világában. Ez a követelmény sikeresebben teljesíthető, amennyiben a munka világának képviselői aktívabban részt vesznek a rendszer kereteinek kialakításában, a modulok közötti arányok meghatározásában, véleményezik a modulok tartalommal való kitöltését.

### Stratégiai szövetségek

Értelmetlen dolog a mesterszakok alapítását harcnak, kiszorítósdinak felfogni. Félő, hogy a mesterszakok alapításánál megismétlődik az alapszakok alapításánál megfigyelt

ütközet. A magyar felsőoktatás nem bír el egy újabb zérusösszegű játékot, hiszen ezzel európai versenyképességét veszélyezteti. A hazai főiskoláknak és egyetemeknek az ellenfelet nem egymásban kellene azonosítani: mindkét szféra valódi versenytársai az EFT-ben találhatóak. A „win-loose” stratégiai helyett a „win-win” stratégia hozhat csak sikert ezen az ütközőtérén. Ez pedig szembenállás helyett stratégiai szövetségek formálását kívánja meg.

Mit jelent a stratégiai szövetség a hazai intézmények között? Mindenekelőtt szorosabb kooperációt az alapképzés területén. Értelmetlen minden egyetemnek alapképzésre törekedni és minden főiskolának mester képzést megcélózni. Hatékony munkamegosztást kellene kialakítani e téren: mindenki azzal foglalkozzék, amihez erőforrásai, tapasztalata révén jobban ért. Az alapképzés nem (csak) az egyetem számára alapoz: az egyetemeknek inkább az elitképzésben lenne a helyük (mester és különösen doktori képzés jobban megfelelne adottságaiknak). Most már ott tartunk, hogy az egyetemek nagy számban indítanak felsőfokú szakképzést is (nyilvánvalóan finansziális indíttatásból). A főiskolákkal hasonló a helyzet a mester képzés viszonylatában, csak fordított előjellel.

*A mesterszakok közötti mobilitást (a korai szakváltást) leginkább az segítené elő, ha az első szemeszterben kerülne sor általánosabb, több helyen is szükséges ismeretek oktatására, képességek fejlesztésére. Itt lenne a helye például a magasabb szintű számítástechnikai ismeretek oktatásának, a kommunikációs készség fejlesztésének, EU-ismeretek oktatásának, az értelmiségi létre felkészítő kurzusoknak, a szakmai nyelvi alapok erősítésének. A Bologna folyamat elveivel egyezően nem lenne szabad túlságosan leszűkíteni a belépő hallgatók körét.*

Mit jelent a stratégiai szövetség külföldi intézményekkel? A közös programfejlesztés önmagában is hasznos az EFT kompatibilitás szempontjából, de még fontosabb lenne a közös diplomák kiadásánál, a Joint Master kurzusok indítására szövetségre lépni rangos partnerekkel. A kérdés ennél összetettebb, itt csak exponálni szándékoztuk.

### Összefoglalás

A felvételi jelentkezések alapján deklarált hazai igényekre rendkívül kockázatos szakalapítást, szakindítást tervezni, még kevésbé egy szervezet (egyetem, főiskola, kar) jövőjét alapozni. A szakalapítás kérdésével kapcsolatos egyetemi és kari döntésekbe az európai dimenzió bekapcsolása elengedhetetlen: a kérdést a Bologna folyamatba beágyazottan kellene kezelni. Egy rangosabb karnak, egyetemnek már középtávon is az Európai

Felsőoktatási Térségben kellene helytállni, a fő versenytársak ezéért nem a hazai egyetemeken, főiskolákon, hanem Európában, az EFT-ben találhatóak. Véget kellene vetni annak rövidebb, kicsinyes torzszalkodásnak, amely szerint a hazai főiskolák és egyetemek egymás kiszorítására koncentrálnak erejüket, az alap és a mesterszakoknál egymást ellehetetlenítő kritériumok hatósági és minősítési elfogadtatására törekedve.

Egy kar esetében a mesterszakok megtervezésekor mielőbb lépéseket kellene tenni az oktatási és kutatási potenciál minősítésére külső, nemzetközi súlyú minősítő szervezetek által, hogy megbízhatóbb kiindulási pontról pozícionálhassuk a kart, az egyetemet a hazai tudáspiacon és az Európai Felsőoktatási Térségben. Az érthetetlen módon mellőzött szakirányú továbbképzések rendszerét az alap és mester képzések rendszerével együtt kellene tárgyalni és az oktatandó ismereteket ebben a kontextusban strukturálni. A tudományos ismeretek, kutatási eredmények rohamos bővülése elengedhetetlenné teszi a szakosodást: időtálló ismereteket a mester- és alapképzésben, az újabb tudományos ismereteket, frissebb kutatási eredményeket pedig a szakirányú továbbképzés keretében lenne célszerű oktatni (lásd életem át tartó tanulás koncepciója).

A szakfejlesztés kiinduló programjához az elfogadott Bologna program és az azt követő nyilatkozatok, az európai egyetemek által is kiemelkedően fontosnak tartott mobilitási kritériumok nem mellőzhetők. A mesterszakoknak maradéktalanul meg kell felelniük a mobilitási sémának. A hazai és külföldi intézmények közötti hallgatói mobilitás akkor biztosítható, ha a mesterszakok fejlesztése az európai irányokkal összhangban, az intézményi programokkal harmonizálva valósul meg: nem elég bemutatni az EFT-ből származó példákat, szorosabb együttműködésre, közös programfejlesztésre is szükség lenne (ennek legjobb – és az EU által is támogatott – formája a Joint Master Degree). A mesterszakok közötti mobilitást (a korai szakváltást) leginkább az segítené elő, ha az első szemeszterben kerülne sor általánosabb, több helyen is szükséges ismeretek oktatására, képességek fejlesztésére. Itt lenne a helye például a magasabb szintű számítástechnikai ismeretek oktatásának, a kommunikációs készség fejlesztésének, EU-ismeretek oktatásának, az értelmiségi létre felkészítő kurzusoknak, a szakmai nyelvi alapok erősítésének. A Bologna folyamat elveivel egyezően nem lenne szabad túlságosan leszűkíteni a belépő hallgatók körét.

A sort folytathatnánk, az előzőekből még sokféle következtetés levonható. Röviden úgy foglалhatnánk össze az EFT kompatibilis mesterszakkal kapcsolatos követelményeket, hogy akkor versenyképes egy szak a hazai és az európai térségben, ha a korábban felsorolt hívószavak mindegyikére megadja a színvonalas feleletet. Ez pedig a korábbi oktatási rendszer újratervvezését igényli.

### Jegyzet

- (1) További részletek a közreadott dokumentumokban olvashatók.
- (2) Az EKT kifejezetten az EU ügye, ellentétben az EFT-vel, nem összeurópai horizontú.
- (3) A tanulmányi kimenet (learning outcome) egységes értelmezése alapvető fontosságú az EFT-ben, amelynek egyik sarkalatos célkitűzése a könnyen értelmezhető és összehasonlítható diplomák európai rendszerének megteremtése. A kérdést a dékánok, professzorok, hallgatók többsége még mindig mellékesnek tekinti, holott a pedagógiai váltás kulcselemének kellene lenni.
- (4) Magyarország késése kiemelkedően nagy: az 1999-es aláírástól hat év telt a kerettörvény megalkotásáig – versenytársaink ezen már évek óta túl vannak. A lázas munka intézményi szinten csak az utóbbi időben indult be kapkodás, bizonytalanság közepette. Oktatóink alig ismerik Bologna indítékait, céljait, akcióit, a nemzetközi fejleményeket.
- (5) Nálunk is megfigyelhető az a szemlélet, miszerint a Bachelor az egyetemi képzés elméleti alapoására szolgál.
- (6) Így például Ausztria, Belgium, Csehország, Finnország, Franciaország, Németország, Görögország, Olaszország, Olaszország, Szlovénia és Spanyolország már engedélyezte. Lettország, Litvánia, Hollandia és Törökország nem tiltja. Magyarországon, Észtországban, Norvégiában és Svédországban nem engedélyezett. Az Egyesült Királyság egyetemi hatáskörbe utalta a kérdést.
- (7) Főként az alapképzésben túl sok a kötelező tárgy és a kontakt óra.
- (8) Lobbik már akkor is működtek, így például az agrárszakemberek, pedagógusok képzése lényegesen (és indokolatlanul) meghaladta még a többi szocialista ország fajlagos adatait is.
- (9) Az oktatási tárca költségvetés-tervezésénél – a keretszámok és a normatívák meghatározásánál – tetten érhető az a törekvés, hogy mindenkinek legyen a működés finanszírozásához elegendő számú hallgatója és elfogadható normatívája. A parciális rövid távú érdek felülírta a társadalmi szükségletet, a normatív finanszírozás alaptételeit.
- (10) Lásd Timár (1996) kutatási jelentés.
- (11) Megjegyzendő, hogy az EU is még csak az első lépéseknél tart az egységes európai szakképzettségi regiszter megalkotása téren.
- (12) Kítűnően illusztrálja ezt a jelenséget a divatszakkák felvételi ponthatárainak hullámzása. Ha híre megy, hogy X szakra az előző évben alacsony pontszámmal is be lehetett jutni, a következő évben ide zúdul a jelentkezők áradata. Ekkor viszont csak nagyon magas pontszám elegendő a felvételihez. A következő évben visszafordul a folyamat: radikálisan visszaesik a jelentkezés és a tömeg máshová áramlik, majd egy év múlva – a ponthatár leesése miatt – vissza é.i.t. Lásd az utóbbi évek pszichológia szakra jelentkeztettek számának és ponthatárainak alakulását...
- (13) Részletesebben ld. Barakonyi (1996)
- (14) Az időnként kiadott és feledésbe merülő dokumentumok nem felelnek meg a stratégiai tervezés követelményeinek, jó esetben is csak policy paper-nek tekinthetők. A kormányok és az intézmények döntéseiket ad hoc jelleggel, felületes információk alapján hozzák meg (ez 1993 óta valamennyi kormányra áll).

(15) Módszertani aggályaimat egy tanulmányban részletesebben is kifejtettem, ld. Barakonyi (2004a).  
(16) Többször olvashatunk olyan véleményeket, hogy oktatási vonalon legyünk Európa (vagy szerényebben Középkelet-Európa) magyar Harvardja, Oxfordja, koncentráljunk ide pénzt, paripát, fegyvert és akkor az elhatározás valóra válik. Szép lenne, ha ez csak elhatározás és anyagi koncentráció kérdése lenne. Kevés olyan hazai egyetemet vagy kart találunk, amelyek már valamilyen formális nemzetközi minősítést lobogetathatnak, s a világ (Európa) élvonalába kerültek.

(17) Ld. többek között a Ronald Barnett által szerkesztett kiadványban Mark Hughes tanulmányát.

(18) A dublini descriptorok is csak „advanced” tankönyvekről írnak.

(19) Ezt a gondolatot Gary Hamel és C. K. Prahalad (1989) fejtette ki első ízben *Strategic Intent* címmel.

(20) Prágában az EU versenyképességének, a munkaerő mobilitásának hangsúlyozása helyébe az európai felsőoktatás versenyképességének kiemelése lépett, hangsúlyozva a hallgatók, az oktatók mobilitásának fontosságát. Ezzel egyrészt a majdani munkaerő mobilitásának megalapozása kapott nagyobb hangsúlyt, másrészt a felsőoktatás versenyképességének előtérbe állítása közelebb hozta a kérdést az egyetemekhez, közvetlenebbé tette számukra a feladat meghatározását. „A miniszterek megerősítették, hogy az Európai Felsőoktatási Térség kiépítése az európai felsőoktatási intézmények vonzerejének és versenyképességének alapvető feltétele.” (Prágai Nyilatkozat)

(21) „Az európai kooperáció erősítésének kitűnő eszköze az integrált tanterveken alapuló közös programok indítása és közös diplomák kiadása. A kormányoknak el kell távolítani azokat a jogi akadályokat, amelyek a közös diplomák kiadása és elismerése előtt állnak, át kell gondolniuk az ilyen együttműködéshez szükséges speciális pénzügyi követelményeket. Az intézményeknek meg határozni azokat a területeket, ahol ilyen közös diplomák iránt igény mutatkozik, majd ki is kell fejleszteni ezeket a programokat, elősegíteni a jelenlegi kísérleti programok legjobb gyakorlatának cseréjét, a kimeneti kompetenciák és tudásszint definiálásával, az ECTS kreditrendszer széleskörű alkalmazásával biztosítva a magas minőségi szintet.” (Gráci Deklaráció)

(22) Emlékeztetünk a Bologna nyilatkozatra, mely szerint az alapoó képzés az európai munkapiac számára bocsát ki gyakorlatban is jól alkalmazható ismeretekkel felvértezett hallgatókat. Ennek függvényében nehezen érthető, miért csak a minősített oktatók jelenlétét követelik meg az előírások, miért nem jelenik meg legalább ilyen súllyal a gyakorlattal, vállalati háttérrel is rendelkező szakemberekkel kapcsolatos igény. Sokak szerint az ilyen magas elméleti szint megkövetelése (és a gyakorlat szerepének mellőzése) az alapképzésben nincs összhangban a Bologna elvekkel (ez a szint szűró jellegű), az egyetem-főiskola párharc tükröződése. Ezen a szinten éppen hogy a főiskoláknak kellene jelentősebb szerepet játszani: a gyakorlati élethez ők állnak közelebb.

(23) A jövő szlogenje: „építeni a hasonlóságokra, profitálni a kultúrák, nyelvek és nemzeti oktatási rendszerek különbözőségeiből, kihasználni a kormányközi kooperációkban, az európai egyetemek, egyéb intézmények és hallgatók között folyó párbeszédből, valamint az EU programokból adódó lehetőségeket.” [Prágai Nyilatkozat]

(24) A vezetés, etika és vállalati felelősség kérdése a 80-as évek végén került a menedzsment oktatás látóterébe. Az USA-ban abban az időben egymást követték a napvilágra került üzleti botrányok, amelyek kormányzati, vállalati, sőt egyházi vezetők, orvosok, jogászok erkölcsi csődjét tanúsították. A menedzsment képzésben szükségessé vált egy addig mellőzött új dimenzióának a bevezetése: az etikai kérdések hangsúlyozottabb oktatása.

(25) Ezúttal is (mint oly sokszor) a Harvard Business School járt az élen: „Az állandó mozgásnak, kihívásnak és gyengülő bizalomnak e légkörében kell a gazdasági ismereteket oktatóknak felkészíteniük valahogy diákjait arra, hogy felvállalják a társadalom és a vállalat iránti felelősséget. A vállalatok és a kormányok nagyon gyakran kudarcot vallanak kötelességeik teljesítésében, nem az eszközök, a technikák vagy az elméletek alkalmazatlansága miatt, hanem egyfajta látásmód hiánya, a vezetés kudarca, az értékek inkonzisztenciája vagy elégtelensége miatt, amely aláás mindenfajta személyes vagy szervezeti céltudatosságot és felelősségérzetet. Ez az a feladat – beleértve az egyéni és szervezeti céltudatosságunkat és elveinket – amit a menedzsment oktatásának meg kell oldania.” (Piper, 1994, 27.)

## Irodalom

Barakonyi Károly (1996): Felsőoktatási felvételi politika: prioritások, módszerek I–II. *Magyar Felsőoktatás*, 7, 12–14. és 8. 10–12.

Barakonyi Károly (2004a): Egyetemek rangsorolása, teljesítményük értékelése. *Vezetéstudomány*, 2–7.  
Barakonyi Károly (2004b): *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

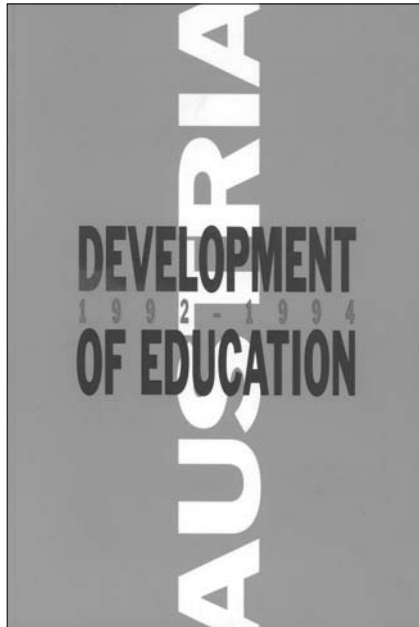
Barnett, Ronald (2005): *Reshaping the University – New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. Society for Research into Higher Education – Open University Press.

*Bologna, Prágai, Berlini, Bergeni Nyilatkozatok*

*Gráci Deklaráció*. EUA, Grác. (2003)

Hamel, Gary – C. K. Prahalad (1989): *Strategic Intent*. *Harvard Business Review*, utánközlés: 2005. July-Aug, 148–161.

- McKenna, Ian (2004): *The Bologna Process – What it Means and Why Is it Important?* Conference, Council of Europe, Strasbourg.
- Nyborg, Per (2005): *A Vision for 2010 and Beyond*. ESIB seminar: Bologna, Bergen and beyond, Bergen. 11–13 May
- Nyborg, Per (2005): *From Bologna to Bergen and beyond*. Tuning Educational Structures in Europe – Phase III Launch meeting, Budapest. 22 April.
- Piper, Thomas R. – Gentile, Mary C. – Parks, Sharon Daloz (1994): *Tanítható-e az etika?* BKE Gazdaságtudományi Központ, Budapest.
- Tímár János (1996): *Munkaerő-kereslet és kínálat 1995–2010. Foglalkoztatáspolitikai és oktatáspolitikai következtetések*. Munkaügyi Minisztérium.



*A Federal Ministry of Education and the Arts, Austria könyveiből*

## A filmelmélet hasznáról

*Minden művészeti ág történetében mérföldkő, ha akadémikus körökben is elismerik azáltal, hogy önálló tudományterületként oktatni kezdik. Nálunk az 1990-es évek közepén indult el az az intézményesülési folyamat, amelynek eredményeként mára a közoktatás részévé vált a film- és médiaoktatás, és az egyetemeken is egyre szaporodnak a filmszakok.*

**M**int minden tudományterület esetében, a film kapcsán is fontos kérdés, hogyan határozzák meg művelői, oktatói, szakemberei a szakterület belső arányait, vagyis milyen súlyt és szerepet szánnak a történeti, elméleti és gyakorlati stúdiumoknak az oktatásban, a történeti, elméleti és esztétikai kérdéseknek a kritikában. Magyarországon a kilencvenes évek közepétől a legtöbb humán tudományban megfigyelhető volt az elméleti érdeklődés erősödése, és talán ennek is köszönhető, hogy a filmes felsőoktatásban kezdettől fogva természetesen helyet talált magának a filmelmélet. Azonban a mai napig a filmes közbeszédben és kritikában általánosnak tekinthető egyfajta elméletelenség, ami többnyire abból adódik, hogy a közvélekedés szerint a filmelmélet haszontalan okoskodás irdatlan szakzsargonban előadva, aminek valójában semmi „haszna”. Bár arra itt most nem mernék vállalkozni, hogy a humán tudományok „hasznának” kérdését megnyugtatóan megoldjam, mégis amellet szeretnék érvelni egy szöveggyűjtemény kapcsán („A kortárs filmelmélet útjai”. Palatinus Kiadó, 2004. Válogatta és a bevezetőket írta Kovács András Bálint), hogy a filmelmélet nagyon hasznos olvasmány minden a filmművészettel foglalkozó szakember – s köztük különösen a filmes tárgyat tanító pedagógus – számára.

A kötet – a hátsó borító félrevezető leírásával ellentétben – nem a kortárs filmelmélet négy irányzatát reprezentálja a négy fejezetben összegyűjtött szövegekkel, hanem három olyan témakört (elemzés-értelmezés, elbeszélés, műfajelmélet), amelyek a kortárs filmelméletek érdeklődésének

homlokterében állnak, illetve az utolsó fejezetben valóban egy irányzatot a kortárs filmelméletből, nevezetesen a kognitív filmelméletet. A könyv szerkezete egyébként a szövegeknek javarészt témakörök, problémák köré csoportosításával ki is fejezi azt, hogy a filmelmélet szerepe nem más, mint hogy eszközöket, módszereket szolgáltatson a film alapvető működésmódjainak, a társadalomban betöltött szerepének sikeresebb megértéséhez. Vagyis nem öncélú – mint ellenlábasai állítják –, hanem létező és fontos kérdésekre keresi a választ. De lássuk, milyen hasznos megoldásokat kínálnak az írások filmmel kapcsolatos kérdéseinkre.

A kötet fejezetei (kis jóindulattal) logikusan következnek egymásra, tehát az igazán elszántak választhatják az elejétől végéig tartó olvasást, s ebben az esetben az általános bevezetés (elemzés-értelmezés) után, az alacsonyabb szinttől (elbeszélés) juthatnak előbb az átfogóbb kategóriához (műfajelmélet), majd pedig egy teljesen új rendezési elvhez, amely nem a problémára koncentrálna, hanem a megoldás módszertanára. (Ha nem vagyunk ennyire jóindulatúak, akkor azért felmerülhet bennünk a kérdés, miért is választ a negyedik fejezet teljesen más rendezési elvet, mint a többi, nem beszélve arról, hogy a 3. fejezet utolsó szövege legalább annyira kognitív megközelítés, mint amennyire műfajelmélet.)

Az első tanulmány („A filmelemzés meghatározása”) tehát valóban elemi bevezetés a filmről való gondolkodás és írás alapvető műfajaiba. Olyan fogalmakat tisztáznak a szerzők, mint a filmelemzés, filmkritika és filmelmélet, röviden jellemzik e beszédmódok feladatait és jellemző

it. Mindenki számára alapvetés, s a magyar filmes újságírást látva a legtöbb szerzőnek is igen jót tenne, ha megismerkedne a Jacques Aumont – Michel Marie szerzőpáros munkájával. A tanulmány további haszna, s amiért mindenképpen ezzel érdemes kezdeni, hogy lényegében az egész kötet olvasásához módszertani alapot ad, amennyiben a teoretikus beszédmód jellegzetességeit is tárgyalja.

A fejezet második írása „Szimptomatikusan interpretáció” címmel David Bordwell – tőle szokatlanul kacifántos gondolatvezetéssel megírt – filmtudomány-történeti gyorstalpalója. Ez a szöveg elsősorban azok számára lehet hasznos, akik egy viszonylag elmélyült alapozó kurzuson már túl vannak a bölcsészettudományok elméletéből és filmelméletből, mert bár a szöveg állításait az említett tudományos szövegek rövid összefoglalásával mindig megtámogatja a szerző, ezek inkább csak azok számára befogadhatóak, akik az interpretáció tudománytörténeti szakaszaiban némileg járatosak, vagyis éppen azért olvassák a szöveget, hogy saját ismereteiket Bordwell „szemüvegén keresztül tekintve” újrendezhessék.

A fejezet utolsó darabja, Deborah Lindermann írása jó gyakorlati példája annak, amiről az előző szövegben Bordwell elméletben beszélt: Dreyer „Jeanne d’Arc”-jának elemzése során láthatjuk, hogyan is működik egy film szimptomatikusan olvasata, mely ideológiakritikai és feminista meglátásokra is támaszkodik. Aki csak a „Jeanne d’Arc” elemzéséhez szeretne jól használható szempontokat gyűjteni (nézőpontok, plánok, montázszerkesztés), annak is hasznos olvasmány, ugyanakkor az elmélyültebb érdeklődést jelelméleti, kontextualizációs elmélkedésekkel is szolgálja a bevezető részben. Bordwell és Lindermann szövegét azért lehet hasznos és érdekes együtt olvasni, hogy

az előbbi tanulságait leszűrve, utóbbit valóban és élesen mint egy lehetséges olvasási-értelmezési módot érzékeljük, és ne mint a film „megfejtését”.

„Az elbeszélés” című fejezetbe a filmelmélet utóbbi harminc évének több korszakos szövege is bekerült. Stephen Heath „Narratív tér” című írása valódi sláger, örökzöld, klasszikus tanulmány. Mindenki számára ajánlott, aki valóban a film film-szerű működéséről szeretne olvasni. Különösen szükségük lehet rá azoknak az irodalomtanároknak, akik az elbeszélést – érthető beidegződések következtében – előszeretettel a nyelvi eszközöket alkalmazó irodalmi elbeszélésből kiindulva értelmezik. Heath abban segít, hogy a filmnek abból a tulajdonságából kiindulva ért-

*Hogyan épül fel a tér az időben, milyen valós és képzeletbeli terek folyamatos interakciója épít-rombol a film minden pillanatában. A térnek a narrációban – és ezáltal a néző befogadói működésének irányításában – játszott szerepe kulcskérdés a film létmódjának megértésében, minden filmelemzéshez nélkülözhetetlen kiindulópont.*

sük meg a narráció sajátosságait, amelyet a filmen kívül egyik művészet sem képes alkalmazni: hogyan épül fel a tér az időben, milyen valós és képzeletbeli terek folyamatos interakciója épít-rombol a film minden pillanatában. A térnek a narrációban – és ezáltal a néző be-

fogadói működésének irányításában – játszott szerepe kulcskérdés a film létmódjának megértésében, minden filmelemzéshez nélkülözhetetlen kiindulópont. A térkonceptiók történeti áttekintésével a reneszánsz festészet perspektíva-elméletétől a mozgókép monokuláris rendszeréig a tanulmány széles művészetelméleti keretben is elhelyezi a film sajátos térképző mechanizmusainak bemutatását, befejező részében pedig azt is felvázolja, hogy milyen filmművészeti és filmelméleti fejlemények következményeként került előtérbe a filmi tér vizsgálatának kérdése a filmtudományban.

David Bordwell a filmi elbeszélés-elmélet egyik legelismertebb kutatója. A klasszikus elbeszélésmódról szóló írása egyszerre filmelméleti és filmtörténeti jellegű

munka, melyben az úgynevezett klasszikus hollywoodi elbeszélés mód legfontosabb jellemzőit foglalja össze. Megismerkedhetünk a láthatatlan, öntudatos, informált és közlékeny elbeszélés típusaival, valamint a filmek kitüntetett pontjainak (főcím, exozicció, montázsszekvenciák) információ-adagolási technikáival, az ok-okozatiságnak és a szereplői motivációknak a filmi narrációban betöltött szerepével, valamint azzal, hogyan értelmezhető a befogadásban a néző aktivitása mint a hipotézisalkotás és -elvetés folyamata. Mindezeket a jelenségeket a szerző nagyon gazdag példatáron szemlélteti az 1917–1960-as időszakból, de a megfigyelések könnyen alkalmazhatók a kortárs hollywoodi filmekre is. Ez a szöveg közérthetősége és az irodalmi elbeszélés-elmélettel való könnyű összevethetősége miatt az irodalmi képzettségük számára igen jó kiindulási pont lehet a filmelemzés oktatásához.

*Noël Burchnek* 'A véletlen és funkciói' című írásában a – modern művészetelméletben oly meghatározó fontosságú – „véletlennek” a filmművészetben betöltött sajátos státuszát elemzi. A modern zenének a véletlen „alkalmazására” vonatkozó kísérleteiből kiindulva mutatja be, miként van jelen a filmben – történetének kezdetétől – a véletlen. A filmtörténetet tulajdonképpen elég kézenfekvő lenne úgy értelmezni, mint egyfajta oszcillációt az alkotóknak a véletlen kiküszöbölésére, illetve tolerálására vonatkozó törekvései között. A totális kontroll elérésére való törekvés, amely mára a digitális animációval, a CGI-vel (Computer Generated Images – számítógép által létrehozott képek) végül is megvalósult, mindig – ha nem is közvetlenül – jelen volt a filmtörténetben. A valóság rögzítése, a fikció vs. dokumentum jellegzetes és örök filmtudományi kérdései lényegében mind ennek a problémának a rokonai. A cinéma vérité, *Eisenstein* és *Godard* művészetének a véletlennel való sajátos kapcsolatait vizsgálja a szerző, egyszerre szolgáltatva megvilágító erejű filmtörténeti és filmelemzési szempontokat az olvasónak.

*Laura Mulvey* 'A vizuális élvezet és az elbeszélő film' című dolgozata az utóbbi

évtizedek egyik legtöbbször emlegetett filmtudományi írása, amely a hetvenes évek közepén a pszichoanalitikus alapozású feminista filmelméletnek adott rendkívüli lökést. E korai feminista szöveg segítségével annak lehetünk tanúi, hogyan próbálta az elmélet megragadni azt a viszonylag nyilvánvaló, mégis nehezen formalizálható problémát, hogy a moziban a férfiak és a nők teljesen más „elbánásban” részesülnek, legyenek bár szereplők vagy nézők. Ezeknek a különbségeknek a megfogalmazásához Mulvey elbeszélésbeli jellegzetességeket vizsgál, s azt mutatja be, hogy a nők számára milyen és miképpen korlátozott azonosulási lehetőségeket nyújt a klasszikus elbeszélő film, s javaslatot tesz arra is, hogyan lehetne ezen változtatni. Biztos vagyok benne, hogy a szöveg nyomán egy sor olyan új szempont merül fel az olvasóban, melyeket a mainstream hollywoodi film női és férfi szerepeinek vizsgálatakor még napjainkban is termékenyen alkalmazhat.

A harmadik fejezet a filmes műfajok elméletével kapcsolatos írásokat gyűjt egybe. A műfajok eredetét, működésmódját és vonzerejét taglaló szövegek ismét csak sok praktikus információt tartalmaznak a filmet oktató kollégák számára, hiszen a gyerekek a moziban és televízióban elsősorban úgynevezett műfaji filmekkel találkoznak. Ennek következtében a műfajokról a legtöbbször már maguk is igen határozott elképzelésekkel rendelkeznek, s e szövegek módszertani ötletekkel segítenek abban, hogy a felhalmozott praktikus tudás rendszerezésére is rávegyük őket. A fejezetben három szöveget is találunk *Tom Gunning*től, aki filmtörténészként a filmes műfajokat történeti eredetük felől megközelítve nagyon izgalmas új szempontokat vetett fel a műfajelméletben. A már létező filmkorporuszba utólagosan műfajokat belevetítő elképzelés helyett a filmipari kommunikációs mechanizmusok műfajteremtő hatásaira koncentrálnak. Vizsgálatában olyan megállapításokra jut, amelyek a látszólag mélyen teoretikus témát a videotékalátogató, filmnéző hétköznapjainkhoz kapcsolja. Az oktatásban Gunning elgondolásait alkalmaz-

va a gyerekeknek szemléletesen mutatható be, hogy az olyan kézenfekvő dolgok, mint egy videotéka polcainak címkéi, milyen árulkodóak a film ipari mechanizmusaira vonatkozóan. Az ősfilm (~1900 előtt készült filmek) vizsgálata pedig arra is rávetet, hogy a filmműfajok kialakulását már ebben, a szinte film előtti pillanatban hogyan határozták meg a vetített képek (és az árnyképek) által szolgáltatott olyan alapvető élményformák (például a félelem és bizonytalanság), amelyek később virágzó, karakteres műfajokká váltak (például horror). Ebből kiindulva Gunning azt javasolja, hogy a filmes műfajokat ilyen mélystruktúrák alapján is szükségszerű megközelítenünk, aminek eredményeként a film végre elszakadhat attól, hogy műfajait pusztán az irodalmi mintákat követve, narratív alapon próbálja megközelíteni, vagyis lehetőséget ad a filmszerű műfajkritika megteremtésére.

„Az attrakció mozija” című írásában Gunning a filmtörténet korai szakaszában a narratív formák elterjedését és uralmát megelőző „attrakciós mozi” elgondolásából kiindulva azt mutatja be, miképpen volt adva egyfajta eredendő narratívellenesség a filmben, származásából (vásári attrakció) adódóan. Ez a jellegzetesség azonban többnyire visszaszorult az avantgárd irányzatokba, amelyek – soraikban Eisensteinnel – mindig is a film hatásának fontos eszközeként kezelték a megmutatás és feltárás erejét. Az „elnarratívizálódás” nagy és egyetemes tendenciája ellenére ez az attrakciós jellegzetesség máig a látványos, lenyűgözésre törekvő hollywoodi „szuperprodukciók” fontos jellegzetessége, s ennyiben a vérvonal folyamatosságát mutatja.

Végül Gunning harmadik szövege (Nonkontinuitás, kontinuitás, diszkontinuitás – A korai filmek műfajainak elmélete) a korai film formai sajátosságainak vizsgálata alapján a nonkontinuitást nem mint devianciát, hanem mint alternatív megoldást fogja fel. A korai filmműfajok elkülönítésekor a folyamatossághoz való sajátos viszonyait csoportosítja: nemkontinuus, kontinuus, diszkontinuus. Ennek alapján szerinte a korai filmre vo-

natkozóan speciális történeti elgondolásra van szükség, amely megfelel az időszak formai sajátosságainak. Ilyen módon a történeti vizsgálatot és a műfaji kritikát ismét szorosan összekapcsolja. A szövegben bemutatott négy ősműfaj a snettek közötti tér- és idő-kapcsolatokat létrehozó technikák alapján szerveződik. Ez a fajta, nem tartalom alapú műfaji felosztás a „cinéműfajok” kidolgozásának eszköze lehet, vagyis hozzáegíthet annak meghaladásához, hogy a hagyományos elbeszélő műfajok (irodalom, színház) parazitáiként értelmezzük a filmi műfajokat.

E fejezet utolsó szövegénél kezd majd elválni, hogy ki a legény/leány a gáton, ha filmelméletről van szó. Ennek a szövegnek a feldolgozásához ugyanis talán már némi komolyabb elszántságra is szükség lesz, de fontos, hogy *Torben Grodal* „A fikció műfajtipológiája” című írásánál az első oldalakon ne adjuk fel, mert utána valóban érdekes fejtegetések következnek arról, hogyan is működnek a műfajok. Ezt a működést itt a befogadó érzelmi állapotai, az azonosulások és válaszreakciók tükrében mutatja be a szerző, aminek segítségével jól magyarázható az a hétköznapi jelenség, hogy az egyszeri mozilátogató miképpen és miért érzelmi állapotához választ filmet: borzongani szeretne, feszültség levezetésére vígjátékot vagy romantikus komédiát választ. A fikcióbefogadást kísérő nézői érzelmi állapotokra építő műfajelméletéről van tehát szó, amely a néző és a fiktív világ közötti érzelmi folyamatokat értelmezi. Ennek kulcsfontosságú tényezője a fiktív szereplőkkel való azonosulás, és ennek folytán a bevonódás a fiktív eseményekbe, az érzelmi érintettség. A fikció narratív szerkezetét (ami a legszokványosabb műfajelméleti kategorizációs szempont) is aszerint osztályozza Grodal, hogy azok mennyire aktív vagy passzív módon vonják be a nézőt érzelmileg. A fikciós szórakozás műfaji formáinak célja ezek szerint, hogy az azonosulások segítségével a nézők számára lehetővé tegyék különféle emberi alaphelyzetekhez kötődő érzelmeik (kockázatmentes) megjelenítését. Az érzelmeik és kiváltásuk módjai pedig való-

színiüleg veleszületettek – ezért érthető, hogy a filmiparnak, amely gazdasági érdekeinél fogva minél univerzálisabb hatékonysággal kívánja a székhez láncolni nézőit, a minél általánosabb érvényű (érzelmi alapozású) elbeszélői sémákat kell alkalmaznia. Ezeknél a megfigyeléseknél pedig mi is lehetne izgalmasabb azon pedagógusok számára, akik a mozgóképek által elbűvölt tanulókat szeretnék rávezetni arra, hogyan gondolkodhatnak tudatosan e gyakran öntudatlan (veleszületett tulajdonságainkból adódó) jelenségekről.

Torben Grodal fenti szövege már lényegében át is vezetett bennünket az utolsó fejezetben megjelenő gondolkodásmódba, hiszen a műfajelméletet a kognitív szemlélethez kapcsolva tárgyalta. A negyedik részben pedig a kognitív elmélet két szövegét találjuk, és ennyiben ez a fejezet valóban a kortárs filmelmélet egyik legmeghatározóbb (de nem az egyetlen) irányzatát reprezentálja.

David Bordwell 'Érvelés a kognitivizmus mellett' című bevezető jellegű szövegéből megtudhatjuk, hogy mit is jelent a kognitivizmus, milyen konceptuális rendszereken alapul, és mindez hogyan alkalmazható a filmelméletben. A kognitivizmus újdonsága a filmteóriában, hogy a természettudományos kutatás módszertanához közelítve, empirikus kísérleti alapokra támaszkodva kívánja vizsgálni a sikeres emberi cselekvést, jelesül a filmbefogadást. A kognitív elmélet a felismerés, megértés, következtetés, interpretáció, ítéletalkotás, emlékezet, képzelet működésének feltérképezésével foglalkozik, a kutatók elméleteket alkotnak és tesztelnek kísérleti úton, hogy e folyamatokat megértsék. Az irányzat figyelembe veszi az empirikus tudományok elme- és agykutatási

eredményeit, ezért e szövegeknek a biológiai jellegű eszme-futtatások is fontos részét képezik. A kognitivizmus és a kortárs filmelmélet közös vonása, hogy mindkettő magyarázatokat keres a cselekvéseinkben működő mentális reprezentációkra, mégpedig a percepció (érzéki adatok észlelése) és kogníció (a beérkezett adatok feldolgozása) kapcsolatának vizsgálatán keresztül. Mindezek a kérdésselvetések olyan alapvető problémák megoldásához vezethetnek közelebb, mint hogy hogyan megy végbe a tanulás, a szocializáció folyamata? Hogyan képes elsajátítani a szubjektum szimbolikus konvenciókat? Mindebben a kognitív

elmélet a mentális reprezentációknak tulajdonít döntő szerepet, melyeknek tartalma és struktúrája a kutatás fő tárgya. Az elme működése tulajdonképpen e strukturált mentális reprezentációkkal való műveletek végrehajtását jelenti, amiben a könnyebb feldolgozhatóság érdekében például jelentős szerepe van a „sémáknak”: egy történet megértésében és feldolgozásában fon-

tosak a sémák; nem szavakra, kifejezésekre emlékszünk, hanem sémákat raktározunk, s ezért a „kanonikus történeteket” (a sémát követő történetek) könnyebb felidézni. A különböző nyelvek, különböző kultúrák vizsgálata során kiderült továbbá, hogy vannak bizonyos, bármely emberi kultúrát jellemző interszubjektív mentális sémák, amelyek az élet szervezését segítik, az ismeretek legnagyobb hányadát szervezik. A filmteóriát többek között az is érdekli ebből kiindulva, melyek és hogyan működnek azok a mentális sémák, amelyek a filmek alkotóit és közönségét összekapcsolják, hogyan értelmezhető a film története mentális sémák váltakozásaként és ismétlődéseként.

*A filmiparnak, amely gazdasági érdekeinél fogva minél univerzálisabb hatékonysággal kívánja a székhez láncolni nézőit, a minél általánosabb érvényű (érzelmi alapozású) elbeszélői sémákat kell alkalmaznia. Ezeknél a megfigyeléseknél pedig mi is lehetne izgalmasabb azon pedagógusok számára, akik a mozgóképek által elbűvölt tanulókat szeretnék rávezetni arra, hogyan gondolkodhatnak tudatosan e gyakran öntudatlan (veleszületett tulajdonságainkból adódó) jelenségekről.*

Bordwell szövegét mindenképpen érdemes áttanulmányozni mielőtt áttérnénk Torben Grodal újabb – és egyben a kötet utolsó – írásának olvasására. A „Megismerés, érzelem, az agyműködés folyamatai és a narráció” vérbeli kognitív szempontú filmelméleti értekezés, az agy információ-feldolgozó működését abból a szempontból vizsgálja, hogy az miképpen áll összefüggésben a vizuális fikció alapszerkezetével. A befogadást mint a néző és a nézett dolog folyamatos kölcsönhatását vizsgálja, s a kognitív szemlélet percepció és kognitív folyamatokat elemző téziseit kiegészíti az érzelmek és motivációk következtében megjelenő pszichoszomatikus folyamatok bemutatásával. Vagyis Grodal felfogásában a befogadás a néző idegrendszerében az audiovizuális bejövő inger által kiváltott pszichoszomatikus folyamat. A szöveg külön érdekessége, hogy bebizonyítja: a vizuális fikció szubjektív és objektív vonatkozásai egyaránt „objektív” neurológiai jelenségekkel állnak kapcsolatban, vagyis egy történet konstrukciójának az érzések és érzelmek

ugyanannyira „objektív” vonatkozásai, mint a megismerés. Ennek megértéséhez szükséges az idegrendszer alapszerkezetét is áttekinteni (itt látható világosan, hogyan közelít a filmteória az empirikus tudományokhoz). Ez a rész különösen tanulságos, mivel bemutatja, miért és pontosan hogyan működik idegrendszerünk filmnézés közben, például amikor félelmünkben a karfát szorongatjuk vagy könnyekre fakadunk, és hogy ezek a jelenségek mennyiben öntudatlanok vagy kontrollálhatók. A szöveg legfőbb hozadéka, hogy a pszichológiai leírás segítségével a befogadás dinamikus, folyamatszerű jellegének megértéséhez szolgáltat eszközöket – vagyis ahhoz, mi is zajlik bennünk (az agyunk és testünk alkotta egészben) a sötét teremben, s mi az a „hatalom”, amely újra és újra arra sarkall bennünket, hogy legközelebb ismét befizesünk egy menetre.

Vincze Teréz

ELTE, Művészetelméleti és  
Médiakutatási Intézet

## Képregény első látásra

*Dino Buzzati 'Szerelm utolsó látásra' című képes poémájáról*

*Buzzati képregénye méltó beköszöntője a Nyitott Könyvműhely Kiadó és a Pesti Est tervezett képregény-sorozatának. Ez a kezdeményezés egyszerre jelentőségteljes és szimptomatikus: szűkebb, magyarázó vonatkozásban egy könyvpiaci hiányt igyekszik felszámolni, ugyanakkor bekapcsolódik a média önkényuralma által veszélyeztetett vizuális korszak partizánharcaiba.*

A könyv és az olvasás jelenkori viszonyának krízise már magának a nagy riválisnak, a tévének is témájává vált „A Nagy könyv” című műsorban. (Nem véletlen, hogy a műsor Angliából származik, ahol az olvasási kedv lankadása a kulturális folytonosság megőrzését teszi problematikussá.) A Buzzati-féle képes poéma, az Artcomix-sorozat nyitó darabjaként, esztétikus kivitelezésével a Könyvet ünnepli. Emellett pedig úgy aktualizálja Orpheusz és Eurüdiké görög mitológiai

történetét, hogy általa a vizualitást, a tekintetet, költészet és vizuális művészetek egyenrangú viszonyát is tematizálja.

A régi görögök a halálban a látás elvesztését gyászolták, a látástól való megfosztottságot pedig halálnak tekintették. Amire mi ma a „kiadta a lelkét” fordulatot használjuk (franciául: le dernier soupir, „az utolsó sóhaj”), ők azt mondták: valakinek az utolsó pillantása, valaki utoljára látta a Napot. Ilyen értelemben válhatott Orpheusz és Eurüdiké története komplex képel-

méleti allegóriává, amely költészet és vizuális művészet viszonyát nem művészet-történeti fejlődésében, hatásbeli versengésében, hanem más, állandó kategóriák mentén értelmezi. A tekintet, a leskelődés, az (emlék)kép, a kép és szöveg, a tér és idő, a reprezentáció, mimézis, transzparencia, (kép)leírás aktuális elméleti kérdései mind fellelhetőek Orpheusz alvilági utazásának – több mint szerelmi – történetében. A tekintet története ez, amely legplasztikusabban a fotó (fény-kép)-jelenség antropológiai – *André Bazin, Roland Barthes* vagy legújabban *Hans Belting* által képviselt – megközelítését metaforikusan értelmezi: a pillanatfelvétel, a megörökítő pillantás tárgyát múlttá, emlékké és ezáltal halottá teszi. A fotón szereplő személy nem csupán hasonlít valakire, hanem ő maga az, illetve aki volt a felvétel pillanatában: Buzzati képes poémájának főhőse, Orfi, az ablakon kipillantva biztos benne, hogy Eurát látja és nem csupán egy hozzá hasonló lányt – e bizonyosságtól hajtva indul el keresésére az Alvilágba. Ezt a keresést pedig, a szöveg minden „képessége” és filmszerűsége mellett – amely utóbbi főként a nézőpont- és beállításváltásokban, valamint a szekvencialitásban jelentkezik – Orfi emlékképei tagolják, amelyek pillanatfelvételekként emelkednek ki az elbeszélés folyamatából, megállítva a történetet és az olvasást, mintegy „térítve” az időt.

Nem az Orpheusz és Eurüdiké-epizód az egyetlen, sötétség birodalmába alászálló kereséstörténet a görög mitológiában, de kétségkívül ez az, amely kép és szöveg, vizuális művészetek és költészet – a képregény 20. században kiteljesedő műfaja esetében annyira aktuális – viszonyát sokrétűen jeleníti meg. A narratori nézőpontok sokasága, egymást bennfoglaló keretei plasztikus megjelenítésre találnak Buzzati hibridjében: az egyes oldalakat alkotó kazettákat egy nagyobb keret tartja össze, amelyet magát is az oldal(lap) szegélyez, mintegy ablakként nyílvá rá a következő mozzanatra, egyre beljebb csalva az olvasót – Orfival együtt – a történetbe. A mélység nem csupán a tér attribútuma többé: a

keresés és olvasás mozgásának időbeliségét is meghatározza. Tér és idő különös nászát fogalmazza meg maga a – mitikus történettől eltérő – végkifejlet is: Orfi és Eura szimbolikus értékű tárgyakat cserélnek, mintegy ismételten jegybe lépnek. A férfi egy gyűrűt vesz magához, a női hűség és állandóság, helyhez kötött várakozás jelét, Eura pedig a férfiúi nyugtalan keresés, állandó mozgásban lét időben mérhető jelét, Orfi karóráját. Tér és idő egymást kiegészítő, felidéző játékának pedig az emlékezés válik mozgatórugójává, amint a dalfoszlányok szövegének időbelisége képeket idéz, vagy fordítva: képek elevenítenek fel régmúlt történeteket.

Ez a sajátosság eleve kizárja a képregénybeli kép és szöveg fölé- vagy alárendeltségi viszonyára vonatkozó vádakot, amelyek szerint az előbbi gyakran nem egyéb, mint az utóbbi illusztrációja, illetve fordítva, az utóbbi az előbbi magyarázata. Ez Buzzati képregénye esetében annál is inkább így van, mert szöveg és kép ugyanazon szerzőtől származik, egyazon vízió egyenrangú mozaikkockáiként. Kép és (dal)szöveg itt szerves egységet alkotnak úgy, hogy egymáshoz hasonulnak: a képek lineárisan kapcsolódva, előre-hátra utalva, ismétlődve történetként, a szöveg, maga is keretben, a képekbe ékelődve, a képekkel egyenrangúként idézi narrátora vízióit, álom- és vágyképeit. A memóriefunkció más szinten, így például az eposz, a ballada és a hatvanas-hetvenes évek epikus (politikai állásfoglalástól, ideológiától sem mentes), militáns dalműfaji jegyeinek aktíválásában (így például az ismétlések, a refrének kedvelésében) is működik. Emellett pedig konkrét, kulturális emlékképeké vált festészeti, fotográfiai és filmes idézeteket is beiktat a szerző, ezáltal is feltárva a képregénye „szövetét” képező változatos vizuális kódok eredetét, amelyek szürrealizmusa a *Murnau – Dali – Fellini* vonalban válik megragadhatóvá.

Buzzati képes poémája – amely megnevezésben a poéma műfaji besorolása figuratív, „képes”, és a tulajdonképpeni képekhez közelítő plaszticitású nyelvet idéz – a tekintetek története. Véletlen vagy szándé-

kolt, kukkoló, igéző, megörökítő, közelítő és távolító pillantások hálója jelöli ki Orfi mozgásterét. Mindenhonnan szemek vagy kvázi-szemek – ablakok, ajtók, sötét sarkok (amelyek vizuális analogonjai a már említett belső keretek is) – nyílnak fel, sőt: a csábító hölgyek mellbimbói is szemekként merednek ránk. A szem-mellek és egyéb domborulatok vonalainak hangsúlyozottsága – szintén Fellini-idézetként – a tárgy tárgyait fétisekként, a tekintetet leskelődökként tételezi. De a voyeurai attitűdből Buzzati főhőse számára csak a látványtól való elszigeteltség státusza marad: az alvilág test nélküli öre által felvonultatott kéjhölgyek egyike sem ébreszt benne vágyat, mert benne egy távoli, csupán a költészet képeivel közvetve megidézhető alak él intenzíven. Az Orpheusz-történet eme kései változata ezáltal ismételten igazságot szolgáltat a költészetnek a művészeteket hierarchizáló, mind a mai napig érvényes hagyományban: a hősnek lantja játékaival, aktuális (a felső világbeli) történetek elbeszélésével sikerült elnyernie az engedélyt Eura láthatására. Ezek az epizódok közvetett társadalomkritikát tartalmaznak, erős spleenes, egzisztencialista felhangokkal: a modern ember szorongásos vízióit expresszionista képi stílusel-

mek (főként város- és épületképek) hangsúlyozzák, amelyek emblematiszus összegzője Murnau 'Nosferatu'-jának jól ismert, a vámpír árnyékát, karmait falra vetítő képe. Ezáltal Buzzati képes poémája, túl a melodramatikus kereséstörténeten és képeleméleti allegórián, egy belső utazást is láthatóvá tesz: a kifelé néző ablakok már nem a narrátor vagy Orfi nézőpontját képviselik, hanem láthatóvá teszik a néző/olvasó számára azt, aki kinéz.

Buzzati megközelítésében Orfi utazása tulajdonképpen egy trauma – az elmúlás, a pótolhatatlan veszteség, gyötrő hiány- és tehetetlenségérzet – feldolgozásának modern története, amelynek koordinátáit az első és utolsó pillantás jelöli ki. A „szerelem első látásra” szófordulat az érzés születését jelzi, míg az utolsó pillantás – a fotó vagy a megállított filmkocka említett filozófiájának értelmében – a múlttá, az emlékké lényegítés mágiájában megörökíti, örök életre kelti azt. Buzzati érdeme, hogy sikerül a két pillantás közti teret aktuális tartalommal kitöltenie, s e tér így a képes szöveg közlendőjének adekvát médiuma lehet.

**Király Hajnal**

ELTE, Művészetelmélet és  
Médiakutatási Intézet

## Süsü mint a Kádár-korszak metaforákba burkolt kritikája

*A mesék időben és térben kortalan világában nem feltételeznénk aktuálpolitikai kiszólásokat, netán társadalomkritikát. Különösen így van ez egy olyan közismert bábfilm esetében, mint a 'Süsü' (1), amely szinte keletkezése pillanatában elindult a klassziczizálódás útján. Ugyanakkor a történetnek lehetséges egy nem-mesei olvasata (nézete) is, amely a hetvenes évek magyarországi szocializmusának ismeretében értelmezi a bábok akcióit és dikcióit.*

Gyermekek tízezeinek őszinte érdeklődése bizonyítja, hogy a 'Süsü' milyen zseniális kombinációja figurának, zenének és operatóri munkának. Mint ilyen, a kedves zöld sárkány rendszerfüggetlen, és történetének

igaz mese mivolta felől egy pillanatnyi kétségünk sincs. Mégis, egy, meglehetősen önkényes, de egyáltalán nem alaptalan felfogás vegyülve látja a 'Süsü'-ben a fabulat és a gulyáskommunizmusról szóló „üzeneteket”. Egy szóval sem állítom,

hogy szándékos befolyásolási célú üzenetekről volna szó; a ma kiolvasható politikai pozíció csak annyira megalapozott, amennyire bármely művészi alkotás esetében, amely determinált politikai kontextusban született. Az alábbiakban azt szeretném kifejteni, hogyan és miért értelmezhető a „Süsü, a sárkány kalandjai” [I. rész] és a „Sárkányellátó Vállalat” [II. rész] a 70-es évek Kádár-korszakának politikai lenyomataként.

### A másságról

Süsüt elsősorban mássága teszi atipikus mesefigurává. Egyfejtésége oly feltűnő, hogy alkalmas módszertani eszköznek tűnik a másság elfogadása mint társadalmi követelmény szemléltetésére kisiskolások számára (2), habár – mint később még szó lesz róla – Süsü magával kapcsolatban legtöbbit a hontalanságot emlegeti. Egyfejtésége és hontalansága mellett egy harmadik ok miatt is különös: szinte meghatározhatatlan, hogy gyerek-e vagy felnőtt. Csak alaposabb megfigyelés deríti ki, hogy nem gyerek. Jól megfigyelhető ez az I. rész legelején található kitagadás-epizódban. A gyanútlanul kihallgatásra érkező Süsü az oldalról fejüket ingató sárkánytársaknak ezt mondja barátsággal: „Szervusztok, hódolók, hódolók, szervusztok!” Mivel köztük több lány-sárkány van (rózsaszín bóbítájuk alapján), Süsü szavaival úgy hat, mintha a „nök bálványa” lenne, de legalábbis egy nagy bonviván. Ráadásul az őt örömmel üdvözlő társak pár perc múlva durván csúfolni fogják – micsoda testvérek az ilyenek? Ezen felül a későbbiekben felnöttes munkákat adnak neki, továbbá a Kóbor Királyfi vetélytársa lesz a Királylány kegyeiért; amikor a királyfi fölveti számára a házasság

lehetőségét („Megházasodol ... lesz otthonod”), problémája nem az, hogy fiatal, hanem hogy „buta, ügyetlen, és mindenki elszalad, ha meglát”. Azt kell mondanunk, hogy a többi sárkány Süsünek éppúgy nem testvére, ahogy a félelmetes és fekete Háromfejű sem az apja, hanem a főnöke. A Háromfejű nem nevezi „fiának” (valójában meg sem szólítja), csak kitagadja: „Kotródj a szemem elől, kitagadlak!” Ha ennek és Süsü későbbi szavainak alapján („engem kitagadott az a háromfejű apám”) valaki mégis bizonyos lenne afelől, hogy Süsü családtag, gondoljon arra, hogy később sehol sincs utalás rá, hogy Süsü trónörökös volna, holott a jelenetkezdő beállításban, a Sárkánykirályság heraldikailag értelmezhe-

*Süsü derekát mérik, fogait számolják, kezéről-lábáról-szájáról-talpáról kell méretet venniük, értelmes cél nélkül, csak azért, hogy a társadalom mozgásban maradjon. A katonaság által megfélemlített emberek fejvesztve hajtják végre a parancsokat, nem is kérdik, mi a munkájuk értelme. Amikor Süsü is erre rákérdez, azt válaszolják, amit a létező szocializmus sok munkahelyén adott válaszul a norma-felelős: „Azt nem közölték.”*

tetlen alakzataiból világos, hogy királyságban vagyunk. Elvesztett királyságát Süsü soha nem akarja visszanyerni, a későbbiekben sem testvéreit, sem apját nem hiányolja (anyja nincs!). A Háromfejű ráadásul színben, formában és fogakban annyira elüt Süsütől, hogy nagyon nehéz elképzelni őt sárkányapaként. Süsünek van tehát egy

nyílt, mindenki által tudatosított mássága, a nézők viszont észlelhetnek egy rejtett másságot is, mégpedig Süsü egzisztenciális bizonytalanságát, amely társ- és családnélküliségéből következik. Ilyen állapotban lép ki, üzetik ki a nagyvilágba.

### A burkolt royalizmusról

Süsü királyságból érkezik száműzöttként egy másik királyságba: egy tipikusan középkori városba, afféle németes burgba, tisztára sepiet piactérrel, közepén aranyhallas szökőkúttal és derék céhmesterekkel. Egyértelműen királyságra utalnak a felharsanó fanfárok is, de láss csodát, a királyi család nem kastélyban vagy palotában la-

kik (mint a rendes mesékben), hanem a többi városlakóénál csak kicsit nagyobb (polgár)házban: külsőre mintha egyenlők volnának velük. És nemcsak a lakásukat tekintve nem gőgös arisztokraták, hanem címerük is meglehetősen plebejus: fehér alapra helyezett piros hárslevél. (Kártyamotívum? A pikk és a kőr furcsa kombinációja?) Az Öreg Király royalista attribútumai között több ismerős van. Az aranyjogart, az arany országalmát és az aranykoronát rögtön meglátjuk; palástja fölött kezdetben pokrócfélét visel (fázik), amit azonban egy óvatlan pillanatban levet. Kétségtelen: az Öreg Király royalista szimbólumok közül uralkodik, de nem azok szellemében, főleg nem azok bátorságával és méltóságával. A Süsü külföldi nézői (3) talán nem vették észre, hogy ezek a szimbólumok azonosak a Magyar Királyság regálé-tárgyaival, azt a sokatmondó elhallgatás-alakzatot pedig egész biztosan nem, hogy a kard hiányzik.

A boldogság és kiegyensúlyozottság látogatát sugalló városban a sárkány-problémát megoldani igyekvő kancellár (a városban pánik tör ki, a Királynő összeomlik stb.) hihetetlen demokratizmusról tesz tanúbizonyságot: „Azt javaslom, hirdessünk pályázatot a sárkány legyőzésére.” Micsoda szavak! Képzeljük magunkat vissza a hetvenes évekbe: a Süsü '76 karácsonyán mutatták be a magyar tévében, nem csoda, ha a tehetetlen és félig süket Öreg Király nem érti a helyzetet:

– Mondd csak, mit is kell csinálni ezzel a pályázattal?

– Hát ki kell hirdetni a népnek, felség.

– Jó, akkor kihirdetem.

Erre följajánlja fele királyságát és a lányát, bár ez utóbbit erősen habozva. A kancellár ál-demokratizmusáról azonban hamar lehull a lepel. Miután fanfárok hangjára szertartásosan bejelenti: „A király!”, s az kiáll az ablakba, észreveszik, hogy a tér üres. Az összes ablak csukva. A sárkány legyőzése nyilvánvalóan oly nehéz feladat, hogy senkitől nem várható el a cselekvés, sőt éppenséggel nekik, az állam képviselőinek kéne tenniük valamit a fenyegetés ellen (amelyről mi, a nézők, már

tudjuk, hogy csupán egy békeszerető lélek hazakeresése). Tanulságos a hangnem, amelyet az Öreg Király üt meg a néphez szólva:

– Figyeljetez ide, ti ott, alattvalók!

– Ó, felség! (reagál a Kancellár)

– Hát ezek hova lettek?

Az üres térnek és bezárt zsaluknak szónokló szenilis király képében mintha *Arany János* zsarnok Edwardja, vagy – elismerem, merész összefüggés – az 1956-os forradalom halálos ítéletei után a jóságos országátya pózban fellépő, de mélysegesen ignorált *Kádár János* képe köszönne vissza.

### A hontalanságról és egy homo novusról

Süsü kimondottan ideológiai okokból közösítik ki. Sárkánybirodalomból való száműzetésének primér oka a jósága (ezt a kisgyerekek is fölfogják). „– Mit csináltál az ellenségeddel? – Apoltam. Beteg volt. Influenza” – próbál érvelni Süsü kilépve a mese kereteiből, hiszen ez a betegség nem hagyományos mesei fordulat. „Te sárkányok szégyene, te elfajzott galambszívű” – üvölt rá kénköves füst kíséretében a Háromfejű, aki ebben a helyzetben mindenható vezérként cselekszik: defetizmusa és humanizmusa miatt „szönyegre hívja”, megalázza és azonnali hatállyal száműzi alattvalóját. Így jut Süsü ki az emberek világába, az otthonból egy jobb világba, amely ugyan teljesen ismeretlen számára, sőt kezdetben ellenséges is, de amelyben ki fog róla derülni, hogy hasznos tagja a társadalomnak (a II. részben éppen ezzel élnek vissza). Fájdalmát a film során többször fölemlíti: „Mert én egy kitagadott, szerencsétlen sárkány vagyok, akit mindenhol elűznek” – a régi otthonát azonban egyszer sem hiányolja.

„Kell jönni valakinek – vigasztalja kisasszonykáját a Dadus, amikor Süsü híret veszik a városban –, aki megszabadít a sárkánytól!” És valóban feltűnik az új generáció képviselője. „Én vagyok a jó királyfi” – jelöli ki saját politikai pozícióját felejtethetetlen belépőjében (*Sztankay István* hangján) a Kóbor Királyfi, „az Útila-

pu Birodalom királyának 26. fia”. Személyében teljesen nyilvánvalóvá válnak a határok a generációk között. Népi hős ő, amit nemcsak kockás kendőbe összefogott kis cókómókjáról tudunk (talán hamuban sült pogácsa? soha nem nyitja ki), hanem onnan is, hogy népmesei hős módjára eszes, furfangos és bátor. Nem a hatalomért jött (habár a Sárkányfűárus sűg-bűg neki: „Köztünk szólva, nem is ártana egy új király!”), de ha már megjelent, akkor győzni fog. Mi ez, ha nem a politikai örösváltás öreg-fiatal, jó-rossz mesei sztereotípiái mögé rejtett sugallata, amelyben a talpig vörösbe öltözött (és vörös hajú) Kóbor Király lovagias eszközökkel leváltja a gerontokráciát?

### A gazdaságról

A hajdani béketáboron belül Magyarország köztudottan különleges – liberális és kölcsönökből élő – gazdaságnak számított. Ilyen szempontból is értékelhetők a mesebeli királyság gazdasági viszonyai.

Az I. rész konszolidált állapotokat mutat. A kialudt tűzzel bajlódó szénégető, aki gyerekfilmhez szokatlan módon káromkodik (13 plusz 1-et!); a cölöpverő, akit „Adjon isten jónapot!” klerikális köszöntéssel szólít meg a Kóbor Királyfi; a kuruzsló Sárkányfűárus, aki a szocializmusra oly jellemzően „Katonáknak, diákoknak féláron!” kínálja portékáját (nyugdíjasokról nem szól); a Kóbor Királyfi alkudozása a mesteremberekkel meg a kuruzslóval, akivel „valójában üzlettársak”, valamint a tipikus burgoise nép (perces, kocsmáros, cserzővarga, csizmadia) – egyszerűen ők és a nevezett gazdasági kifejezések a tervgazdaságot a maga módján érvényesítő kádári Magyarországon nem voltak teljesen szokatlanok; az Utasellátó Vállalat nevét is mindenki ismerhette, aki 1949 után vonatlat utazott.

Ennél élesebb gazdaságpolitikai utalásokat lehet találni a „Sárkányellátó Vállalat” című részben. (4) A II. epizód elején a nép jól, sőt túl jól él. A helyzet azonban radikálisan megváltozik, amikor a jágósi szerepbe bújtatott Sárkányfűárus terrorizálni

kezdi a lakosságot. Előbb feladatok sorát hajtja végre az iparosokkal: Sűsű derekát mérik, fogait számolják, kezéről-lábáról-szájáról-talpáról kell méretet venniük, értelmes cél nélkül, csak azért, hogy a társadalom mozgásban maradjon. A katonaság által megfélemlített emberek fejvesztve hajtják végre a parancsokat, nem is kérdik, mi a munkájuk értelme. Amikor Sűsű erre rákérdez, azt választják, amit a létező szocializmus sok munkahelyén adott válaszul a normafelelős: „Azt nem közölték.” Következésképpen a munkások gyorsan leszoknak a gondolkodásról, s ezt az egyik iparos ki is mondja: „Minek gyötröd az agyad?” A hazaérkező Kancellár ötletén fölbuzdulva Sűsű élelméze végett ezután általános beszolgáltatásra kerül sor a városban, amihez a katonaság asszisztál: Ide, ide, mindent ide, / búzát, hagymát, kenyeret. / Hozzad vígan, dalolva és / nehogy közben megegyed.

Csak egy asszony mer lázadni karján csecsemővel: „A padlástól a pincéig ... mindent elvittek, kisöpörték a konyhát, holnap mit eszünk?”, de a zsoldosok közbelépnek. Mert a rend nem lenne fenntartható, ha nem lennének a középkori páncélba öltöztetett katonák, akiknek a bábfilm során többször látványosan bemutatott nagyotmondó, de gyáva természete (legmáflább a Hadvezér) igen erős ellenszenvet képes ébreszteni gyermekben, felnőttben egyaránt. (A film következetesen zsoldosoknak nevezi őket, de a filmre emlékező gyerekek már katonákról beszélnek.) Nem csoda, ha az általuk levezényelt rekviráció eredményeként az ablakok és ajtók (a szívek is?) újra becsukódnak.

### A diktátorságról

A Sárkányfűárus a hatalomba befurakodó önjelölt vezért testesíti meg, aki egyrésztől kihasználja a kancellár távollétét („tanulmányúton van”), másrészt azt, hogy az Új Király izgatottan vadászatra indul. (Utalás Kádár János közismert szenvedélyére? Kétségtelen, más mesék királyai is részt szoktak venni vadászaton, de „meghívásos vadászaton” ritkán.) A

Sárkányfűárus klasszikus mesei szerepet tölt be (ő a főinrikus) nem klasszikus módon. Gazdaságilag (Süsü tönkretette az üzletét) és talán esztétikailag (csúnya) frusztrált énje, amely a legmélyebb megvetettségkor tör ki belőle: „En vagyok itt a legokosabb!”, igen feltűnő formában illusztrálja a diktatórikus rendszerekre jellemző szisztematikus félelmet, koncepciótlanságot és kontraszelekción alapuló államapparátust. A terített asztalnál dorbézoló társaság előtt magát lejárató Sárkányfűárus (peracet lop és észreveszik) egy alig ismert betétdalban (!) programot hirdet, és nem is akármilyet: Bosszú, bosszú, édes bosszú / az lesz majd, / ha e népség / dolgozik és fejet hajt.

Aztán ravaszul felkeresi a királyt, és nem kér mást, csak azt, hogy a Sárkányellátó Vállalat megvalósításához kapjon „parancsot, pecsétet, aláírást, karhatalmat”. Bürokratikus alapokon legitimált hatalmának gyakorlását azzal kezdi (ez a legesleges intézkedése!), hogy fanfárok kíséretében egy hatalmas méretű Süsüportréval burkolják be az uralkodó házának falát. Apró, de igen lényeges különbség, hogy a képen Süsünek szarvai és kiálló fogai vannak! A Sárkányfűárus tehát jól operáló propagandista (később is gondoskodik majd róla, hogy a Süsü etetésére vonuló tömeg ne csak a fortyogó kondéért cipelje, hanem ezt a furcsa tacepaót is). Azután maga is kivonul a térre annak a karhatalomnak az oltalmában, amely a II. rész hátralévő kb. 15 percében még legalább háromszor fogja fegyverével visszatartani a tömeget a lázadástól. Vagyis előbb demonizál (Süsüt), aztán terrorizál. Bejelenti: „A sárkányellátó vállalat e perctől átveszi a hatalmat. Mindenki köteles engedelmessé válni.” A kancellárt helyettesítő írnok értelmiségi rezignációval veszi tudomásul, sőt megerősíti intézkedéseit: „Ott az aláírás, hiteles, és itt a katonaság.” Csak egy szénégető mer protestálni, a katonák azonban rászegezik alabárdjukat. De még ennél is tanulságosabb a mód, ahogy a zsarnok ki akarja kényszeríteni a nép aktivizmusát: Több lelkesedést kérek, / például egy kis mosolygást, / például egy

kis nevetést, / például egy kis éljenzést.

A Sárkányfűárus pontosan azt teszi, amit több 20. századi diktátor tett. Nem elégszik meg passzivitással, hanem lelkes támogatást követel a nagypolitikába emelt tömegektől. És micsoda materializmusról tesz tanúbizonyságot, amikor fizetésemelést ígér az első éljenzőnek!

### Összefoglalás

A Süsü ideológiai interpretációja a mából természetesen aggályos lehet. És itt ne csak arra a szinte megfajthetetlen alkotáslélektani problémára gondoljunk, amely az „Akarta a fene!” híres felkiáltásban exponálódik (az alkotók jó része tudna persze nyilatkozni), hanem inkább arra, mennyire lehet egy alkotás független saját korától. A dologban akár kettős csavar is lehet, mármint hogy a Süsüben esetleg vegyülve jelenítődne meg a burkolt kritika és a burkolt propaganda. Az értelmezés ugyanis ebben a kulturális mezőben – nem eléggé ismerve a Kádár-kor kultúrantropológiai viszonyait, annak kis szabadságai, de tabu-ít is – zavarbaejtően nyitott. A kard mint magyar királyi jelvény képi hiánya például nemcsak azt sugallhatja, hogy a király hatalma nem teljes, azaz nem teljesen legitim, hanem ellenkezőleg: az alkotók ezzel is el akarhatták terelni a figyelmet arról, hogy az aktuális rezsím erőszakkal (a felségjelvények között a kard az egyetlen fegyver) szerezte hatalmát.

Ennél kézenfekvőbb a Süsü generációs-élmény volta. (5) A kollektív metaforikus értelmezés akkor bukkan elő, ha képesek vagyunk elszakítani magunkat a csábos betétdaloktól, amelyeknek egyik-másik sora szállóigévé vált („Üdvözöllek dicső lovag...”), illetve ha feltételezzük, hogy a létező szocializmusban a Süsü képes volt hatást kiváltani. Egyáltalán nincs kizárva, hogy a mesében akarva-akaratlanul kódolt szub-üzenetek – éppen a közkedveltség által – hatottak a korabeli gyerekekre. Ők a mai harmincasok (köztük én). Roppant kérdésesek ugyanakkor az akkori felnőttek reakciói, mert ők más szemmel nézték, mint gyermekeik, akik talán az első

generáció voltak, akiket alakított a televízió. A Kádár-kori magyar báb- és rajzfilmekben viszonylag gyakoriak a szocializmus szempontjából kritikus vonások; gondoljunk csak Mekk Elek totális hozzá nem értésére (szocialista munkamorál?), a Mézga-családra, esetleg Gusztávra (aki tényleg hasonlított *Gustáv Husák* csehszlovák pártfőttkárra!), vagy Dr. Bubóra („beszél majd az utókor”), akinek sok depressziózt meg öngyilkosjelöltet (magyar népbetegség!) kellett kezelnie, és aki egyértelműen *Sigmund Freudot* formázta (a pszichoanalízissel a szoci alatt nagyon csinján kellett bánni). Az efféle társadalomkritika a szocialista blokk más országaiban aligha lett volna lehetséges – még a Süssüéhez képest jóval burkoltabb formában sem. Nem kizárt, hogy a Süssü a kiűzetés, hontalanság, boldogságkeresés és hazatalálás komplex metaforáján túl egy egész felnövő generációt látott el olyan látens tudással, amelyet az később használni tudott a rendszerváltozáskor.

## Jegyzet

- (1) *Süssü, a sárkány kalandjai*. (1976) Magyar báb-film, 83 perc. Rendező Szabó Attila; író Csukás István; zeneszerző Bergendy István; operatőr Abonyi Antal; díszlettervező Lévény Sándor; dramaturg Takács Vera. A filmmel kapcsolatos alapinformációk a [www.freeweb.hu/egyfeju\\_honlapról](http://www.freeweb.hu/egyfeju_honlaprol_szarmaznak) származnak.
- (2) Mikó Anna (1998): A videofilmes szemléltetés lehetőségei az állampolgári ismeretek bevezető felévének tanításakor. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. Fellelhető: <http://www.oki.hu>.
- (3) A művet 22 ország vásárolta meg, köztük pl. Finnország, Törökország és Irán.
- (4) Ennek egyik lehetséges oka az lehet, hogy a Süssü eredeti ötlete a szerb Miroslav Nastosijevic 1973-ban a Magyar Rádióban bemutatott darabjából származik. Ez a tény az első epizód cselekménybonyolítását bizonyos mértékig korlátozhatta. Erre utal, hogy az első rész stáblistáján még utalnak az idegen ötletre, a másodikban már nem.
- (5) Említeném pl. a *Sárkányfü* c. irodalmi folyóiratot, amely talán a Süssü generációs lenyomata. Az 1996–2000 között létezett lap alkotói között találjuk pl. Fogarasi Zsoltot, Király Leventét, Varró Dánielt, Karafiáth Orsolyát, Kovács Esztert és Grecsó Krisztiánt.

**Vajda Barnabás**

*Selye János Egyetem, Ó-Komárom*

## A nemzet napszámosai

### *A kárpátaljai magyar oktatás 1944–1953 között*

*A Saint Germain-en-Laye-ben 1919. szeptember 19-én megkötött békeszerződés alapján Kárpátalja Csehszlovákia része lett. Az itt élő magyarságot sokkolta, a bődultság állapotába sodorta. Nem voltak kulturális központjaink. Kultúránk Budapest-centrikus volt, így oktatásunk is.*

1918. december 10-ei hatállyal az állam nyelve a cseh lett. A hivatalnokoknak, a tanároknak, a tanítóknak, lelkészeknek hűségesküt kellett tenniük. A határidő 1920. december 31. Sok tanító, tanár, lelkész és hivatalnok nem volt hajlandó erre. Odahagyták szülőföldjüket, és Magyarországra távoztak. A meglévő kulturális intézmények is veszélybe kerültek.

A legnagyobb gond a tanító- és lelkészhiány volt. A cseh hatalom mindent megtett, hogy magyar iskoláinkat megszüntesse (főleg az egyházi iskolák sora volt szál-

ka a hatalom szemében). A magyarság megmaradásának egyik kulcskérdése az egyházi iskolák fennmaradása volt. *Bertók Béla*, a KRE (Kárpátalja Református Egyházkerület) püspöke és hívei mindent megtettek, hogy magyar anyanyelvű iskoláink megmaradjanak. A KRE alakulásakor megmaradásának feltételeként tekintette iskoláink megtartását.

1938. november 10-én területünk visszakerül az anyaország kebelébe. Magyar iskoláinkba magyarországi tanárok és tanítók jönnek, hogy betöltsék az űrt.

1944. november 27-én Ungvárt elfoglalja Vörös Hadsereg. 1945. június 29-én megkötik a cseh-szovjet szerződést, mely szerint Kárpátalját a Szovjetunióhoz csatolják. 1945. január 26-án a két parlament ratifikálja a szerződést. A kárpátaljai magyarság második kisebbségi sorsa kezdődik meg, most a Szovjetunió kebelében.

1991. augusztus 23-án Ukrajna önálló állam kikiáltása a kárpátaljai magyarság harmadik kisebbségi sorsának nyitánya.

\*

1944 decemberében a magyar falvakban megnyitják kapukat az ukrán hétosztályos iskolák. A kárpátaljai magyarságra ebben az időben gyász borul. Megérkeznek az első hírek a „malenkij robotra” elhurcoltak haláláról. A magyar gyerekek távol maradnak az iskolától. Az itt élő magyar kommunisták magyar autonómiáról és magyar anyanyelvi oktatásról ábrándoznak. A beregszászi járás első tanfelügyelője *Ilku Pál* (később magyarországi művelődési miniszter), akit távozása után *Pókhán Ferenc* váltott fel.

Nincsenek arról adataink, mi is játszott közre abban, hogy az ukrán iskolák helyett magyar iskolák nyíltak. Mivel a Szovjetunióban hét éves korban mentek iskolába a gyerekek, mindenkit egy osztállyal hátrébb soroltak. Sok gyereknél az 1944/1945-ös év kimaradt. Így minden magyar gyerek két évet veszített. Sokan abban reménykedtek, hogy nem lesz ez így sokáig: jönnek a csehek vagy a magyarok.

A szülőket nem érdekelte az iskola. Sok család gyászolta az édesapát, a nagyapát, a testvért, aki messze Oroszországban, jeltelen sírban aludta örök álmát. Így mire észbe kaptunk, beláttuk, hogy itt változás nem lesz, tanulni pedig muszáj. Az induló magyar iskolák legnagyobb gondja a tanítóhiány volt. A Magyarországról idehelyezett tanítók, tanárok elmenekültek. Az 1944 november 18-án a pedagógusok közül többen jelentkeztek „malenkij robotra”. Sokan örökre ott maradtak, jeltelen tömegsírban pihennek. Sok pedagógus jobbnak látta a híresztelések miatt, „magyar kérdés, vagyion kérdés”, elmenekülni. Érdemes

lenne egyszer összeállítani a légerben és a fronton elpusztult pedagógusok névsorát, és emlékművön megörökíteni nevüket, hogy soha ne feledjük, mi történt, nevük és tetteik példaként szolgáljanak a felnövő pedagógusok előtt.

Falumban, Bátyúban egyetlen pedagógus sem maradt. Hasonló gonddal készültek más iskolák is. Aki polgári iskolai végzettséggel rendelkezett, azt az alsó osztályokba nevezték ki, aki gimnáziumot, az általános iskolában tanított.

Lapozgatom a Bátyúi Általános Iskola osztálykönyveit: ismerkedem a tantárgyakkal, és volt tanárimra emlékszem. Mai szemmel sok az érdekes tudnivaló. Hőskor volt tanterv, tankönyv nélkül. Sok mindenre megtanítottak, hisz nagyon sokan választottuk a tanítói pályát. 1951 szeptember 1-én Huszton az ukrán tagozattal párhuzamosan megnyílt a magyar tagozat.

*Márkus Béla*, csókapapi nyugalmazott iskolaigazgató így emlékszik a tanítóképzős évekre:

„1947-ben végeztem a Bátyúi Hétosztályos Iskolát. Szerettem volna továbbtanulni. Ez azonban megoldhatatlan volt: nem tudtam se az ukrán, se az orosz nyelvet, magyar oktatási intézmény nem volt. A szájról-szájra terjedt hírekből – de tán tanáraink is említették – tudtam meg, hogy Huszton megnyílt a magyar tagozat. Bátyúból négyen vágtunk neki az ismeretlennek, hármunkat: Hadar Józsefet, Tóth Vil-mát és engem fel is vettek. Talán 33-an voltunk a Huszti Tanítóképző Magyar Tagozatának első évfolyamán, az I. M-nek nevezett osztályban. Különböző indíttatású, családi és anyagi háttér tekintetében nagy eltéréssel rendelkező csoport, mely nem tudott összeforrni, egységes, egymást támogató, egymás sorsával törődő közösséggé válni. Ma már 58 év távlatából nehéz visszaemlékezni. 1951. július 1-én 26-án kaptunk tanítói oklevelet, és kiröppen-tünk a nagyvilágba. Ma már nyomozni kellene, kit merre vitt a sors. Utoljára 1982-ben találkoztunk. A harmincegy éves találkónkról készült fényképen együtt vagyunk férjek, feleségek, tanárok. Ezért

vagyunk ennyi sokan. A huszonhatból tizenötön jöttek el a találkozóra. Az 1951-ben diplomát kaptak névsora : Bakos Ferenc, Barna Gizella, Belovics Lotti, Bihari Sándor, Buzinkay György, Szauner Aladár, Csik Etella, Erdő Ilona, Fögel Ágnes, Fögel Ibolya, Géczy Katalin, Hadar József, Heé József, Juhász Mária, Kovács Béla, Komlóssy Gabriella, Magyar Erzsébet, Márkus Béla, Nemes János, Pallagi Rózsi, Sütő Gedeon , Somlay Katalin, Szabó Irén, Szabó Mária, Szeles Ilona, Tóth Vilma. A kibocsátott gárda fontos szerepet játszott a

magyarlakta falvak életében. Volt bennünk egy kis büszkeség, hogy elsők vagyunk, tele tenni akarással. Bár alsós diplomával rendelkezünk, bármely tantárgy tanítására képesnek éreztük magunkat. Az alapos és sokoldalú felkészítés kovácsai képzős tanáraink voltak. Köszönet érte! A mai korosztály el sem hiszi, hogyan élt abban a korban falun egy pedagógus. Feladatunk nemcsak a tanítás volt. Ez lett volna a kisebbik gond. Én arra emlékszem,

hogy a helyi pártszervezet, még inkább a járási, az akkori pártpolitika megvalósítása eszközének tekintett bennünket. A tojásbeadáستól, az államkölcsön jegyzéséig mindenre felhasznált. Reggelenként, 6 órakor, be kellett járnom a számomra kijelölt részleget, hogy mozgósítsam a kolhoztagokat az aznapi munkára. Ezt Rafaján ötlötte ki egy túlbuzgó kiküldött. Ilyen körülmények közt nem volt könnyű eldönteni, hogy mi a fontos, az oktatás, az iskola, vagy valami más. Nem csoda, hogy hamarosan a kultúra területére váltottam. Am a 'tartalmában szocialista, formájában nemzeti' kultúrát

megelégettem és a katonaság után visszatértem a pedagógiai pályára.”

Sajnos volt osztálytársaimról vajmi keveset tudok. Öten már a temetőben nyugszanak. Igaz, hetven éven felül vagyunk. 15 lány és 11 fiú birkózott a tudományokkal. Abban az időben még férfiak is mentek a pedagógus pályára. Ma már ez nem divat, hogy férfi alsó osztályokban tanítson. Bátyúból hárman jöveztünk 1951-ben Munkácson. *Hadar József, Tóth Vilma* és én. A fiúk nagyobb része egyetemét, főiskolát végzett. Többen lettek iskolaigaz-

gatók, igazgatóhelyettesek. Életünk nem volt hiábavaló.

Márkus Béla azonban megtalálta helyét, elévületlen érdemei vannak a magyar kultúra terén. Gondolok itt az általa szervezett felnőtt- és gyermek-énekkarokra, táncsoprotokra, citera együttesekre. Hosszú évekig volt iskolaigazgató. Érdemes lenne megírni emlékeit, a jövő nemzedék számára, hisz az idő sürget.

Miért éppen Huszton nyílt meg a magyar tagozat? Erre sajnos nincsenek adataink. Ebben az idő-

*A szülőket nem érdekelte az iskola. Sok család gyászolta az édesapát, a nagyapát, a testvért, aki messze Oroszthonban, jeltelen sírban aludta örök álmát.*

*Így mire észbe kaptunk, belátuk, hogy itt változás nem lesz, tanulni pedig muszáj. Az induló magyar iskolák legnagyobb gondja a tanítóhiány volt. A Magyarországról idehelyezett tanítók, tanárok elmenekültek. Az 1944 november 18-án a pedagógusok közül többen jelentkeztek „malenkij robotra”. Sokan örökre ott maradtak, jeltelen tömegsírban pihennek. Sok pedagógus jobbnak látta a híresztelések miatt „magyar kérdés, vagyon kérdés”, elmenekülni.*

ben három tanítóképző volt Kárpátalján: Huszton, Munkácson és Ungváron. Úgy gondolom, ebben közrejátszott az is, hogy itt voltak magyarul beszélő tanárok. 1950-ben Husztról áthelyezték Munkácsra a magyar tagozatot, mely akkor három osztályt tett ki (az 1947–1948–1949-ben felvetteket). Huszton nem volt magyar iskola, úgy látszik, nem is szándékoztak nyitni. Pedig a huszti korzón sétálgatva, a fiatalokkal barátkozva, sok magyarral találkoztunk. A Tanítóképző gyakorlóiskolájában, amely pár lépésre volt az épülettől, sok volt a magyar gyerek. Úgy látszik, a hatalom nem szándé-

kozott magyar iskolát nyitni. Inkább a magyar tagozatot áthelyezték Munkácsra. Miért, erre nem tudjuk a választ.

A Tanítóképzőben a második évfolyamon kezdődik a szakmai gyakorlat: óralátogatások, pedagógiai, pszichológiai megfigyelés. A harmadik évfolyamtól kezdődött a tanítási gyakorlat. Az 1947-ben felvételizettek Visken voltak pedagógiai gyakorlaton. Hosszú távon ez nem volt megoldás.

Az 1947-ben felvételizettek között többen voltak 5–6 gimnáziummal. Ne feledjük: egyetlen magyar nyelvű intézmény volt. Az 1947–48-as tanévben induló osztály emlékeit *Erdő Iлона* írta meg „Egyszer volt egy osztály” címmel.

1948. szeptember 1-én indul meg a levelezői tagozat. Ide mindenkit felvettek, aki már tanított, és nem volt végzettsége. A cikk írója így emlékezik:

„1948. szeptember 1-én kezdte meg tanulmányait Huszton a 2. magyar csoport. 40-en voltunk az indulásnál. Nyomorúságosak voltak a körülmények. Kollégiumot nem kaptunk. Az élelmet hazuról cipeltük s azt a házi néni főzte meg. A közlekedés nagyon rossz volt. A vonatok néha egy fél napot késtek, vagy nem is jöttek. Hazajönni pedig kellett, mert élelemre szükség volt. Itthon is nyomorúságosak voltak a körülmények. Szüleimet sanyargatják: álmakölcsön, beadás, kolhozszervezés. Szüleim kulákok lesznek. Édesanyám ügyességének köszönhetően, megúsom a kizárást. Mindenki hallgat, nem mer elmentmondani. A „málenkij robot” sebei még nem gyógyultak be. Az emberek félnek, féltik magukat és családjukat. Továbbtanulni, muszáj – ott lebeg szemünk előtt Donbász. A fiatalokat (16–17) bányásziskolába viszik (FEZEO). Ez is oka, hogy akik polgárba, gimnáziumba, kereskedelmibe jártak, Donbász elől a tanítói pályára menekülnek. Ez egyúttal jó is volt, hiszen lehetőség nyílt egy új magyar intelligencia létrejöttére. Majd csak 1953-ban nyitják meg kapuikat a magyar középiskolák. Az anyanyelvi oktatás egyetlen fellegvára a huszti, később a munkácsi tanítóképző.

A kárpátaljai fiatalok számára Munkácsra jobbak lettek a körülmények. Nem kellett félnapokat utazni, fűtetlen, néha-néha ablak nélküli vasúti személykocsikban. Nem kellett izgulni, indul-e tovább a vonat, mint Királyházáról. Ha igen, mikor? Bizonyítja az akkori körülményeket, hogy a 2. félévet már csak 33-an kezdjük meg a 40-ből. Ebben közrejátzottak az anyagiak is, és a megtorpanás is. Mások számára gondot jelentett a Munkácsra való költözés. Ezt négyen nem vállalják (husztiak voltak), így most már csak 29-en maradunk, akik 1952. július 1-én átvesszük diplomáinkat.

Íme a névsor: Bagu Balázs, Bagu Gizella, Béres József, Bolcsák Éva, Dávid Erzsébet, Dávid Jolán, Demjén József, Fejes Sándor, Főri Katalin, Főri Sándor, Füzessi Zoltán, Juhász Lajos, Kovács Kálmán, Magyar Irén, Magyar Márta, Mica Mária, Nánássi Béla, Puskás Olga, Richwalski Gabriella, Schober Ottó, Szamosi Irén, Szpicskei János, Tusa Sándor, Újfalusi István, Váradi Károly, Vass Irén, Vaszkun Márta, Vorcsák Piroska, Tatár Béla.

Van, akivel azóta sem találkoztam. Szép emlékeim vannak az együtt töltött évekről. Figyelemmel kísérem volt osztálytársaim életútját. Sok jó tanuló volt az osztályban: Bagu Gizella, Bolcsák Éva, Váradi Károly vörös diplomával végeztek. Nagyon összetartó osztály volt.

Bennünket csak a 3. magyar osztálynak hívtak. A ma még élő 20-ból 10-en itt élünk szülőföldünkön, 10-en Magyarországon. Néhány érdekes adat: 17-en egyetemi diplomát szereztünk, 11-en alsós osztályokat oktattak. Négyen töltöttek be igazgatói állást, hárman igazgatóhelyettesek voltak, ketten a tudományok doktorai: Tatár Béla, Füzessy Zoltán. A csoportból néhány jól ismert név: Juhász Lajos (újságíró), Schóber Ottó (színész), Bagu Gizella és Vass Irén (magyar tanárok). Mindössze egy fordított hátat a pedagógus pályának. A felsőfokú diplomák nagyobb része humán irányzatú: magyar – 5, orosz – 3, történelem – 4, földrajz – 1, matematika – 2, német – 1. Schober Ottó a tanítói pályáról átnyergelt a színészetre. Utolsó találkozónkat 1977-ben tartottuk Munká-

cson. Az 50 éves találkozót nem sikerült megszervezni.”

1953-ban végezte a Munkácsi Tanítóképzőt Nyeste Albert, aki így nyilatkozott:

„Tizennégy évesen azért választottam a Huszti Tanítóképzőt, mert magyarul akartam tovább tanulni A legtöbben Bátyúból és Rátról jelentkeztünk A kitűnő tanulókat felvételi vizsga nélkül vették fel. Nekem egy négyesem volt orosz nyelvből, ezért felvételiznem kellett. A következő tantárgyakból felvételiztünk: magyar, orosz, matematika szóbeli és írásbeli. Az előző évfolyamokon már nyolcan tanultak Bátyúból, ez nekünk jó pontot jelentett. Iskolánkban kiváló tanáraink voltak: Kiss Béla, Eksmidt Béla, Simsa Mária, Demjén Zoltán, Demjén Anna, Krajnik Erzsébet. Tíz tanulót vettek fel az első évfolyamra a bátyúi iskolából: Béres Klára és Izsák József (vizsga nélkül, kitűnő tanulók voltak), Demjén Irénke, Nyeste Albert, Kovács Frigyes, Juhász Ibolya, Homoki Zoltán, Márton János, Nyeste Jolán, Révész István. Ebben az időben Bótrágyon nem volt hétszintű iskola, csak elemi. A bótrágyi gyerekek Bátyúba jártak iskolába: hol vonaton, hol gyalog, aki tovább akart tanulni. A tíz bátyúi felvett tanuló közül négy bótrágyi.

Az első évet negyvenegyen kezdtük, de sokan kimaradtak. Mi egy évet tanultunk Huszton, majd áthelyeztek Munkácsra. 1953. július 1-én 34-en kaptunk diplomát. Íme: Adám Etelka, Adám Etelka (zavarta is a tanárokat a két egyforma név) Bakos Ernő, Bakos Eszter, Bakos Jolán, Bossányi Klára, Bölcsházy János, Demjén Irén, Erdő Irén, Erdő Magdolna, Fejes János, Hauptman Pál, Hafinec Anna, Homoki Zoltán, Izsák József, Juhász Ibolya, Kálmán József, Karabélyos Katalin, Király Éva, Kiss Margit, Kótyuk István, Komáromi András, Kovács Frigyes, Kubinyi Éva, Márton János, Nyeste Albert, Oroszi Elemér, Paládi Margit, Ráti Géza, Sütő Tibor, Szabó Ilona, Szijjártó Ilona, Tóth Tibor, Veress Lenke.

A 34-ből 18-an rendelkezünk felsőfokú diplomával. Hárman: Fejes János, Kótyuk István, Tóth Tibor kitűnően végezték a tanítóképzőt és vörös diplomát kaptak. A

csoportunkban 18 lány és 16 fiú volt. Hatan már elhaláloztak. Igazgatói állást töltötték be: Kálmán József, Nyeste Albert, Ráti Géza, Homoki Zoltán, igazgatóhelyettesek voltak: Tóth Tibor, Izsák József, Sütő Tibor. Velem együtt nyolcan élünk Magyarországon.

A tanítóképző után egyesek csak pionírvezetőként tudtak elhelyezkedni. Én is így kezdtem a pályámat Szernyén, majd három hónap után Guton tanítottam matematikát. 1954 augusztusában sikeresen felvételiztem az Ungvári Tanítóképző Főiskola magyar szakára. Én a tanítóképzőnek köszönhetem, hogy elindultam a pedagógiai pályán. Az eltelt ötven év alatt sok mindent megértem.”

A régi tanítóképző a Duhnovics utcán volt, nem messze a református templomtól. Ebben az épületben kiváló tanárok oktattak a szakma szeretetére: *Himinec Natália* magyartanár és a III. M osztályfőnöke, *Orosz Vaszil* (orosztanár és osztályfőnökünk Huszton), *Sztankaninec Mária* matematika, *Sztankaninec György* – zene-tanár, *Dzsumrát Katalin* történelem, földrajz, *Bánkuti Szilveszter* fizika, *Plotkina Tatyjana*, pedagógia, *Roscsa Valentia*, orosz-tanár, *Sztipszkij Konsztatin* orosz nyelvre okította a II. M. osztályt. A párt-történelmet (abban az időben főtantárgy volt) *Bikova Valentina* oktatta.

Mi is komszomolcok voltunk. Voltak itt paradox helyzetek, melyet csak úgy megmosolyogtunk, tanáraink úgy tettek, mint akik nem hallották, de megsúgták, ha rossz fát tettünk a tűzre. Mariska néni nagy mestere volt ennek. Ha valakinek azt mondta: „Na, Bagu segítsen hazavinni a füzeteket,” akkor valami fejmosás következett. Erről a meghívott sohase beszélt. De mindenki tudta: valami gond van. Minden órán hazafias nevelésnek kellett lennie. Volt is, hisz meg kellett írni az ’előkészületet’, magyarul: vázlatot. Az egyik osztálytársunknak bemutató órát adott tornából. Az órán nem hangzott el a nagy vezér neve: *Sztáliné*, így lett az érdemjegy hármas. Alig tudtuk megvigasztalni. Minden tanár táskájában ott volt a példamondat magyarból, matematikából a megoldandó hazafias

szövegű példa, ha talán ellenőr jönne. Nézegetem az érettségi tablókat: a jobb sarokban Sztálin, a balban *Lenin* arcképe díszel. Ez kötelező volt. A Bátyúi Középsiskola irattárában találtam rá *Csepa Iván* iskolaigazgató napiparancsára. A fiatalabb korosztály figyelmébe ajánlom, hogy jobban megértse milyen korban éltünk.

40. számú napiparancs.

A Bátyúi 2. számú Hétsztyályos Iskolában mély fájdalommal vettük tudomásul szeretett vezérünk és tanítónk, Jozsif Viszárionovics Sztálin halálát, melyet megrendült szívvel vett tudomásul a világ haladó emberisége. 1953. március 5-én este 9 óra 50 perckor megszűnt dobogni a szíve annak az embernek, akinek neve számunkra drága és büszkén hangzik a világ minden sarkában. Mi soha nem feledjük el szeretett Jozsif Viszárionovics Sztálint. Mi tudjuk, mire tanított bennünket és mi hűek leszünk megfigyásaihoz. Megparancsolom, hogy 1953 március 6-án a két váltás közt a tanulók számára gyász nagygyűlést tartunk. A gyászgyűlésen kötelesek részt venni iskolánk tanítói is. A nagygyűlésen gyászbeszédet mond Kiss Béla Fedorovics.

Iskolaigazgató

Hogy milyen volt a helyzet a magyar oktatás terén? A tanítóképzőben orosz irodalmat tanultunk ugyan, de magyar irodalmat nem. Még attól is félt a hatalom, ne-hogy megismerkedjünk a magyar irodalom klasszikusaival. Ezen a szálon elindulva kerestem a magyar irodalom tanítását a Bátyúi Hétsztyályos Iskola 1945/46, 1946/47, 1947/48-as osztálykönyvekben. Nem találtam ilyen tantárgyat itt sem.

A tanítóképzőben 39 tantárgyat tanultunk, ebből 24-et magyarul, 15-et oroszul.

Ennek volt előnye és hátránya is. Előnye, hogy a tanítóképző befejezése után, ha nem is kiválóan, de beszéltük az orosz nyelvet. Hátránya az volt, hogy pedagógiából és pszichológiából kisebb volt a szak tudásunk.

A tanítóképzőben magas szintű oktatás folyt, becsülettel megtanítottak a szakmára. A második évfolyamon kezdődött a pedagógiai gyakorlat. Órára csak felkészülten lehetett menni, ezt szigorúan ellenőrizték. Mária néninek azt is meg kellett mutatni, van-e tiszta zsebkendő. Ne adj Isten, ha kézzel töröltük a táblát. Nem beszélve arról, hogy jól öltözöttnek kellett lenni: vasalt nadrág, vasalt ing, nyakkendő, tiszta cipő. Ki kellett állni a mustrára. "Na csak forduljon meg. Mehet!"

Ma sokat beszélünk a tehetségápolásról, a differenciált oktatásról. Mariska néni bejött, a jó matematikusoknak odaadott egy-egy példát, hadd birkózzanak vele, míg ő a gyengébb tanulókkal foglalkozott. Az osztály egyik legjobb matematikusa voltam. Úgy hozta a sors, hogy a képző befejezése után Badalóban magyar nyelvet tanítottam. 1953-ban az Ungvári Tanítóképző Főiskolán már magyarra felvételiztem.

A tanítóképzőben eltöltött évekre ma is szeretettel gondolok, 53 év után. Sok szépet kaptam a pályától. Volt tanítványaim közül többen újságírók, nagyon sokan magyartanárok. Ma már az ő feladatuk, hogy megtanítsák a felnövekvő nemzedéket anyanyelvünk szépségeire.

**Bagu Balázs**

*Kárpátalja, Beregszász*

## Európa pedagógiája az FP-6-os pályázatok tükrében

**M**agyarország 2004-es uniós csatlakozása után hosszú távon a 460 milliós piacra való szabad kijutás gazdasági haszna a legjelentősebb, de rövidtávon vitathatatlanul a pályázatok ré-

vén elnyerhető támogatások biztosítják a felzárkózást. A pályázatok megírása nehéz feladatot ró a magyar oktatás szereplőire, mivel a projektervezés, pályázatiírás új-szerű szemléletet követel. Különböző in-

tézmények és vállalkozások sokféle pályázati tanfolyamot szerveznek, ám valójában ők sem rendelkeznek még kellő tapasztalattal.

A pályázatok a támogatások közvetlen anyagi hasznán túl másodlagos előnyöket is nyújtanak a pályázóknak: alaposan megismerhetik a fejlődés irányát, a régebbi tagállamok gyakorlatát, közvetlen kapcsolatba kerülhetnek egymás intézményeivel és vállalataival. Ugyan az európai országok pedagógiai fejlesztésének csak töredéke valósul meg pályázatokon keresztül, ennek ellenére érdemes megismerni a pályázatokban megfogalmazott fejlesztési elképzeléseket, mert azokban koncentráltan jelennek meg a neveléspolitikai fő irányai.

1996 óta veszek részt hazai és európai pályázatok készítésében, s 2003 óta szakértőként tagja vagyok az FP-6-os európai pályázati keretprogram „Tudomány és társadalom” alprogram keretében beadott oktatásfejlesztési pályázatok értékelő bizottságának. Így a másik oldalról is látom a pályázatok életútjának azt a fontos szakaszát, ami a beadástól a szerződéskötésig terjed. A brüsszeli központban kerül sor az alkalmanként 60–120 beérkezett oktatási pályázat adott útmutató szerinti pontozásos, tartalmi minősítésére. Egy-egy szakértői csoport 10–15 főből áll, és 30–40 pályázatot bírál el. Általában egy hétig tart az értékelési folyamat, amelyre a legtöbb szakértő az EU tagországaiból érkezik, de a szakszerűség és nyitottság biztosítása érdekében a tagsággal nem rendelkező európai államokból, sőt más kontinensekről is hívnak bírálókat. Jelentős összegű támogatásokról van szó, ezért az igazságosság és objektivitás szigorú követelményeire is

különös gondot fordítanak. Az oktatási pályázatok jellemző igényelt összege 300 000 és 3 000 000 euró között van, de előfordul tíz millió eurós támogatási igény is. Egy pályázatot legalább hárman bírálnak, egy bíráló 12–16 bírálatot készít el egy hét alatt. A bírálat utolsó fázisában szervezik a végső támogatási sorrend kialakítását meghatározó értekezletet, ahol a csoport összes bírálójának aktív részvételével még egyszer áttekintik az összes pályázat erősségeit és gyengeségeit. Így a szakértők a pályázatoknak hozzávetőlegesen az egyharmadát alaposan megismerik, de a többről is elég részletes információt szerezhetnek.

*Magyarország 2004-es uniós csatlakozása után hosszú távon a 460 milliós piacra való szabad kijutás gazdasági haszna a legjelentősebb, de rövidtávon vitathatatlanul a pályázatok révén elnyerhető támogatások biztosítják a felzárkózást. A pályázatok megírása nehéz feladatot ró a magyar oktatás szereplőire, mivel a projektervezés, pályázati írás újszerű szemléletet követel. Különböző intézmények és vállalkozások sokféle pályázati tanfolyamot szerveznek, ám valójában ők sem rendelkeznek még kellő tapasztalattal.*

Az elmúlt 3 évben ily módon több mint 100 pályázatot volt szerencsém áttekinteni, sok jó ötletet olvashattam, sok értékes tapasztalathoz juthattam az európai pedagógia fejlődési irányzatairól. Ezeket a tapasztalataimat szeretném megosztani az érdeklődőkkel, a hazai pedagógia fejlesztőivel, a leendő pályázatiírókkal és az elért eredmények alkalmazóival az általános iskoláktól az

egyetemekig. Az EU szabályai szerint a pályázatok szigorúan titkosak, azokat nevesítve közzé tenni nem szabad. Az összesített tapasztalatok közzététele azonban nem ütközik semmilyen tilalom alá, ezzel csak hasznára lehetünk a hazai, sőt az egész európai pedagógia fejlődésének.

### Az FP-6 programról röviden

A lassan végéhez közeledő program tapasztalatait Európa-szerte ezekben a hónapokban összesítik, és a következő ciklus FP-7-es programjának kialakításában nagy mértékben hasznosítják. A 2002–2006-ig tartó FP-6-os keretprogram egy 17,5 milli-

árd euró összegű pénzügyi keret, melynek céljai: az európai Kutatás és Technológiai Fejlesztés (RTD) segítése, az Európai Kutatási Központok (ERA) létrehozása. Az FP-6 legfontosabb sajátosságai közé tartozik, hogy európai és Európán kívüli államok egyaránt részt vehetnek benne, de meg kell felelni a legfontosabb európai stratégiai céloknak. A hitelesség és takarékoság kritériumainak való megfelelés érdekében elvárják a saját forrás mozgósítását, az EU hozzájárulás csak egy bizonyos százalékát adja az összköltségnek. Oktatási pályázatok esetében eltekintenek a saját erő felhasználásától.

Pályázhatnak a kutatóintézeti, egyetemi kutató csoportok, vállalatok – előnyben a kis- és középvállalatok, ha költségvetésüknek legalább 15 százaléka az adott területen realizálódik – minisztériumok, EU-n belüli és kívüli kutatók, egyetemi hallgatók, nemzetközi szervezetek.

Minden területre kiható közös támogatási szempontok: új és a láthatáron levő tudomány és technológiák, kis- és középvállalatok fejlesztése, nemzetközi együttműködés.

Támogatási területek: élettudományok, információs társadalom, nanotechnológiák, úrkutatás, élelmiszer minőség- és biztonság, fenntartható fejlődés, polgárok és kormányok, tudásalapú társadalom, kutatás és újítás, humán erőforrások és mobilitás, infrastruktúra kutatása, tudomány és társadalom.

### **Az FP-6 pedagógiai programjai**

Az oktatás nem jelenik meg külön programként, hanem a felsorolt támogatási területek mindegyikéhez kapcsolódhat. Az előirányzat szerint a 17,5 milliárdos keret 20 százalékát közvetlenül vagy közvetett módon az oktatásban használják föl. A pályázók között található az általános és középiskolák, egyetemek, állami-és magán szakképzők, állami és vállalati kutató bázisok, és nagyon sok oktatásfejlesztéssel foglalkozó vállalkozás. A privát szféra jelenléte a programokban különös előnynek számít, ugyanis az oda juttatott pénz jelentős magánerőt mozgat meg.

Az EU akkor támogat egy programot, ha világosan megfogalmazott, jó alapötletre támaszkodik. Az számít jó alapötletnek, ami olyan társadalmi hiányt szüntet meg, ami direkt módon következik a társadalmi célokból. Emeli az ötlet értékét, ha alátámasztására létezik valamilyen kutatási eredmény, tanulmány, gazdasági vagy politikai irányelv. Egy ötlet akkor jó, ha van benne valami újszerű, sőt meglepően, meglehetősen újszerű, azonban nem rugaszkodhat el a valóságtól, kivitelezhetőnek kell lenni. A jó ötlet mindig valamilyen kutatási eredményekkel bizonyított, ismert pedagógiai tételre alapul. Megvalósítása akkor sem drága, ha sokba kerül, csak az eredményei nyilvánvaló előnyökkel járnak, és lehessen széles körben terjeszteni. A takarékoság miatt egyetlen jó ötletet sem vetnek el, de azt szigorúan ellenőrzik, hogy a költségnormákat nem lépi-e túl.

Példaként említem a 2000. március 23–24-én Lisszabonban tartott Európa Tanács-ülés akció tervét, amelyben azt a célt tűzték ki, hogy Európa legyen a világ legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő gazdasága. Ebből a fő célból vezették le a részcélok teljes rendszerét. Az egyik rész cél az európai technológiai kutatóbázis fejlesztése, amelyhez különböző tudományos alaposságú vizsgálatok szerint 5000 új kutató kiképzésére van szükség. Azonban Európa legtöbb országában ismert, szociológiai kutatások által feltárt és dokumentált jelenség, hogy a fiatalok az utóbbi évtizedekben nem szívesen választják a sok munkát és alacsony társadalmi elismerést nyújtó kutatómunkát. Ezekből a tényekből kiindulva, saját kutatásra és mások által publikált eredményekre támaszkodva állítottak össze különböző pedagógiai programokat a pályázó intézmények és konzorciumok, az általános iskolától a poszt doktori képzésig bezárólag.

Csak komplex pedagógiai programok számíthatnak támogatásra. A komplexitásnak négy lényeges eleme van, és ennek a négy elemnek szigorúan meghatározott a logikai sorrendje. Nem fordulhat elő, hogy támogatnának olyan programot, amelyben az elsődleges cél a technikai eszközök be-

szerzése vagy felújítása. Világosan tudatában vannak, hogy a technika egyetlen célja a pedagógiai tartalom magas szintű közvetítése.

Egy pedagógiai program akkor tekinthető komplexnek, ha tartalmazza az alábbi részleteket:

- a közvetítendő tartalom;
- a közvetítés módszere;
- a közvetítéshez használt nyomtatott és elektronikus dokumentumok, képi- és hangzó anyagok, filmek, szoftverek, szemléltető eszközök;
- a közvetítéshez használt technikai eszközök.

### A közvetítendő tartalom

A tartalomnak összhangban kell állnia a nemzeti vagy európai célkitűzésekkel. A célkitűzések általános megfogalmazásban megtalálhatók a pályázati kiírásokban, vagy a nemzeti fejlesztési tervekben. (A pályázati felhívások eredményezik azt a furcsa jelenséget, hogy Európa-szerte azonos időben azonos tartalmú fejlesztések sokasága jelenik meg, ami meglehetősen kampányszerűvé teszi az oktatás fejlődését.) A pályázó feladata az, hogy az általános megfogalmazott célkitűzést konkretizálja a környezet igényei és a saját lehetőségei szerint. A tartalom kidolgozására általában olyan szakcéget vesznek be a konzorciumba, amelyik nagy tananyagíró tapasztalattal rendelkezik, de ritkább esetben a pályázó oktatási intézmény maga végzi el a fejlesztést. A beadott pályázatnak minden esetben tartalmazni kell a tananyag vázlatát olyan mélységig, hogy belőle meg lehessen ítélni annak szakszerűségét és a kitűzött célokhoz való igazodását.

A fejlődés iránya legkönnyebben példák segítségével mutatható be, ezért álljon itt a néhány leggyakrabban pályázott, tipikus pedagógiai tartalom kivonatos ismertetése.

2005-ben a leginkább felkapott témák az információs társadalom kialakulását segítő pedagógiai programok voltak. Ezek között is vezető helyen szerepeltek az úgynevezett „hálózati tudásportál” létrehozását célzó tervek. Nagyon sok pályázó kezdte el a

szabad hozzáférésű oldalalak fejlesztését, amik lexikonként és tananyagként is használhatók. Ezek több nyelven biztosítanak interaktív lehetőséget az ismeretek bővítésére. Kapcsolódik hozzájuk fórum, ahol az érdeklődők egymással és szakképzett moderátorral is felvehetik a kapcsolatot, biztosítva a nyelvek és kultúrák találkozását. Tanulástól elforduló világunkban sokan keresik az utat ahhoz, hogy motiválttá tegyék a gyerekeket. Az egyik ilyen kezdeményezésben kihasználják a fiatalok mobil kommunikáció iránt mutatott különösen erős vonzalmát. Számtalan, kisiskolásoknak szóló terv a mobil technika felhasználását tűzte ki célul. Érdekes, játékos feladatok segítségével igyekeznek a gyerekeket természetes közegükben, az sms és mms világában mozgatni, és segítségükkel hasznos ismeretet nyújtani.

2004-ben jelentős érdeklődés mutatkozott a tudás alapú társadalom kialakítását célzó pályázati felhívások iránt. A tudományos munkára hangolás motivációs bázisát a legtöbb pályázat a tudományos munka eredményeként megszerzett sikerélmény segítségével hozta létre. Egy pályázó csoport a tenger élővilágának „életláncolatát” dolgozta fel, egy másik a földön található meteoritok anyagait mutatta be és elemezte. A környezetvédelem is számtalan pályázatnak volt központi témája, melyekben minden esetben nagyon gyakorlatiasan közelítették meg a tudományt.

### A közvetítés módszere

A pályázatokban megjelenő módszerek között feltűnően túlsúlyban vannak a reformpedagógiai irányzatok. Jellemző rájuk, hogy a tanulók nem kívülállóként, hanem aktív részvevőként vannak jelen a tanulási folyamatban. Az általános iskolától az egyetemig a legtöbb program a „beavató” módszerét alkalmazza. A pályázatok 80 százaléka a projekt módszerben látta a tanulói aktivitás fenntartásának lehetőségét, de nem a klasszikus értelemben vett tiszta projekteket alkalmazták, hanem más reformpedagógiai elemekkel színesített projekteket. Leggyakrabban a drámapeda-

gógia és élménypedagógia elemeit ötvözték a projektekbe. Az európai oktatásban reneszánszát éli a projekt mint oktatási módszer. A tervekből kiderül, hogy ismét előkerültek azok a pedagógiai elvek, amelyeket a 20. század elején Dewey és Kilpatrick az Egyesült Államokban dolgoztak ki, és követőik egy évszázadon át több-kevesebb sikerrel alkalmazták a tananyag közvetítésére. A módszer elvi háttérének megvilágításáról kevés szó esik a pályázatokban, azt ismernek tételezzik fel a pályázatok írói, de annál világosabban kiderül gyakorlati alkalmazhatóságuk.

Napjainkban új tartalmat is kaptak a projektek, mintha a „csináld magad” mozgalom mintájára az „érezd jól magad” lenne a jelszó. Vagyis nem olyan tanulás-centrikus zárt közösséget képzelnek el, ahol egész nap megszállottan tömök a diákokba a tananyagot, inkább életet, a gyerekek igényének megfelelő élményeket visznek a tanuló közösségbe. Az élményeket, a szórakozást azonban nem a szórakoztató ipar biztosítja, hanem a programok változatossága, az ügyesen szervezett kapcsolódás.

A fentebb említett – a tenger élővilágának „életláncolatát” feldolgozó – programot a Balti-tengeren egy hajón valósították meg. Erre a célra béreltek egy kutatóhajót, mely rendelkezett a megfelelő laboratóriumokkal, és minden eszközzel, ami a kutatáshoz szükséges. Szakképzett irányítás mellett a tanulók végeztek minden munkát, ők voltak a matrózok, ellátták a személyzetet, a navigálás munkáját, végezték a kutatást, működtették a laborokat és az egész hajót. A teljes program két évre szólt, a 100 fős „legénység” három hónapot töltött a hajón, összesen nyolc turnust finanszírozott a pályázat. A 14–18 év közötti tanulók kiválogatásánál figyelembe vették az érdeklődést, a tanulmányi eredményeket, sőt még a sport és művészeti eredményeket is. Előnyben részesültek a kiváló tanulmányi eredményt felmutató tanulók mellett a jól sportolók, a zenében, irodalomban vagy más művészetekben jártas tanulók. Természetes igény volt, hogy minden résztvevő legalább még egy európai nyelvet beszéljen anyanyelve mellett, hiszen hat ország-

ból válogatták össze a fiatalokat. Vidáman teltek a napok a fedélzeten, nem iskolai tanulásra, inkább kirándulásra emlékeztetett a kialakult légkör. Szabadidőben sokat énekeltek, zenéltek, táncoltak, sok helyen kikötöttek és ismerkedtek a látóivalokkal. A tudományos kutatómunka sikerei, és a kitűnő hangulat egyesítette a projektpedagógia és élménypedagógia előnyeit.

Egy másik oktatási projektben a vitát alkalmazták a beleélés elmélyítésére. A négy különböző nyelvű országból összeállított konzorcium azt tűzte ki célul, hogy az évszázadok során kialakult, egymásnak ellentmondó történelemfelfogásból adódó nemzeti ellentéteket csökkentsék az új generációkban. Egy olyan internetes fórumot terveztek, amihez bármely országból hozzászólhattak a gyerekek, egymással vitatkozva alakíthatták ki véleményüket. A fórum mindegyik témáját egy rövid film vezette be, amelyet a négy résztvevő országból kiválasztott, az adott országot képviselő gyerekcsoportok segítségével készítettek el. Minden nemzet képviselői az adott nemzeti felfogás szerint adták elő a rövid, de jellegzetesen ellentmondásos történelmi témájú jeleneteket, és azok értékelését. A filmeket a hat legnépesebb európai ország nyelvére szinkronizálták. A fórumhoz írásban, vagy konferencia üzemmódban, élőképpel, élőszóban is lehetett csatlakozni. A fórum moderátora szinkrontolmácsolási lehetőséget biztosított, ha előre bejelentve, különböző anyanyelvű gyerekek vitatkoztak. A felhasználást több szintre tervezték:

- hagyományos internetes fórum, a film egyéni megtekintése után bárki beírhatja a véleményét, és ezekre bárki reagálhat;
- csoportos megtekintés után az osztályteremben megvitathatják a filmet, a tanár irányításával közösen értelmezhetik és elemezhetik az eseményeket;
- videokonferenciát szervezhetnek, és a filmre a különböző országok gyerekcsoportjai egymással vitatkozva reagálhatnak.

### Szemléltető eszközök, technikák

Az európai szemlélet szerint mindenkinek azt a munkát kell végezni, amihez a

legjobban ért, amihez a felszereltsége biztosítva van. Egy oktatási intézmény nem kezd bele oktatófilm készítésbe, mert ehhez nem áll rendelkezésre a megfelelő stúdió, és nincsenek jól képzett szakemberek. Nem is akar stúdiót létrehozni, hiszen nem tudná nyereségesen működtetni. Nem kezd szoftverfejlesztésbe, nem gyárt szemléltető eszközöket, hanem rábízta ezeket a feladatokat az erre szakosodott cégekre. A pályázatok is ezt a szemléletet követik, nem támogatják a szakterületek közötti kalandozást. Olyan konzorciumok kialakítását követelik meg, amelyekben minden részfeladatot a terület specialistája hajt végre. Különös hangsúlyt kap, hogy a legjobb szakemberek a legjobb felszereléssel végezzék a fejlesztést. Így kerülhet a BBC, a National Geographic vagy sok ismert szoftverfejlesztő világ cég az oktatás területére. Az oktatási anyagok készítését gyakran még nyereség nélkül is vállalják, mert számukra egy ilyen feladat előrelátó jövőépítés, hiszen a fiatalok körében ismertté tehetik nevüket. Magyarországól is több intézmény vett már sikeresen részt nemzetközi konzorciumokban, a [www.cordis.lu](http://www.cordis.lu) oldalon lehet konzorciumi tagnak jelentkezni, és tervezett pályázathoz konzorciumi tagot keresni.

Az európai gyakorlat szerint az iskolák fenntartói biztosítják az oktatáshoz szükséges eszközök beszerzését, karbantartását, ezért az oktatásfejlesztési pályázatok nem hiánypótlást, hanem valóságos fejlesztést szolgálnak. A pályázatokban alig jelenik meg eszközbeszerzési igény, a hardver természetes módon már eleve rendelkezésre áll az iskolákban. Legfeljebb a fejlesztéshez közvetlenül kapcsolódó különleges igények esetén van szükség az eszközállomány bővítésére. A tananyag-

fejlesztést olyan partnerre bízzák, amelyik rendelkezik a megfelelő technikai háttérrel, tehát sem a fejlesztéshez, sem a használatához nem szükséges eszközbeszerzés.

### Tanulások

Nem könnyű megmondani, mitől lesz az egyik pedagógiai pályázat nyertes, és mi hiányzik a másiktól. Vannak azonban olyan alapkövetelmények, amiknek a teljesítése biztosan közelebb visz az áhított szerződéskötéshez.

Világos felépítés, nyelvi szabatosság. A bírálók is emberek, nem szívesen olvasnak

hosszú, bonyolult mondatokat. Ajánlott lektort fogadni, aki biztonságosan átfésüli a kész szöveget, és nem hagy benne nyelvi hibát.

A felhívás tematikai követése. A felhívás részletesen leírja, mit kell tartalmaznia a pályázatnak, és milyen terjedelemben kell azt kifejezteni. A legcélszerűbb szerkezeti felépítés az, ha ehhez a tematikus ren-

*Béreltek egy kutatóhajót, mely rendelkezett a megfelelő laboratóriumokkal, és minden eszközzel, ami a kutatáshoz szükséges. Szakképzett irányítás mellett a tanulók végeztek minden munkát, ők voltak a matrózok, ellátták a személyzetet, a navigálás munkáját, végezték a kutatást, működtették a laborokat és az egész hajót. A teljes program két évre szólt, a 100 fős „legénység” három hónapot töltött a hajón, összesen nyolc turnust finanszírozott a pályázat.*

igazodik a pályázat írója.

Páneurópai hatás. Az EU által leginkább támogatottak azok a pályázatok, amelyek országokon átívelő hatásukkal erősítik az EU polgárok összetartozás-tudatát. Ennek megnyilvánulása lehet a többnyelvűség, több országra kiterjedő hasznosítás, több nemzetiségű konzorcium kialakítása.

Ismert, professzionális résztvevők. A bírálók csak abból az anyagból ismerik a pályázókat, amiket a pályázók magukról írnak, ezért minden fontosnak tartott dolgot részletesen, szerénykedés nélkül le kell írni. A résztvevők kompetenciája, kutatási eredményeik, publikációs listájuk legyen világos és bőséges. A koordinátor legyen nemzetközileg is elismert szaktekinetly, de a többi résztvevő is ismert legyen. Az is-

mertséget leginkább az eddig elért pályázati, pedagógiai, gazdasági és tudományos eredményekkel lehet bizonyítani. Nagyon sokat jelentenek a publikációk, konferenciákon való részvétel, nemzetközi vagy országos bizottságokban való részvétel, tisztségek, megbízások.

Világos munkaterv. A bírálók nem ismerhetik máshonnan a pályázók munkastílusát, szervezési képességeit, csak a munkatervből. Ezért úgy kell azt elkészíteni, hogy meggyőző legyen, kiolvasható legyen belőle, hogy aki ilyen jó munkatervet tud készíteni, az a bemutatott projektet is végre tudja hajtani. Nem hiányozhat belőle a felelősségi mátrix, a Gantt diagram, vagy a végrehajtás ütemezését jelző mérföldkövek sora.

Felelősségi körök világos kifejtése. Feladat, határidő, felelős megadása minden munkafázisban szerepeljen.

Nők bevonása. Az EU pályázatok mind-egyikében fontos célként szerepel a nők esélyeinek javítása. Külön ki kell hangsúlyozni minden olyan területet, ahol nők kerülnek vezető szerepbe, kutatói státuszba, illetve ahol a program a nők hátrányos helyzetén enyhít.

Jól méretezett pénzügyi terv. A bírálat csak annyiban foglalkozik a pénzügyi tervvel, hogy az reális-e. Jelentősége a szerződéskötés előtti tárgyalások során jelentkezik, ott kell részleteiben is igazolni a terv várható költségeit.

## Tipikus hibák

A célok keverése. Nagyon fontos szabály, hogy csak a kiírásban szereplő célokat és az EU által deklaráltan megjelölt célokat szabad kitűzni. Az egyéb célok, még ha fontosak is, nem valók ebbe a keretbe, ezért pontlevonást eredményeznek. Például az egyik pályázatban részt vevő magyar konzorciumi tag a tudományos oktatási célok közé a roma kisebbségi oktatás céljait is belekeverte, ami ebben az összefüggésben nem volt megfelelő, ezért nem növelte, hanem csökkentette a kapott pontszámot.

Saját pénzügyi forrás felhasználása. Még ha 100 százalékos támogatást ad is az EU, akkor is külön ki kell emelni a saját források felhasználását. Nem csak a pénzügyi forrásokat kell megemlíteni, hanem az épületeket, gépeket, eszközöket, szellemi kapacitást és minden más rendelkezésre álló erőforrást, amely felhasználásra kerülhet.

Lehetséges források kihasználatlansága. Nagyon rossz véleményt szül, ha az adott téma kapcsán egy ismert támogatási forrás nem kerül be a pályázatba. Ez olyan láttszatot kelt, mintha a pályázó nem ismerné szakterületének szereplőit. Ha például a projekt egyik résztvevőjének finanszírozására létezik egy forrás, azt mindenképpen igénybe kell venni.

**Kiss László**  
Kecskeméti Főiskola, GAMF  
Mérnökpedagógiai és  
Médiatechnikai Csoport

## Otthonos elegancia – határon túl

*A magyar nyelvű felsőoktatás határainkon túl köztudottan sok helyütt csak mutatóban van jelen. Nagyon kevés az olyan intézmény, ahol a magyar tanszékeken nemcsak anyanyelvi, történelmi és irodalmi alapokat oktatnak, hanem irodalomtudományt és -történetet, generatív nyelvészetet vagy szociolingvisztikát is, kellő rétegzettséggel. A Nyitrai Konstantin Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának keretein belül működő Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék e kevés intézmény egyike.*

Örömmel fogadhatunk minden olyan kezdeményezést, amely a határon túli oktatók tevékenységét, kutatásait prezentálhatja. Ezek közé tartozik a tavaly megjelent összeállítás, melyben a nyitrai tanszék oktatói és óraadói által végzett kutatómunka eredményeit olvashatjuk.

Sándor Anna a tanulmánykötethez írt előszavában kiemeli, mennyire jelentős – több szempontból is – a kötet megjelenése: „A tanszék oktatói szakmai felkészültségüknek köszönhetően már a múltban is gazdag kutatói tevékenységet mutathattak fel, melyből az elmúlt időszakban számos monográfia, tanulmány és egyéb írás született. Az utóbbi néhány évben azonban a hagyományos témák és módszerek mellett olyan tematikai és módszerbeli megújulás folyamata indult el a tanszék kutatói munkájában, melynek termését szakmai berkekben már eddig is érdeklődő figyelemmel kísérték, s melynek legújabb eredményeit e tanulmánykötetben kívánjuk közreadni. A tanulmánykötet létrejötté mellett szól az a körülmény is, hogy a tanszékeken folyó kutatások eredményeiből 1993-ban jelent meg utoljára közös kiadvány.” A „Studia artis grammaticae et litterarum” borítócímet viselő kötet a maga nemében tehát hiánypótló vállalkozás, egyfelől a Konstantin Egyetem magyar kutatásainak összegző kiadványaként, másrészt olyan tanulmányok megjelenési helyeként, melyek – tudományos szempontból – jelentős eredményeket prezentálnak.

A kötet két részre tagolódik. Az első rész négy nyelvészeti tárgyú tanulmányt foglal magában. Ezek mindegyike alapos kutatómunka eredménye, feltűnő a szövegek szerzőinek (Sándor Anna, Presinszky Károly, Vörös Ferenc, Bauko János) szakmai felkészültsége, módszereik és érvelésük koherenciája, egységessége. A tanulmányok olyan problémákhoz nyúlnak, melyek a határon túli, jelesül a Nyitra-vidéki magyarság társadalmi és nyelvi meghatározottságaiban gyökereznek; tehát egy bizonyos mikroközösség nyelvhasználatának valamely összetevőjével foglalkoznak, elsősorban a dialektológia és az onomasztika szempontjai alapján. Bár első látásra egy Nyitra-vidéki község lakóinak nyelvhasználatát vizsgáló dolgozat érdekesebbnek tűnik az egyetem magyar szakos hallgatói személyneveinek vizsgálatánál, mindkét kutatás sokban segítheti elő akár a helyi, akár az anyaországi kutatók munkáját, olyan eredményekre világítva rá, melyek hosszútávon akár a jelenlegi paradigmák eltolódásához is vezethetnek a határon túli, kisebbségben, egyes etnikumú közösségekben élő magyarság megközelítését illetően.

A kötet második részében az irodalommal foglalkozó további öt tanulmány alaposságát, problémafelvetésének jelentőségét méltathatjuk. A Czuczor Gergely munkásságával foglalkozó tanulmányban Révész Bertalan, saját kutatásai nyomán közzétesz néhány olyan adatot, amely új megvilágításba helyezi a szerzőt, és ennek következtében munkásságának értelmezése is új filológiai horizontokkal bővül. Itt konkrétan Révész azon felfedezésére gondolok, ahol Czuczor néptáncsal való foglalatosságáról beszél. Az irodalmi tanulmányok nagy része természetesen kapcsolódik a Felvidék múlt- és jelenbeli iro-

dalmi életéhez. Czuczor és *Mécs László* (*Bárcki Zsófia* tanulmánya) is kötődött/kötődik a régióhoz; *František Miko* teoretikus szlovák származású, a Konstantin Egyetem oktatója – a róla szóló *Benyovszky*-tanulmány a szerző elméleti munkásságát igyekszik összefogni. *Csehy Zoltán Antonio Becadelliről* szóló munkája már csak a tanulmány szerzője által illeszkedik e kontextusba, aki egyúttal a humanista szerző legjelentősebb művének, a szinte már botrányosan pajzán ‚Hermaphroditus’-nak a fordítója. Szintén csak a szerző által köthető Nyitrához a kötet záró tanulmánya, *Keserű József* értekezése a párbeszéd és a vita irodalomelméleti, -filozófiai aspektusairól. Mindegyik szövegről elmondható azonban az, hogy a felvetett problémát több oldalról járja körbe, sokszor messzemenő következtetéseket vonva le a tárgy elemzését követően.

Némileg kritikus pontja a kötetnek a szövegeket lezáró rezümék nyelvhelyessége. Ezek két nyelven olvashatóak, szlovákul és angolul. A szlovákhoz érdemben nem szólhatok hozzá, az angolt viszont sok helyütt sutának érzem, nem egészen „angolosnak”.

A kötet, azt hiszem, bármelyik magyarországi egyetemnek is becsületére válhatna. Annál örömtelibb a tudat, hogy kicsit talán nehezebb körülmények, „meredekebb” feltételek közt születhetett meg.

---

Sándor Anna – Vörös Ferenc (2004, szerk.): *Studia artis grammaticae et litterarum*. Nyitrai Konstantin Egyetem KTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Nyitra.

*Harci Andor*  
PTE, BTK

## A medialitás létmódja

### *A ,Történelem, kultúra, medialitás című kötet*

*E kötet az irodalomtudományi diszciplína változását dokumentálja, amely az úgynevezett „kulturális fordulat”, vagyis a kultúratudományok (filozófiai és kulturális antropológia, történettudomány, rendszerelmélet, média- és kommunikációtudomány, vizuális tudományok, zenetudomány, kritikai kultúrakutatás stb.) – nyugati tendenciájú – előtérbe kerülésének hatására zajlik.*

**H**a az „irodalomtudomány gyakorlati művelhetőségének” (*Kulcsár-Szabó Zoltán*), tehát például az oktatásnak a szempontjából mérlegeljük a ‚Történelem, kultúra, medialitás’ című, – minden értelemben – súlyos tanulmánykötetet, több kétellyel is szembesülünk. Mindenekelőtt azzal, hogy a kötetben szereplő tanulmányok fő esszé tartó elméleti vonulata – az irodalomtudomány mibenlétének a kultúratudományok (azok közül is elsősorban a médiatudományok) térhódításával (a szerkesztők előszavában: „ofenzívájával”) megváltozó, elsősorban teoretikus értelemben vett önértésének, öndefiniálásának, identifikálásának a reflektálása – milyen módon része annak a folyamatnak, amely képes túllépni az elitoktatás és a tudományos-szakmai rétegek szintjén, és magyarázó erővel hatni a szélesebb körben vett oktatás stratégiáira. A másik fontos kétely, hogy amennyiben – e kötet lététől, hasznától, jelentőségétől stb. függetlenül – a széleskörű oktatás tudatosan reflektál is a kultúratudományok térhódítására, milyen szerepet szán – az

irodalomnál és annak tanulmányozásánál maradva – az olyan tudományos iskolák vívmányainak, amelyek az utóbbi néhány évtizedben óhatatlanul nagy hatást gyakoroltak a kultúra – példánknál maradva az irodalom – értelmezésére. Harmadszor, a tudományközi vizsgálódásnak vajon milyen tudományos – terminológiát, deklaratív és értelmezői (gyakorlati) diszkurzusokat egyaránt integráló, átforgató, kialakító – nyelve születhet? Próbáljunk választ adni a kérdésekre úgy, hogy a ‚Történelem, kultúra, mediatitás‘ című kötet által kínált lehetőségeket sorra vesszük.

Az első fölvetés a kultúratudományok fölértékelődésére vonatkozott. E fölértékelődés tényére a kötet több szerzője is reflektál (például Kulcsár Szabó Ernő, Mesterházy Balázs, de főleg Kulcsár-Szabó Zoltán), miközben az említett preferált társadalomtudományi irányzatok közül elsősorban a médiatudomány, illetve a kultúra mint textus értelmezhetőségének mediális megelőzöttsége s annak kommunikációelméleti szerepe kap igen erős nyomatékot. Miközben a kulturális termékek (inter)mediális átjárhatósága lesz az, amely a különböző kommunikációs-mediális regiszterek materialitásának (tehát például az írásnak, a kép- és hangrögzítésnek) a kultúrában, (illetve a kultúra alakulástörténetében) betöltött szerepe alapján megteremtik a lehetőségét a műértelmezéseknek is – megmaradva a befogadás- és hatásesztétika szempontjainál.

A felsorolt társadalomtudományi irányzatok nem újkeletűek, ahogyan az irodalomtudományra gyakorolt befolyásuk sem az. Gondolhatunk az irodalom elméleteiben már korábban fölbukkanó posztkolonializmusra vagy a feminista irodalomkritikára, de akár a narratív képelméletre is, amelyet Magyarországon a Thomka Beáta által szerkesztett ‚Narratívák‘ című sorozat tárgyalt, csakúgy, mint a történettudománnyal kapcsolatba hozható narratológiai vizsgálódásokat. A középiskolai oktatásban azonban csak az utóbbi néhány évben erősödött meg a kultúratudományok különböző irányába történő nyitás tendenciája, amely mindenekelőtt a vizualitással (kép- és mozgókép-elméletekkel) foglalkozó tézisek és a médiatudományok megismertetésére koncentrál. Ezek az ismerkedések azonban nem feltétlenül hatnak termékenyen a tradicionális oktatási anyagok például a történelem vagy az irodalom oktatásának mikéntjeire, hiszen a tudományköziség olyan szerteágazó elméleti és kritikai kontextusokat implikál minden egyes szaktudományon belül, amelyek középiskolai számbavétele még igen leegyszerűsítve is lehetetlen vállalkozás. Mégsem tűnik továbbra sem elhanyagolhatónak a kérdés, hogy a tudományköziség, a (példaként ismét említendő) irodalomtudomány kulturális fordulata milyen mértékben és milyen módon válik oktathatóvá szélesebb körben. Ez bizonyára az elkövetkező évek kérdése. Mindazonáltal épp e kötet kapcsán is érdemes megfontolni, hogy az irodalomtudomány kulturális fordulata belátásainak az oktatásban való (gyakorlati) hasznosíthatósága – vagy annak terve, természetesen a szélesebb körben vett oktatásban – nem elhamarkodott lépés-e. Elhamarkodott abban az értelemben, hogy amíg a szűken vett tudományos szcéna ugyan hosszú ideje figyelemmel követhette – többek kö-

---

*A művek, a kultúra vizsgálatának egyik alapvető feltételévé a medialisálódásnak és a „kommunikáció materialitásának” a történeti és elméleti koncipiálása válik, amelybe egyaránt beletartozik a mediális kultúrtechnikák történetének fölvezetése, a kultúrtechnikák kultúrára, a „kultúra rögzíthetőségére”, a „kultúra lejegyzésére” gyakorolt mérhetetlen hatása, továbbá az is, hogy a különböző kulturális jelenségek és ezek mediatitásának érzéki, anyagi és tudati észlelése (feldolgozása, továbbhagyományozása stb.) miként befolyásolják (vagy kódolják eleve e jelenségekbe) a befogadáscentrikus irodalomértésben központi jelentőségű esztétikai tapasztalatot.*

---

zött – a hermeneutika és a dekonstrukciós irodalomelméleti iskolák irodalomértésben, szövegértelmezésben végrehajtott újításait, addig a középiskolai irodalomoktatásban nagy mértékben továbbra is a szerzőközpontú, avitt pozitivistá koncepció maradt a meghatározó elv, nem nyújtva lehetőséget a frissülésnek. A kérdés tehát, hogy vajon érdemes-e, sőt elvárható-e az irodalom oktatásában egy olyan reform, amely bár a kulturális fordulat értelmében széles(ebb) körű, a kultúratudományoknak nagy(obb) figyelmet szentelő módszerek alapján szerveződik és tart lépést a nemzetközi trendekkel, azonban átugorja, ignorálja mindazokat a tapasztalatokat, amelyek az elmúlt néhány évtizedben az irodalomértésben, az irodalomtudományban termékenyen hatottak.

Ha a tanulmányok koncepciójának háttérében meghúzódó javaslatot nézem, a válasz: nem. Hiszen a szerzők – akik legfőképp a hermeneutika és a dekonstrukció irodalomelméleti/filozófiai iskolák irányából érkeznek – a kulturális fordulat elméleti és interpretációs tapasztalatait is ugyanúgy a műnek, a kultúrának a nyelv, a nyelviség horizontja felől vélik hasznosíthatónak és újraszituálhatónak, amint a fent említett két iskola irányultsága is előírja. „A megértés elmélete – olvashatjuk a szerkesztők Előszavában – épp arra a belátásra támaszkodik, hogy maga a világ azért nem válhat tárggyá a világtapasztalatban, mert mindig csak nyelviként képes megszólalni. Ami azt jelenti, mindig csak közvet(it)ett, azaz: mediális – fordításra és értelmezésre utalt – alakban áll a rendelkezésünkre.” (8.)

Ez azt is jelenti (többek között), hogy a nyelvet, nyelviséget a szövegek vizsgálatában kitüntetett figyelemmel kezelő tanítások továbbra is dominánsak, a szövegek, művek referencialitására vonatkozó belátások pedig ugyancsak nem torzulnak. Hiszen magába a „retorikai mozgásában korlátozhatatlan szövegiségbe” nem ültethető be a „kultúratudományi protézis”. Amint az Előszóban olvasható: „Kultúra, történetiség és medialitás háložatai itt sokkal inkább abban a diskurzusanalitikai értelemben alakíthatja ki egy a modernség irodalmi hatásösszefüggéseiben érdekelt költészettörténeti vizsgálódás kereteit, amennyiben valamennyi a mediális közvetítettség jegyében teszi lehetővé az irodalmi jelenséget értelmező tudomány önértésének újrafogalmazását.” (9.)

Ilyen módon a művek, a kultúra vizsgálatának egyik alapvető feltételévé a medializálódásnak és a „kommunikáció materialitásának” a történeti és elméleti koncipiálása válik, amelybe egyaránt beletartozik a mediális kultúrtechnikák történetének fölvezetése, e kultúrtechnikáknak a kultúrára, a „kultúra rögzíthetőségére”, a „kultúra lejegyzésére” gyakorolt mérhetetlen hatása, továbbá az is, hogy a különböző kulturális jelenségek és ezek medialitásának érzéki, anyagi és tudati észlelése (feldolgozása, továbbhagyományozása stb.) miként befolyásolja (vagy kódolja eleve e jelenségekbe) a befogadáscentrikus irodalomértésben központi jelentőségű esztétikai tapasztalatot. Az esztétikai tapasztalat medialitása, és e medialitásnak a kulturális technológiákra való ráutaltsága kérdésénél viszont jóval érdekesebbek azok az erőfeszítések, amelyek a kulturális jelenségek befogadásának és értelmezhetőségének a lehetőségeit a kulturális „fordítás”, az intermedialitás teoretikus definiálhatóságának irányából vizsgálják. Ennek pontosabb, árnyaltabb elméleti megfogalmazása és az ezirányú gyakorlati feladatok megoldása azonban még várat magára.

A harmadikként fölvetett kétely az első kettőből következik. Vagyis, miként szerepelhet az oktatásban egy olyan kötet, amely érzékenyen reagál a kultúratudományok fölértékelődésére, a kulturális fordulatra, ugyanakkor igyekszik továbbra is hasznosítani a hermeneutika és a dekonstrukció nyelvre, szövegértelmezésre vonatkozó módszertanát. (Amelyek éppen az irodalomtudomány „magába zártságát”, a más tudományoktól való elhatárolódását, a szövegimmanencia elvét érvényesítik.) Milyen értekezői és értelmezői nyelvet képes kidolgozni és érvényesíteni egy ilyen vállalkozás, hangozhat tehát a kérdés. A kötet erre nemigen ad választ. Hogy miért nem, annak több oka is lehet.

Mínthogy ez az értelmezői közösség e kötetrel kíván reflektálni a kultúratudományok-

kal átítatott irodalomtudomány kialakult/kialakuló diszkurzív mezejére, az írások az Előszó, illetve Kulcsár Szabó Ernő fölvezető tanulmánya („Költészettörténet és a mediális kultúrtechnikák”), valamint részben Kulcsár-Szabó Zoltán írása („A közvetlenség visszatérése? Materialitás és medialitás az irodalmi kommunikációban”) kivételével bemutatni, ismertetni kívánják egy-egy külföldi szerző egy-egy művét, elméletét, életművét. Így *Hansági Ágnes* jóvoltából tudomást szerezhettünk *Reinhart Koselleck*, *Szirák Péter* jóvoltából pedig *Jörn Rüsen* történelemelméletéről; *Menyhért Anna* jóvoltából *Stephen Greenblatt* újhistorizmus-konceptiójáról. *Simon Attila Eric A. Havelock* szóbeliséggel és írásbeliséggel kapcsolatos teóriájával ismertet meg bennünket, míg *Oláh Szabolcs Walter J. Ong* értekezésével a szó technológiázásáról. Mesterházy Balázs és *Lőrincz Csongor Friedrich A. Kittler*nek a lejegyzőrendszerekről szóló elméletét honosítja, míg *Bednics Gábor*; *Bengi László* és *Fodor Péter Marshall McLuhan* médiumfelfogásáról tájékoztat. *Varga Tünde* tanulmánya *W. J. T. Mitchell* képelméletét, illetve a műalkotások intermedialis jellegéről szóló eszme-futtatásait tolmácsolja, míg *Szegedy-Maszák Mihály Buster Keaton* munkásságának hatástörténetét és jelentőségét hangsúlyozza. *Kelemen Pál Niklas Luhmann* rendszerelméletét, *Kékesi Zoltán* pedig *Karlheinz Stierle* műalkotás-fogalmát taglalja. Kulcsár-Szabó Zoltán a *H. U. Gumbrecht* és a *K. Ludwig Pfeiffer* által szerkesztett tanulmánykötet, a „Materialität der Kommunikation” kapcsán fejti ki médiumról, medialitásról, az irodalom performatív jellegéről és a közvetlenségről vallott nézeteit. *Molnár Gábor Tamás Umberto Eco* tömegkultúráról szóló szövegeit mutatja be, az ízlést mint médiumot helyezve a középpontba, végül *Bónus Tibor Jaques Derrida Freud*-olvasatait kommentálja.

Valamennyi bemutatott elmélet a világtapasztalat medialitásának, illetve medializálódásának aspektusából igyekszik tájékoztatni, hangsúlyosan kezelve azokat a passzusokat, amelyek a kultúra értelmezése során befogadás- és hatásesztétikai szempontok felől jelentősek, érdekesek, újszerűek. Minthogy azonban az elméletek ismertetéséről, „importjáról” van szó, gyakran előfordul, hogy az idegen terminológia nem találja meg megfelelően a helyét a magyar átültetésben. Ez félreolvasást, félreértelmezést is eredményezhet. Szükséges pontokként említendő a Kittler lejegyzőrendszeréről szóló értekezések Mesterházy Balázs, de főleg Lőrincz Csongor tollából, amelyek kis hatékonysággal képesek kommunikálni az általuk bemutatandó teóriákat, éppen a nyelvi-terminológiai zűrzavar miatt. A másik oldalon áll Szegedy-Maszák Mihály Buster Keatonról szóló tanulmánya („Hatástörténet és érték[elés]”), amely a medialitás érzéki-tapasztalati élményének világos és érzékletes körülírója. Összességében azonban talán célravezető lenne (lett volna), ha a fogalmazás, a terminológiahasználat terén – különösen, hogy „bevezető” kötetről van szó – ezúttal a könnyebb befogadhatóság, az egyszerűbb, világosabb fogalmazás vezérelte volna a tanulmányok megírását. (A széleskörű oktatás alapja ugyanis nem képzelhető el/nem fektethető le a szigorú szaktudományosság nyelvi terhével, legfőljebb a „továbbképzésben”, az elmélyültebb munkában hasznosítható.)

A másik probléma, hogy a tanulmányok ismertető jellegéből fakadóan nem kínálkozik lehetőség a teoretikus belátások gyakorlati alkalmazhatóságára. Igaz, a kötet nem is erre vállalkozik. Azonban mindenképp érdekes lehetett volna legalább egy olyan tanulmány-nak helyet adni (mondjuk a kötet végén, zárásként), amely a sok-sok fontos és hasznos tapasztalatot, az interpretációra való előrevetítést néhány pragmatikus ötlettel egészíti ki, kijelölve egyben az értelmezés jövőbeni – mégoly szerteágazó – lehetőségeit. Mert mind a szakmai továbblépést, mind a széleskörű oktatásban való pozitív hatást tulajdonképpen az mozdítaná elő igazán, ha a kultúratudományok itt prezentált irányvonalainak vonzó bősége és sokszínűsége oly módon válna – többek között – az irodalomtudomány gyakorlatában is hasznosíthatóvá, hogy a nyelvi-terminológiai egyenetlenségeket és kezdeményező próbálkozásokat egységesítve, pontosítva kidolgozza azt a nyelvet és módszertant, amely hermeneutika és dekonstrukció filozófiai és értelmezői újításait, tapasztalata-

it az új tapasztalatokkal egyeztetve képes beléptetni a befogadót a kulturális alkotások és az önmaga közötti dialógusba. (E módszertan lefektetésének állomása a Ráció Kiadó gondozásában, 2004-ben megjelent kötet, „Az esztétikai tapasztalat medialitása”, szerkesztette Kulcsár-Szabó Zoltán és Szirák Péter.)

Kulcsár Szabó Ernő – Szirák Péter (szerk.) (2003): *Történelem, kultúra, medialitás*. Balassi Kiadó, Budapest.

L. Varga Péter  
PTE, BTK

## A tudomány egésze – tudománypedagógia nélkül

*Bár „A Tudomány egésze” névre keresztelt vállalkozás, mely a tudománypedagógiai nézőpont magyarországi pedagógiai gyakorlatba való beültetését célozza, üdvözlendő és támogatandó törekvés, az ennek részét képező, „A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje” alcímet viselő CD-ROM egymagában semmiképpen nem képes ellátni ezt a feladatot.*

**A** tudománypedagógia mint ismeretkör azzal foglalkozik, hogy az iskolába járó népességet miképpen lehet bevezetni a „tudáscsinálás,” tudományszervezés, tudásbővítés világába. *Zsolnai József*, aki válogatta a CD-n szereplő írásokat és összeállította az anyag egészét, több könyvében is kifejtette, hogy a magyarországi pedagógiai gyakorlatból hiányzik a tudománypedagógiai szemléletmód. A legfőbb probléma *Zsolnai* szerint az, hogy az iskolások hagyományosan csak a tudomány eredményeit ismerik meg az egyes tantárgyak keretében. „De nincsenek beavatva abba, miként működik a modern tudományos nagyüzem, miként születnek tudományos eredmények. Milyen eljárások, kutatómódszerek segítségével jutnak a kutatók, a tudósok újabb és újabb ismeretek birtokába, újabb és újabb felfedezéseket miként tesznek. Miként fogalmazzák meg problémáikat, sejtéseiket. Hogyan tudatosítják tudáshiányukat, hogyan működnek együtt, hogyan rivalizálnak, mibe kerül a kutatás, kik a kutatásoknak a megrendelői stb.” (*Zsolnai*, 1996, 189.) Mindezeket legfeljebb anekdotikus epizódok elmesélése illusztrálja.

A fent említett kérdések azonban nemcsak a pedagógia területén számítanak újaknak, tudományfilozófiai berkekben sem tekintenek vissza nagy múltra. *Kuhn* volt az első, aki hangsúlyozta a szubjektív tényezők szerepét az új elméletek kifejlesztésében, felfedezésében, legfőképpen pedig az azok közötti választásban. Ezek a szubjektív tényezők azok a paradigma-választási kritériumok *Kuhn*-nál, amelyeket nem lehet pontosan megadni semmilyen definíció segítségével sem. *Kuhn* úgy véli, hogy az igazolás és a felfedezés kontextusa ugyan különbözik, mint ahogyan a tudományfejlődés normál szakasza különbözik a forradalmi szakaszoctól, ám a kettő közötti határvonal éppannyira nem húzható meg élesen, mint ahogyan *Quine* szerint nem húzható meg élesen egy kijelentés jelentését alkotó faktuális és nyelvi összetevők közötti határvonal. „A felfedezés kontextusa számára releváns megfontolások éppúgy relevánsak az igazolás számára is.” (*Kuhn*, 1999, 177.) Ugyan a döntő kísérleteket (*Foucault* ingáját, amely bizonyítja a Föld mozgását; a gravitációs vonzás *Cavendish*-féle bizonyítását; vagy *Fizeau*-nak a hang relatív sebességére vonatkozó méréseit vízben és levegőben) akkor hajtották végre, amikor már

egyetlen tudóst sem kellett meggyőzni a kérdéses elmélet elfogadásáról, mégsem tekinthetők kizárólag igazolási eljárásoknak, hiszen bizonyos részeik kétségtelenül részei voltak azon bizonyítékoknak, melyeket a tudósok a tényleges döntés meghozatalakor figyelembe vettek. Az is igaz azonban, hogy e döntő, példaadó kísérletek önmagukban nem világítják meg „azoknak a döntéseknek a jellegét, melyekkel a tudósoknak szembesülniük kell.” (Kuhn, 1999, 176.)

A felfedezés és az igazolás kontextusán kívül meglemlít még egy kontextust is Kuhn, mégpedig a tudománypedagógiai kontextust. A tudománypedagógiai kontextus a kuhni terminológiában sokkal inkább a hagyományos pedagógiát jelenti (a döntő kísérletek ebben a kontextusban nem igazolási eljárások, hanem pusztán illusztrációk), és nem azt az ismeret- és szemléletmódot, melyet Zsolnai ért rajta. „A tudomány oktatásában, az elméleteket példa-alkalmazásokkal együtt mutatják be, és ezek az alkalmazások bizonyítéknak tekinthetők. (...) A pedagógiai kontextus majdhogynem olyannyira különbözik az igazolás kontextusától, mint amennyire a felfedezésétől.” (Kuhn, 1999, 176.)

*Békés Vera* ebbe az elejtett megjegyzésbe kapaszkodva fejtette ki azon álláspontját, hogy a hatékony tudományos képzés célja egyáltalán nem a kreativitás fejlesztése, hanem a bevett nézetnek megfelelő beállítottságok megteremtése és alapos begyakoroltatása, a paradigmába való beletanulás. Úgy véli, „a tudományos kiképzés menete ugyanis a beavatási rituálék ősi rendjét követi, s minél szigorúbb a szakmai képzés, annál kifejezettebben megfigyelhető folyamatában az archaikus rite of passage funkcionális jegyei.” (Békés, 2003, 50.)

Zsolnai az általa kifejlesztett nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programra (NYIK) alapozva kifejlesztette az értékközvetítő és képességfejlesztő programot (ÉKP), melyet többéves (évtizedes) kísérletezés és tesztelés után több hazai általános iskolában is bevezettek. Az ÉKP-t Zsolnai szerint – többek között – az alkotásra nevelés jellemzi, melyet egyrészt a hagyományos pedagógiai szerep kiszélesítésével (a tanító és a tanított interaktív viszonya, a tudásátadás helyett a képességfejlesztés), másrészt azzal érhető el, hogy az iskolát a tudomány-fogyasztás helyett a tudományos alkotás terepévé alakítjuk. Ez az elképzelés ellentmond Békés Vera fentebbi elgondolásának, hiszen az inkább a hagyományos iskolai paradigma elemzése, és ellentmond a kuhni – helyenként „tankönyvi-tudománynak” – nevezett tudománypedagógiának is. Nem mond azonban ellent Kuhn azon meglátásának, hogy a „felfedezés” kontextusa nem választható el élesen az „igazolás” kontextusától, és a kettőt együtt tekintve kaphatunk csak valamifajta képet arról, hogy a tudományos probléma-felismerés és probléma-megoldás hogyan is működik. A Zsolnai-féle tudománypedagógia azonban nem csak ennyiből áll, hiszen mögötte ott van az egész tudománytan, melynek „tárgya maga a tudomány mint tevékenység-, szervezet- és ismeretrendszer.” (Zsolnai, 1996, 94.) Tehát a tudománypedagógiának nemcsak az alkotásra-nevelés, a „tudománycsinálás” a feladata, nemcsak annak megismertetése, hogy hogyan történnek meg a tudományos felfedezések, hogyan válnak azok általánosan elfogadottá, hanem az is, hogy megismertesse az iskolásokat a különböző tudományágak kialakulásával, azzal hogy hogyan töredezték részdiszciplínákra az egyes tudományágak, hogy az elért tudományos eredmények nem megváltoztathatatlanok, hogy hogyan történik a kutatásszervezés, hogyan kell kutatási beszámolót írni, azt előadni.

Zsolnai és munkatársai mindezeket a tudománypedagógiai célkitűzéseket remekül alkalmazták a zalabéri általános iskolában, ahol a tantestület egy része – önként tovább képezve magát – lehetőséget adott diákjaiknak arra, hogy egy általános iskolai TDK keretében mérjék össze tudásukat. Zsolnai szerint a kutatói utánpótlás-nevelést nem lehet túl korán kezdeni, hiszen „a kihívás, a helytállni tudás, az önmaga teljesítőképeségének, megmérettetésének, a nemes önérvényesítő képességnek a felvállalása tulajdonképpen a tét, s aki ilyen próbán fiatalon átesik, az meg tudja ítélni az alkotások, az emberi alkotások, a tudományos alkotások erőfeszítést, akarati összpontosítást kívánó voltát. Kezdi magát becsülni, s egyre kritikusan kezdi nézni azt a leckefelmondó és leckét kikérde-

ző, teszteket kitöltető iskolai világot, amely csak a gyerekek repetitív képességeire kíváncsi, de arra nem, hogy a fiatal diák mire lenne képes, ha az alkotás kihívásaival és normáival szembesülhetne.” (Zsolnai, 2004a) Mindez nemcsak a jövőbeni kutatók nevelését segítheti elő, hanem a felsőbb iskolai előmenetelt is.

Még egy fontos jellegzetessége van a Zsolnai által propagált tudománypedagógiának: kiemelten kezeli a különböző tudományos diszciplínák egymással való viszonyát, és azokat a (tudományos) problémákat helyezi előtérbe, melyek több diszciplína területét érintik. Hogy a manapság oly fontos és divatos inter- vagy multidiszciplinaritás megjelenhessen a magyar oktatásban, elsősorban azzal kell tisztába jönniük az oktatóknak és a diákoknak egyaránt, hogy milyen diszciplínákat különíthetünk el a tudományon belül, és hol helyezkednek el ezek a diszciplínák egymáshoz képest. Erre tett kísérletet elsőként a Zsolnai bábáskodása mellett, Schranz András főszerkesztésében megjelenő mű, „A tudomány térképe”, amely a mostani CD-ROM előképének tekinthető. „A tudomány térképe” részben ismeretterjesztő, részben enciklopédikus igényű munka, mely a diszciplináris gondolkodást rendszertani és történeti jelleggel mutatja be, „A tudomány egésze” CD-

*A szövegek melletti életrajztár, mely tartalmazza az egyes szerzők kutatási területeit is, segít elhelyezni a kiadványban szereplő írást a szerző korpuszában, egyfajta magyar tudományos „ki-kicsoda”-ként segíti a kutatójelölteket, kezdő kutatókat és kutató pedagógusokat abban, hogy eligazodjanak a magyar tudományos életben, a más tudományágak képviselőivel való személyes kapcsolatok kiépítésében, ezáltal is előmozdítva az inter- és multidiszciplinaritást.*

ROM pedig a magyar tudomány almanachja, mely inkább olyan szöveggyűjteményként kezelendő, melyben a szövegek egy diszciplináris rend alapján szerepelnek. A két műben alkalmazott tudományági osztályozás azonban nem fedti egymást: míg Schranz az UNESCO 1973-ban közzétett taxonómiai javaslatát, a Tudomány és Technika Nemzetközi Terminológiai Szabványát veszi kiindulópontul, addig Zsolnai egy korszerűbb, az UNESCO osztályozásának kritikájaként is felfogható osztályozási rendszert alkalmaz, mely osztályozza már a művészeteket is a tudományágak mellett, megkülönböztetve egymástól a társadalomtudományokat és a bölcsészettudományokat, és az UNESCO listához képest új tudományágak is megjelennek rajta (például informatika). Ez utóbbi

osztályozási rendszer Magyarországon egy kormányrendelet mellékleteként látott napvilágot (Melléklet a 169/2000. IX.29. Korm. Rendelethez).

„A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje” magyarnak magyar, tudományosnak tudományos és szemlének szemle, csak éppen nem tudománypedagógiai. Akkor válhatna tudománypedagógiává, ha valamiképpen, mondjuk egy bevezetésben értesülnénk arról, hogy mi volt a CD-n szereplő írássok válogatásának kritériuma, mi az a tudománypedagógiai szempont, melynek alapján éppen ezeket az írásokat gyűjtötte egybe Zsolnai. Erről pedig szó sincs, mindössze CD hátsó borítóján található egy fülszöveget eligazításképp, mely arról tájékoztat bennünket, hogy „a CD-hez szervesen kapcsolódik egy húszíves könyv azonos címmel. (...) A könyv és a hozzá kapcsolódó CD egységes egészet alkotva segíti az enciklopédikus műveltség terjedését, az inter- és multidiszciplináris tájékozódást.” A kérdéses könyvről Zsolnai azt nyilatkozta egy interjúban, hogy „a 27. könyvemet 2004. október 15-én sikerült befejezmem a „Tudomány egésze és önreflexiója” címmel.” (Zsolnai, 2004b) Sajnos e könyv nem jelent még meg, s ezáltal egyetlen támpontunk a munka értékelésére az, ami a fülszövegben található, illetve az, ami Zsolnai egyéb munkáiból kihámozható.

Az összeállítás és válogatás egyik fő kritériuma az volt, hogy az írássok magyar szerzők művei legyenek, hisz másképp nem a magyar tudományról szólna a CD. A másik kritérium

a fentebb említett tudományági osztályozás, továbbá egy tudománytani csoport, melyben a tudománnyal általában foglalkozó írárok találhatóak a tudományfilozófiáról, a tudományos szaknyelvről, a tudomány- és tudásszociológiáról, tudományrendszerezésről stb. Olyannyira fontos volt ez a kritérium, hogy előfordul olyan kategória (7.7. Tánc- és mozdulatművészet) is a dokumentumban, melyhez egyetlen írás sem tartozik. Az írásokat szerzőik a tiszteletdíjról lemondva engedték át a CD-n való másodközlésre, ami ismerve a magyar pedagógia és általában a magyar tudomány és oktatás helyzetét, egyáltalán nem elhanyagolható szempont. Nyilvánvalóan a tiszteletdíj 329 szerző esetében akkora költségeket jelentene, hogy azt semmilyen tudományos, pedagógiai vagy tudománypedagógiai vállalkozás nem tudná vállalni. Talán a költséget illető megfontolások állhatnak annak hátterében, hogy bár az összeállító a lehető legnagyobb teljességre és igényességre törekedett (a szerzők között számos akadémikus található), a különböző kategóriák és alkategóriák egyenetlenséget mutatnak mind a bennük szereplő szövegek számát, mind a szerzőket illetően.

A CD-n nem pusztán az írárok találhatóak meg, hanem a szerzők rövid fényképes életrajza is, melynek több szempontból is nagy jelentősége van. Amellett hogy a szövegek melletti életrajztár, mely tartalmazza az egyes szerzők kutatási területeit is, segít elhelyezni a kiadványban szereplő írást a szerző korpuszában, egyfajta magyar tudományos „ki-kicsoda”-ként segíti a kutatójelölteket, kezdő kutatókat és kutató pedagógusokat abban, hogy eligazodjanak a magyar tudományos életben, a más tudományágak képviselőivel való személyes kapcsolatok kiépítésében, ezáltal is előmozdítva az inter- és multidiszciplinaritást. Azonban apró, de annál kellemetlenebb hiányosságok felmerülnek a „Szerzők” című résszel kapcsolatban is, ugyanis az ott szereplő képek minősége és formátuma távolról sem egységes, sőt szép számmal szerepelnek olyan tételek is az életrajztárban, amelyekben egyáltalán nem található fénykép. Úgy gondolom, hogy mindez viszonylag könnyen és gyorsan megoldható probléma lett volna, kár érte.

Mindent egybevetve a kiadvány igen nagy volumenű vállalkozás, melyet semmiképpen sem tekinthetünk „itt és most” lezártnak. A tudományok változásával és bővülésével lépést tartó tudománypedagógiai vállalkozás örömteli kezdeteként kell tekintenünk rá, mely a CD-t kiegészítő, azzal szerves egységet alkotó könyvvel együtt igen fontos csomópontja lehet mind a magyar tudományos életnek, mind a magyarországi pedagógiai kutatásnak és gyakorlatnak. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ehhez elengedhetetlen az említett könyv, hisz anélkül a CD csak egy olyan szöveggyűjtemény, melynek értelmezéséhez és felhasználásához semmiféle elméleti segítséget nem kapunk, és így nem tudja ellátni vállalt feladatát: azt, hogy áttekintse a Magyarországon művelt tudomány egészét a „tudománypedagógia, tehát a kutatói utánpótlás-nevelés igényével” és hogy fógózdót nyújtson „kutatójelölteknek, kezdő kutatóknak, és minden érdeklődőnek arra vonatkozóan, hogy mit ér a magyar tudomány az európai küzdőtéren”.

## Irodalom

- Békés Vera (2003): Hogyan tanulnak a leendő tudósok érvelni? *Világosság*, 11–12.  
Kuhn, Thomas S. (1999): Objektivitás, értékítélet és elméletválasztás. In: Szegedi Péter – Forrai Gábor (szerk.): *Tudományfilozófia. Szöveggyűjtemény*. Áron Kiadó, Budapest.  
Zsolnai József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.  
Zsolnai József (2004a): Kutatói utánpótlás már Tízéves kortól. *Magyar Tudomány*, 2.  
Zsolnai József (2004b): *Napút Online Kulturális folyóirat* [http://www.inaplo.hu/na/2004\\_10/028.htm](http://www.inaplo.hu/na/2004_10/028.htm)

Zsolnai József (2005, vál. és összeáll.): *A tudomány egésze; a magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje*. VE Pedagógiai Kutatóintézet – Nemzeti Tankönyvkiadó – Arcanum, Budapest – Pápa.

**Pete Krisztián**  
PTE, BTK, Filozófia Tanszék

## Kánonteremtő szándék a magyar gyermek- és ifjúsági irodalomban

*A magyar könyvkiadás Komáromi Gabriella „Elfelejtett irodalom” című tanulmánykötetével ünnepelte 1990-ben az első eredeti magyar nyelvű gyerekkönyv megjelenésének 150. évfordulóját. A kötet ifjúsági irodalmunk főként 1900–1944 közötti időszakát tárgyalja, második, átdolgozott kiadása 2005-ben az Ünnepi Könyvhéten jelent meg a Móra Kiadó gondozásában.*

**A** jubileumi kiadás nemcsak könyvkultúránk történetének, de a kevés előzménnyel bíró magyar gyermekirodalom-tudománynak is ünnepe volt egykor, a könyv megjelenése után a szerző Ifjúsági Díjban részesült hiánypótló szakmai munkásságáért. A művet ma már elengedhetetlen kézikönyvként tartják számon azok a kutatók, akik a lassan bontakozó hazai gyermekirodalom elmélete, kritikája és története területén működnek, alapvető segédkönyve lett a könyvtáros- és tanárképzésnek is.

Komáromi Gabriella először „hosszmetszetet” ad: történeti vázlatot nyújt a tárgyidőszak gyermek- és ifjúsági prózájáról, érintve a periodizáció problémáit, a gyermekkultúra intézményeit, jelenségeit, az olvasásszociológiai vizsgálatok eredményeit fölhasználva tudósít a korabeli olvasóról. Később műfaji „keresztmetszetet” készít, végül a korszak kiemelkedő alkotásainak értékelő-elemző interpretációjára tesz kísérletet, melyben az „Egy komisz kölkök naplója” *Karinthy-féle* fordításának filológiai vizsgálata mellett *Gárdonyi Géza, Molnár Ferenc, Móra Ferenc, Móricz Zsigmond* klasszikus ifjúsági műveinek sikerére keres magyarázatot.

Előszavában, melyet a bővített kiadáshoz illeszt, a szerző személyes hangon szól az átdolgozás indítékairól, változtatásainak és kiegészítéseinek okairól. Az új kiadásban stílusát visszafogottabbá, távolságtartóbbá szelídítette, ahol érdekes adatokra bukkant, beillesztette tanulmányszövegébe, friss és érdekes interpretációkkal egészítette ki Móricz Zsigmond „Légy jó mindhalálig” című remekművének elemzését. Komáromi Gabriella ma már másképpen olvassa írásait, s ha most írná a könyvet, 1948-ban húzná meg a korszakhatárt, mely inkább nevezhető paradigmaváltásnak, vizsgálódásait pedig egy évtizeddel korábbról, 1888-tól, *Benedek Elek* országgyűlési felszólalásától kezdené, amikor a székely képviselő a gyermek- és ifjúsági irodalom anyagi és erkölcsi támogatásáért emelt szót, s ezáltal a gyermekkultúrát elsőként helyezte a hazai közművelődés horizontjába.

Komáromi Gabriella legfőbb érdeme, hogy irodalomtörténeti megközelítése „műhelycentrikus”, azaz elsősorban a gyermekkultúra alapvető intézményeit veszi számba. Folyóiratok, könyvkiadók, illusztrátorok, irodalmi társaságok működését egyszerre kutatja, s ezzel irodalomszociológiai, könyvészeti, sajtótörténeti, művelődéstörténeti távlatokba helyezi a korszak ifjúsági irodalmát, így a gyermekkultúrát a maga komplexitásában igyekszik megragadni.

Az „Elfelejtett irodalom” másik vitathatatlan erénye, hogy biztos és alapos, adatokban mérhetetlenül gazdag, rendszerező forrásmunka, mely nemcsak az 1900 és 1944 közötti időszak ifjúsági könyvtermését vizsgálja, hanem kitekint korábbi előzményekre, mint amilyenek az első, gyerekeknek szánt eredeti magyar nyelvű művek. A századelő és a két világháború közötti korszak ifjúsági műveinek lajstromba vétele roppant mennyiségű könyv ismeretét feltételezi, esztétikai értékelésük, *Borbély Sándor* szavaival élve (Könyvvilág, 1990/7) valóságos „aranymosás”-ként képzelhető el, hogy az értékes gyermekirodalmat elkülönítse a korabeli tömegtermékektől.

Hogyan fér meg ennyi szempont, ennyi adat és tény, ennyi művelődéstörténeti érdekesség egyetlen tanulmánykötetben? A szerző maga is érzékeli, hogy vizsgálódása talán túl szerteágazó, tárgyidőszaka pedig túl szűk egy módszeres és átfogó gyermek- és ifjúsági irodalomtörténethez, ezért szerényen a könyv alcímében prózatörténeti fejezeteknek nevezi a kötet írásait. E fejezeteknek mégis sikerül szintézist teremteniük műfaji, alkotói, fordításelméleti, filológiai, esztétikai szempontok, történeti és értékelő-elemző megközelítések, művelődéstörténeti és társművészeti párhuzamok, illetve múlt és jelen olvasói horizontjai között.

A kötet műfaji szempontú megközelítései sajátos irodalomtörténetet vázolnak föl: világirodalmi átdolgozásoktól, ifjúsági kiadásra szánt átültetésektől a historizáló művek és lányregények példáin, a szecessziós-szimbolikus mesék során át, a modern gyermekversek és meseregények seregéhez vezetik az olvasót. *Aszlányi Károlyról, Sebők Zsigmondról, Móra Ferencről* pályaképet rajzol a szerző, kiemeli *Krúdy Gyula*, Molnár Ferenc, *Kafka Margit* gyermekekhez szóló korszakát, megemlékezik *Fekete István, Török Sándor* pályakezdéséről. Nem feledkezik el a világirodalmi klasszikusok (*Mark Twain, A. A. Milne, Lewis Carroll*) zseniális tolmácsolóiról sem, de a didaxissal terhelt regények tömegéről is bírálatot mond. Komáromi Gabriella érzelmes, személyes stílusa műelemzés-kor erenye, történeti áttekintéskor inkább hátránya az írásmódnak, s nem kis szerepe van abban, hogy tanulmánykötetének Karinty- és Móricz-fejezete képes leginkább megszólítani az olvasót.

Komáromi Gabriella könyve az elmúlt tizenöt év alatt nem veszített jelentőségéből, az első igazán nagyszabású kísérletet egy gyermek- és ifjúsági irodalomtörténet megteremtéséhez. Könyve az irodalomkritika oldaláról indít el kánonteremtést a magyar gyermek- és ifjúsági prózában, követőkre és további tudományos párbeszédre várva.

---

Komáromi Gabriella (2005): *Elfelejtett irodalom. Fejezetek a magyar gyermek- és ifjúsági próza történetéből (1900–1944)*. Móra Kiadó, Budapest.

**Dian Viktória**  
Móra Kiadó

---

## Nomen est omen

*Ez az állítólag Plautusnak tulajdonítható latin mondás a nevekben rejtőzködő végzetre figyelmeztet bennünket. A kolozsvári Művelődés is nolens volens vállalja saját sorsát, és annak a tág diszciplinának a hazai fórumaként tevékenykedik, amelyet művelődéstörténetként tart számon a szakirodalom. A folyóirat és a köréje szerveződő egyéb fórumok (könyvkiadó, alapítvány) az erdélyi magyar művelődéstörténetet szolgálják.*

**A** szolgálat újabb kézzelfogható bizonyítéka *Csetri Elek* és *Szabó Béla* közös könyve, *„Az erdélyi fejedelmek arcképcsarnoka”*. A könyv értékét növeli, hogy két történelmi város, Kolozsvár és Sopron szellemi és anyagi összefogásának eredményeként jött létre. A történész *Csetri Elek* a rá jellemző módszerességgel foglalja össze az erdélyi fejedelemség másfél évszázados történetét, közli huszonkét fejedelem rövid életrajzát és a nevükhöz fűződő eseményeket. A témán kívül erdélyi vonatkozású még a

szerkesztés (Művelődés Műhely) és a nyomdai kivitelezés (zilahi Colorprint Nyomda). A történetész szövegeihez Szabó Béla készítette el illusztrációként a színes fejedelmi portrékat korabeli metszetek, festmények, történeti adatok és leírások alapján. Jelentős még a Soproni Erdélyi Kör hozzájárulása a kötethez, egyrészt pénztámogatással, másrészt a megjelentetés ötletével (ötletgazda: a kör elnöke, *Ury Béla*).

Művelődéstörténeti szempontjainkat érvényesítendő, két egymást támogató tendenciára figyelhetünk fel Csetri Elek bevezetőjében: egyrészt az erdélyiség-tudat, a transzszilvanizmus megerősítésére, másrészt ennek a tudatnak a kiegészítő átértékelésére.

A kolozsvári tudós a magyar történetírói hagyományhoz igazodva az erdélyi fejedelemség korszakát 1541 (Buda török kézre jutása) és 1690 (*I. Apafi Mihály* halála) közé teszi. Számos magyar történetész ezt az egy év híján másfél évszázadot Erdély és az összmagyarság virágkorának tekintti. Ez a korszak válik a magyar művelődéstörténet Erdély-mítoszána történelmi alapjává is. Más tartalommal ugyan, de ugyanez a történelmi korszak munkál a román és a szász kultúrtörténetben is. Az egyetemes magyar gondolkodásban a Mohács utáni Erdély a művelődés igazi mentsváraként jelenik meg, illetve a transz-

*Az örök Erdély-tudat mellett jelentkező partiumi gondolat is arra hivatott, hogy erősítse az identitást, a Partiumban rekedt nemzetrészt magyarságtudatát. Más kontextusba helyezve újabb érveket találhatunk a partiumi gondolat időszerűségére: a türelmetlen európai integráció és globalizáció korában nagy szükség van a megtartó regionális tudatra, a nemzeti és táji hagyományokhoz való kötődésre. Mint megannyi kollektív tudatnak, a partiuminak is értékőrző szerepe van, sőt helyzettudatot formáló történelmi küldetése.*

szilvanizmus forrásaként. Ez az Erdély-kép tovább árnyalódik és idealizálódik a későbbi művelődéstörténeti korszakokban, a 20. század elején pedig újabb aspektusokkal gazdagodik, így a mindig időszerű európai gondolattal is. *Ady Endre* elsőként tesz említést erről „Az ismeretlen Korvin-kódex margójára” című esszéjében: „a történelmi Erdély mindig közelebb állott a nyugati civilizáció eszményeihez és szellemi áramlataihoz, mint a szűkebb értelemben vett Magyarország, sőt a maga szabadelvűségében és vallás-politikai türelmességében nemegyszer megelőzte a nyugati világot”.

Erdély kapcsán a román történetírás és művelődéstörténet legfőbb érve az egységes román múlt hangoztatása, illetve annak a közhelynek a felelőletése, hogy az erdélyi fejedelemség következetesen kizárta a közéletből a „mindenkor többséget képező” román entitást. Ennek a bizonyítására hipotézisek és elméletek garmadát gyártották a történetészek. A szász Erdély-mítosz természetéről nem tesz említést a bevezető írás szerzője, inkább az Universitas Saxorum intézményéről és a szász székekről értekezik. Úgy gondoljuk azonban, hogy az erdélyi németek transzszilvanizmusa leginkább a Heimatkunstban és a Heimatdichtungban teljesebb ki, amely egyaránt kötődik Erdélyhez, a Bánáthoz és Bukovinához. Az erdélyi tájhoz kapcsolódó érzelmi élmény művészi kifejeződése *Adolf Meschendörfer* „Siebenbürgische Elegie” című verse. Ezt többen is lefordították magyar (*Radnóti Miklós*, *Dsida Jenő*, *Lendvay Éva*) és román nyelvre (*Anton Cerbatu*, *Veronica Porumbacu*).

Csetri Elek szerint az etnikumközpontú szemlélet nem tükrözi az erdélyiség lényegét, minden hasonló törekvés elfogultsággal jár. Ebben a kérdésben egyetemes szempontokat érvényesítő és a partikuláris érdekeket mellőző szemlélet jelenthet alternatívát: „Erdély mindazoké a népeké, amelyek földjét lakják s itteni sorsukat vállalták és a jövőben is vállalják”. A történetész *Kós Károly*-lyal mondatja ki tehát a vélt igazságot, így csak az az erdélyi értelmiségi gondolkodhat, aki egyaránt birtokában van a történelmi múlt és a mindennapi együttlélés tapasztalatainak, aki az így felhalmozott tudás perspektíváján át látja

Erdély jelenét és jövőjét. Tudja azt, hogy időnként változnak a történelmet formáló népek, újabb és újabb nemzedékek lesznek a táj hasznélvezői, ám az ehhez a tájhoz köthető értékek öröklődnek.

Az így kanonizálódott transzszilvanizmus a világháborúkat követően a partiumi tudattal is kiegészül, vagyis az egykori Partium területén élő romániai magyarok adaptálják az erdélyiséget. Amikor Erdélyről beszél, Csetri Elek sem feledkezik meg a hét nemesi vármegye, valamint a székely és a szász székek mellett a negyedik közigazgatási egységről, a Partiumról (Partium Regni Hungariae) sem. Annál is inkább, mert léte szorosan összefügg az erdélyi fejedelemségével. Kiterjedése az idők folyamán sokat változott, a történeti Erdély nyugati határán kívül eső területeket ölelte fel (Kövár-vidék, Közép-Szolnok, Kraszna és Zaránd vármegyék, valamint egyes bihari részek Nagyvárad központtal). Több mint három évszázad után történelmi tájainkon újra aktualitása van a partiumi gondolatnak, attól függetlenül, hogy a felidézés tudatos vagy spontán tevékenység eredménye. Az örök Erdély-tudat mellett jelentkező partiumi gondolat is arra hivatott, hogy erősítse az identitást, a Partiumban rekedt nemzetrészt magyarságtudatát. Más kontextusba helyezve újabb érveket találhatunk a partiumi gondolat időszerűségére: a türelmetlen európai integráció és globalizáció korában nagy szükség van a megtartó regionális tudatra, a nemzeti és táji hagyományokhoz való kötődésre. Mint megannyi kollektív tudatnak, a partiuminak is értékőrző szerepe van, sőt helyzettudatot formáló történelmi küldetése.

A Csetri Elek és Szabó Béla közös könyve körül kialakuló recepció egyszerre lehet történeti és képzőművészeti jellegű. Valóságos kalandra ösztönzi az erdélyi és a magyarországi olvasót, ugyanis művelődéstörténeti vonatkozásaival túlmutat ez a könyv egy-egy település (Kolozsvár és Sopron), illetve egy-egy történelmi régió (Erdély és a Partium) határain, és egyetemesebb érvényű történelmi igazságokat sejtet meg velünk. Többek között arra sarkall bennünket, hogy értékeljük át transzszilván, illetve partiumi tudatunkat.

---

Csetri Elek – Szabó Béla (2003): *Az erdélyi fejedelmek arcképcsarnoka*. Művelődés, Kolozsvár

**Végh Balázs Béla**  
*Babes-Bolyai Tudományegyetem,  
Pszichológiai és Neveléstudományi Kar,  
Tanítóképző Főiskola*

## Articles

*Zoltán Báthory*

### **Public educational reform-mosaic**

Numerous social and educational policy reasons may be identified that support the opinion that the time has arrived for a radical reform of Hungarian public education. However, there are even more arguments proving that although this is true, there is no opportunity to do so. The prevailing educational policy has been rolling the reform's preparations and its execution in this restricted maneuver since the mid-1980s.

*Éva Timár*

### **Climate analysis of teaching staff**

In the past few years, educational and teaching institutions have faced problems, such as the change of pedagogical programs, the creation of institutional quality direction, and the development and operation of the quality assurance system, that have boosted the value of internal evaluation. The need for more complex school analyses has strengthened, and, among others, the examination of the school climate has come to the forefront.

*Péter Gerő*

### **The application of artificial intelligence**

On the basis of the first results of an ongoing project, we are introducing two measuring instruments that may be established in general usage for the analysis and modeling of problem solving in information technology, with the help of artificial intelligence.

*László Révész – József Bognár*

### **Swimming instruction in the curricula after the change of regime**

Our study summarizes the curricula of the time after the change of regime in 1990, from the point of view of swimming instruction. In the article we chart the global ideological changes affecting the

curriculum. Besides, we search for a solution of the practical problems of swimming instruction.

*György Mészáros*

### **The theater esthetics of János Pilinszky**

What is the referentiality of the expression "János Pilinszky"? What does the term "theater esthetics" refer to? What is theater? And what is esthetics? And in any event, can the two terms be connected, as implied by the title? Does Pilinszky have a theater esthetics?

*István Kamarás*

### **A medieval eastern philosophical fable in "Western" interpretation**

In today's Hungary, it is not common to read texts by Ibn Tufail or other medieval Arab philosophers. Medieval philosophers, in general, are rarely read at all, and if they are, it is mostly by experts of philosophy and theology or students of these disciplines – for whom these texts are required readings. Usually, there is a lack of knowledge and experience on the horizon of non-professional readers – but if there were no such lack, it would increase the opportunities for them to fully appreciate the texts of Ibn Tufail.

*Ágnes Vámos*

### **The first year of the Hungarian-Chinese Dual-Language Primary School**

This study analyzes the experiences of the first year of the Hungarian-Chinese Dual-Language Primary School, focusing on intercultural aspects and those concerning the pedagogy of the language of instruction. There is no relevant precedent in Hungarian public education, and there is no experience in Hungarian everyday pedagogical work with the application of Chinese as a target language, with the appropriate handling of pedagogical tasks connected with migration, or with the informal target language treatment of Hungarian as a language of instruction.

*Károly Barakonyi*  
**MA programs compatible with the system of Higher Education in the European Region (HEER)**

This study, rather than describing the course structure of MA programs, attempts to clarify basic principles that may facilitate the launch of MA programs that are truly compatible with HEER. When a wide-ranging development project is undertaken, it is indispensable to start work by summarizing precedents, setting criteria and identifying priorities. The launch of MA programs entails suitable preparation, since this is a strategic issue that will have an impact on the country's educational system as well as on the national and international competitiveness of institutions for as long as a decade.

**Surveys**

*Teréz Vincze*  
**On the benefit of film theory**

*Hajnal Király*  
**Comics at first glance**

*Barnabás Vajda*  
**Süsü as the criticism of the Kádár-era, hidden in metaphors**

*Balázs Bagu*  
**The hands of the nation**

*László Kiss*  
**The pedagogy of Europe in the light of FP-6 tenders**

**Reviews**

*Andor Harci*  
**Familiar elegance – across the border**

*Péter L. Varga*  
**History, culture and mediality**

*Krisztián Pete*  
**The entirety of science – without science pedagogy**

*Viktória Dian*  
**An attempt to create canon in Hungarian child and youth literature**

*Balázs Béla Végh*  
**Nomen est omen**

## Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Iлона*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Fóris Ágota* (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. *Takács Viola*: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. *Szépe György*: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. *Andor Mihály* (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva*: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tüske László* (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): Nyelv-pedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigányság társadalomismerete (2002)
14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczy János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. *Lajtai L. László*: Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. *Franyó István*: Biológiai műveltségünk (2004)
23. *Golnhofer Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. *Bárdos Jenő*: Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. *Kamarás István*: Olvasásügy (2005)
26. *Géczy János*: Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. *Révay Valéria* (szerk.): Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. *Pukánszky Béla*: Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. *Szépe György – Medve Anna* (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)

Előkészületben:

30. *Horváth József*: Helyes írás

*Báthory Zoltán***Közoktatási reformmozaik**

Számos társadalom- és oktatáspolitikai érv sorakoztatható fel ama nézet mellett, hogy itt az ideje a magyar közoktatás radikális reformjának. Még több érv viszont azt bizonyítja, hogy ez ugyan igaz, de erre most nincs lehetőség. E korlátozott mozgástérben nagyjából a nyolcvanas évek közepétől görgeti maga előtt a mindenkori oktatáspolitikai a reform előkészítését és keresztülvitelét.

*Tímár Éva***Tantestületi****légkörvizsgálat**

Az elmúlt néhány évben olyan feladatokkal (pedagógiai program módosítása, IMIP készítés, minőségbiztosítási rendszer kidolgozása és működtetése) szembesültek az oktatási-nevelési intézmények, amelyek kapcsán a belső mérések felértékelődtek. A komplexebb iskolaelemzések igénye erősödött meg, s többek között az iskolai légkör vizsgálata is előtérbe került.

*Kamarás István***Egy középkori keleti****filozófiai tanmese****„nyugati” olvasatai**

Manapság hazánkban nemigen olvasnak Ibn Tufajl-szöveget, középkori arab filozófusokat, de középkori filozófust is kevesek és keveset, leginkább még filozófusok és teológusok, vagy ilyen szakos diákok, mint kötelező olvasmányt. A laikusok olvasói horizontjából általában hiányoznak azok az ismeretek és élmények, amelyek növelnék az esélyét, hogy az Ibn Tufajl-szöveggel érdemi, beszélő viszonyba kerüljenek.

*Vámos Ágnes***A Magyar-Kínai Két****Tanítási Nyelvű Általános****Iskola első tanéve**

A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola működésének első tanévi tapasztalatait elemző tanulmány elsősorban az interkulturális és a tannyelvpedagógiai aspektusra tér ki. E témák azért érdemelnek figyelmet, mert a magyar közoktatásban nincs előzménye a kínai célnyelv alkalmazásának, a összefüggő pedagógiai feladatok ellátásának, a magyar mint idegen nyelv tanításnak a magyar és tannyelv informális célnyelvi kezelésének.

*Barakonyi Károly***EFT kompatibilis****mesterszakok**

E tanulmány nem a mesterszakok tantárgystruktúráját írja le. Helyette az alapelveket kísérel meg tisztázni, amelyek betartásával valóban EFT kompatibilis mesterszakok jöhetnek létre. Egy nagy munkaigényű fejlesztési munkát célszerű az előzmények összefoglalásával, a peremfeltételek meghatározásával, a prioritások kijelölésével kezdeni. A mesterszakok indítása megalapozott előkészítést, alapos előtanulmányozást kíván meg, mivel stratégiai kérdéssről van szó, amely majd egy évtizedre meghatározza oktatási rendszerünket, intézményeink hazai és külföldi versenyképességét.

300, – Ft (ÁFA-val)

