

iskolakultúra

TÁRSADALOMTUDOMÁNY

Az Országos Közoktatási Intézet
folyóirata

II. évfolyam, 8. szám



A TARTALOMBÓL Tóth Tibor: A tananyag számonkérése irodalomból ✓✓ J. Huizinga: A mai kultúra játékelemei ✓✓ Hidasi Judit: Japán nyelvoktatás Magyarországon ✓✓ Szabó László Tamás: Az iskola mint a tanügyi fejlesztés színtere ✓✓ J-F. Lyotard: Intellektuális divatok ✓✓ Pécsi Judit: Egy angol tanári kézikönyvről

Számunk szerzői

Bartal Andrea, egy. adjunktus,
ELTE, Budapest

Boda Edit, igazgató, szerkesztő,
Magyar Médiapedagógiai Mű-
hely, Budapest



Domokos Zsuzsa, tanár, Sem-
melweis Egészségügyi Szakkö-
zépiskola, Budapest

Fürstné Kólyi Erzsébet, vezető
szaktanácsadó, Fővárosi Peda-
gógiai Intézet, Budapest

Füzfa Balázs, főisk. adjunktus,
Berzsenyi Dániel Tanárképző
Főiskola, Szobathely

Gáspár Sarolta, szerkesztő, Ma-
gyar Rádió, Budapest



Hidas Judit, főisk. tanár, Külke-
reskedelmi Főiskola, Budapest

Horváth Ida, főszerkesztő, Ma-
gyar Rádió, Budapest

J. Király István, zenekritikus, a
Magyar Felsőoktatás felelős
szerkesztője, Budapest

Kiss Sándorné, nyelvtanár, KI-
sérleti Iskola, Törökbálint



Körber Tivadar, tanár, Bartók
Béla Zeneművészeti Szakkö-
zépiskola és Gimnázium, Buda-
pest



Laczkóné Révay Márta, tanár,
Bartók Béla Zeneművészeti
Szakközépiskola és Gimnázium,
Budapest



Mártonfi György, szellemi sa-
badfoglalkozású, Budapest



Pécsi Judit, egyetemi hallgató,
ELTE BTK, Budapest

Sneé Péter, szellemi szabadfog-
lalkozású, Budapest

Szabó Ildikó, szociológus, tudó-
mányos munkatárs, Nemzetisé-
gi Kutató Csoport, Budapest

Szabó László Tamás, pedagó-
giai kutató, Oktatókutató Inté-
zet, Budapest



Tóth Tibor, tanár, Arany János
Gimnázium, Nagykőrös



Zsolnai Anikó, egy. adjunktus,
JATE, Szeged

Főszerkesztő:
GÉCZI JÁNOS

A szerkesztőség munkatársai:

ANDOR MIHÁLY
BODA EDIT
DIPPOLD PÁL
GABNAI KATALIN
HALÁSZ GÁBOR
KARLOVITZ JÁNOS
KECSKÉS ANDRÁSÉ
KOJANITZ LÁSZLÓ
LAMI PÁL
MÁNYOKI ENDRE
SALLAI ÉVA
SALLAY MÁRIA
SCHILLER ISTVÁN
SZEKSZÁRDI FERENCÉ
SZENDREI JÁNOS
SZÉKELY SZ. MAGDOLNA
TAKÁCS VIOLA
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ
VÁGÓ IRÉN
ZALÁN TIBOR

A borítót és a belső tipográfiát
tervezte:
HELLE MÁRIA

Kiadja az Országos Közoktatási
Intézet
Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Felelős kiadó:
ZSOLNAI JÓZSEF főszerkesztő

Szerkesztőség:
Budapest, Dorottya u. 8. 1051
(Pf: Budapest, 701/420. 1399)
Telefon: (1) 138-2938
Telefax: (1) 118-6384

Szerkesztőségi fogadónapok:
kedd, szerda, csütörtök 10-14
óráig

Terjeszti a Szerkesztőség. Előfizethető
a Szerkesztőség címén közvetlenül
vagy postautalványon, valamint átuta-
lással MNB 232-90-174-4273 pénzforga-
lmi jelzőszámmal. Előfizetési díj
számonként 100,- Ft. (Teljes évfolyam
2400,- Ft.; Természettudomány 1000,-
Ft., Társadalomtudomány 1000,- Ft.,
Matematika-Informatika-Technika
400,- Ft.) Megjelenik kéthetente
HU ISSN 1215-5233

A nyomás a KÖNYOMAT Kft. Nyom-
dájában készült, 1161 Budapest, Rá-
kóczi u. 81.

Felelős vezető: Kasza Ferenc elnök
Lapzárta: 1992. március 15.

iskolakultúra

AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET
FOLYÓIRATA

II. évfolyam, 1992/8.

Tartalom

Tóth Tibor: *A tananyag számonkérése irodalom-
ból* (2) **J. Huizinga:** *A mai kultúra játékelemei* (7)
Hidasi Judit: *Japán nyelvoktatás Magyarorszá-
gon* (17) **Kliss Sándorné:** *Japán nyelv - magyar
iskolában* (20) **Laczkóné Révay Márta:** *A humán
tárgyak tanítása* (29) **Fürstné Kólyi Erzsébet -
M. Bartal Andrea:** *Alternatív program 10-18 éve-
seknek* (36) **Szabó László Tamás:** *Az iskola mint
a tanügyi fejlesztés színtere* (43)

SZEMLE

J-F. Lyotard: *Intellektuális divatok* (53) **Zsolnai
Anikó:** *Az iskolaethosz és a személyiségkultúra
kölcönhatása* (54) **Domokos Zsuzsa:** *Irodalom-
tanítás* (56) **John Jay Bonstingl:** *A minőség mint
Mindenség* (58) **Boda Edit:** *Médiafogyasztók
Klubja* (64) **Fűzfa Balázs:** *"...Csak másban mos-
hatod meg arcodat"* (72) **Pécsi Judit:** *Egy angol
tanári kézikönyvről* (74) **Mártonfi György:** *Okta-
tástechnológiai továbbképzés* (76) **Szűrőpróba**
(79) **Körber Tivadar:** *Zenei nevelésünkről* (83) **J.
Király István:** *Az egész önvédelme* (85) **Szabó
Ildikó:** *Ki vagyok én?* (89) **Szabó Attiláné:** *Luda-
mus una...* (91) **Gáspár Sarolta - Horváth Ida:**
"Mindig rosszak járnak az eszemben..." (93)
Zvonko Miklós: *Anselm Kiefer: Költészet, mitoló-
gia, krónika* (96) **Sneé Péter:** *Szép hazugságok*
(100)

HÍREK (103)

A tananyag ismételése és számonkérése irodalomból

TÓTH TIBOR

Ha egy fejezetet, egy tanulmányi egységet lezárunk, igen gyakran okoz gondot, hogy a tanulók hogyan ismételjék át, hogyan foglalják össze az elvégzett tananyagot, illetve hogy mi, tanárok hogyan kérjük számon a tanulók tudását. A problémát elsősorban a módszertani megoldás kiválasztása adja, hiszen szeretnénk ezt a munkát úgy elvégezni, hogy egyrészt minél hasznosabb legyen, másrészt minél egyszerűbb.

Az ismétlő-rendszerező órák ugyanakkor ahhoz is segítséget kell adnia, hogy a tanuló otthon viszonylag könnyen elvégezze a munkáját, vagyis hogy jó módszerrel meg tudja tanulni az anyagot; a számonkérő órák pedig az a fő módszertani kérdése, hogy hogyan végezzük el a számonkérést. Ez az utóbbi probléma több dolgot is magába foglal: elsősorban azt, hogy kik feleljenek, néhány tanuló vagy mindenki, másodsorban hogy szóba ejtsük-e meg a feleltetést vagy írásban.

Dolgozatunkban erre a két problémára: a *tananyag átismételésére* és a számonkérésére kívánunk megoldást javasolni. Először a téma elvi oldalát ismertetjük, majd gyakorlati példákon mutatjuk be elképzelésünket.

Az ötletadó véletlen

Mielőtt rátérnénk javaslatunk részletes bemutatására, érdekességként elmondjuk, hogyan született meg az az ötlet, amelyet most javaslatként bemutatunk.

Ha egy nagyobb anyagrészt akarunk átismételni, a módszertan törvényei szerint szempontokat szoktunk adni a tanulóknak, hogy ezek alapján dolgozzák fel az anyagot. Ezek a szempontok afféle vezérfonalat képeznek, amelyek köré el lehet rendezni a tanultakat. Igen gyakori, hogy a szempontokat kérdések formájában fogalmazzuk meg: legtöbbször három-négy kérdést adva.

Egy alkalommal tréfásan megkérdeztem: "Nos, hány kérdést kívántok az ismétléshez, sokat vagy keveset?" Az egyik diák jópofáskodva megjegyezte: "Sokat!" "Akkor hát legyen ezúttal sok kérdés!" – válaszoltam az osztály nagy megdöbbenésére, mert ez a véletlen helyzet azt súgta, próbáljam ki, hogyan könnyebb a tanulóknak feldolgozniuk az anyagot, ha sok apró anyagrészt magukba foglaló kérdéseket vagy ha nagyobb egységekre támaszkodó szempontokat adok segítségül.

Kettéosztottam az osztályt. Az egyik résznek három kérdés alapján kellett felkészülnie, a másik rész harminc kérdést kapott az ismétléshez, természetesen egyszerűbb kérdéseket.

Az eredmény számomra is meglepő volt. Az első csoport is jól felkészült, de azok a tanulók, akik a sok kérdés segítségével tanultak, sokkal biztonságosabban mozogtak az anyagban.

A módszer lényege

I. Az általunk javasolt ismétlő-rendszerező óra módszerének az a lényege, hogy minél több kérdést adjunk meg a tanulóknak. Ezek a kérdések a lehető legkisebb egységekre bontják a tananyagot, világos és könnyen felismerhető egységekre, hogy ezáltal a tanulók ismétléskor gyorsan meg tudják találni rájuk a választ a könyvükben vagy a füzetükben vagy esetleg a már meglévő tudásukból merítve. Ezzel a könnyítéssel azt is elérjük, hogy a tanuló szívesebben lát munkához, mert egyszerűbb a feladata, s az eredményt is biztosabban éri el.

Ellenvetést természetesen azonnal lehet tenni. Ha ugyanis az ismétlő-rendszerező órán kevesebb, de átfogó jellegű szempontokat adunk a tanulóknak, lehetőséget adunk arra, hogy egy újabb irányvonal mentén rendezzék el ismereteiket. Ezzel – mivel másféle kötődések jönnek létre – talán mélyebbek lesznek az ismeretek is. Ez mindenképpen igaz, de a megállapítás csak a legjobb tanulókra érvényes, a többség legtöbbször nem képes újabb önálló rendszerezésre.

Nos, ebből a többségből indultunk ki, amikor a kevés szempont helyett sok kérdést fogalmaztunk meg az összefoglaláshoz.

A sok kérdés az elvégzett anyag legfontosabb részeit foglalja magába, a kérdések elsősorban a tényanyagra épülnek, amit a diákok már tanultak, de egyszerűbb összefüggésekre is utalhatnak.

Ha a tanulók kézhez kapják a kérdéseket, a következőket kell tenni.

Először minden tanuló nézze át a kérdéseket, van-e olyan köztük, amelyet nem ért. Nem azt kell jelezniük, ha nem tudnak egy-egy kérdésre válaszolni, hanem azt, ha nem tudják, milyen anyag tartozik a kérdésekhez. A legnehezebb kérdéseket így meg is tudjuk közben beszélni, rámutatva, hol található a válasz.

Ha a tanulók végigfutottak a kérdéseken, és elfogytak a problémák, a tanárnak kell következnie: emeljük ki azokat a további témákat, amelyeket nehezebbnek tartunk; azokat a kérdéseket, amelyek átfogóbbak, amelyek összefüggéseket kérnek számon, mindenképpen beszéljük meg, kérve esetleg a hevenyészett választ is. A megoldásokat a tanulóknak kell megadniuk, s a jó válaszokat jutalmazhatjuk is. Például azzal, hogy a jó választ adó tanuló felmentést kap a számonkéréskor: az adott témában előre megkapja az elérhető legmagasabb pontszámot.

A kellő megbeszélés után a tanulók kapják meg a leckét: ismételjék át a kérdések alapján az elvégzett tananyagot!

II. Módszertani javaslatunk második része az átismételt anyag számonkérésére vonatkozik.

Mit tettünk eddig?

Az összefoglalást követő számonkérő órán vagy szóban kérdeztük a tanulók egy részét, vagy készítettünk egy kérdéssort, amelyre mindenkinek válaszolnia kellett.

Mit javasoltunk mi?

1. Feleljen *mindenki* az összefoglalás után!
2. A számonkérést *írásban* végezzük el!
3. A kérdések minél *különbözőbb jellegűek* legyenek!
4. Az értékeléshez használjunk *százalékos bontást!*

Az első és a második ponthoz nincs mit hozzátennünk, a kérdések különböző jellegéről azonban szólnunk kell néhány szót. Mindenképpen szükség van arra, hogy a kérdések között legyenek könnyebbek, amelyek egyszerűen visszakérdezik az elvégzett tananyagot, s legyenek nehezebbek is a jobbak számára, amelyek bizonyos összefüggéseket kívánnak.

A kétféle kérdésre Berzsenyire vonatkozó kérdéspárt adunk példaként:

a) Mit tudsz Berzsenyivel kapcsolatban az alábbiakról?

Hetye, Nikla, Kis János, Dukai Takács Judit, Kazinczy Ferenc, Kölcsey Ferenc

b) Magyarázd meg, miért kezdett el Berzsenyi elégiákat írni!

A kérdések jellege a tantárgyból adódóan természetesen nagyon sokféle lehet. Az alábbiakban mintaként bemutatunk néhányat ezekből. Variálásukat tetszés szerint végezhetjük.

1. Töltsd ki az alábbi táblázat hiányzó részeit!

szerző	a mű címe	műfaja
Bessenyei György		röpirat
	A franciaországi változásokra	
	A Reményhez	
	A magyarokhoz	

2. Mi a közös a Himnusz és a Szózat szerkezeti felépítésében?

3. Határozd meg, mi az alábbi művek legfontosabb eszmei mondanivalója!

A XIX. század költői

Szeptember végén

Szondi két apródja

Epilógus

4. Hogyan jelenik meg a szimbolikus ábrázolás Ady Lédával a bálban című versében?

5. Mi az oka, hogy Móricz második írói korszaka elején a múltba fordul témáért?

Javaslatunk negyedik pontja a dolgozatok elbírálására vonatkozik. Az már korábban is gyakorlat volt az iskolákban, hogy a válaszok pontértékét előre megadtuk. Ehhez mi még a következőt tesszük hozzá: alakítsuk úgy a pontértékeket, hogy az összpontszám 100 legyen! Ez azért jó, mert így azonnal százalékos eredményt is kapunk a teljesítményről, vagyis mi is, a tanulók is tudni fogják, milyen százalékos arányban sajátították el a tananyagot.

Példa az ismétlő kérdésekre

A barokk

(Ismételd át az anyagot, és válaszolj az alábbi kérdésekre!)

1. Melyek a barokk művészet jellemzői?
2. Nevez meg egy-egy külföldi barokk építészeti, illetve festészeti alkotást!
3. Milyen vonások jellemzik az irodalmi barokkot?
4. Kik voltak a magyarországi barokk irodalom főbb képviselői?
5. Mi volt Pázmány Péter hivatali méltósága?
6. Nevezd meg Pázmány Péter legfontosabb műveit!
7. Mi az "Öt szép levél" alapötlete?
8. Milyen intézményeket alapított Pázmány Péter?
9. Mi jellemző Pázmány Péter műveinek nyelvére?
10. Melyek Zrínyi Miklós életének főbb mozzanatai?
11. Mi a Szigeti veszedelem mondanivalója?
12. Milyenek ábrázolja Zrínyi a magyar vándorokat?
13. Milyenek mutatja be a török tábor a költő a műben?
14. Hogyan "hamisítja meg" Zrínyi az eposzban a történelmet?
15. Melyik alkotás volt a Szigeti veszedelem mintája?
16. Igazold példákkal, hogy a Szigeti veszedelem barokk alkotás!

17. Keress a Szigeti veszedelemben eposzi kellékeket!
18. Mi jellemző Zrínyi eposzáinak a nyelvére?
19. Milyen szándékkal írta Zrínyi A török áfium ellen való orvosság című művét?
20. Mit nevezünk kuruc költészetnek?
21. Mit tudunk a kuruc versek szerzőiről?
22. Hogyan terjedtek a kuruc versek?
23. Nevezd meg kuruc verseket!
24. Mit tudsz a Rákóczi-nóta utóéletéről, hatásáról?
25. Nevezd meg Rákóczi Ferenc két fő művét!
26. Mit jelent Mikes Kelemen életében Zágon és Rodostó?
27. Milyen kapcsolatban volt Mikes Rákóczival?
28. Kinek írta Mikes a leveleit?
29. Milyen főbb témákról szólnak a Törökországi levelek?
30. Mi jellemző a levelek stílusára?

Minta a számonkérő feladatlagra

1. Egészítsd ki a következő táblázatot a magyar barokk irodalmából!

szerző	a mű címe	műfaj
	A török áfium ellen való orvosság	
	Az isteni igazságra vezérlő kalauz	
	Vallomások	
	Öt szép levél	
	Forgandó szerencse	

– egy-egy megoldás 2-2 pont, összesen 20 pont

2. Mit tudsz Zrínyi Miklóssal kapcsolatban az alábbiakról?

Csáktornya	.....
Pázmány Péter	.....
Itália	.....
nádorság	.....
1620.	.....
török háborúk	.....
1645/46 tele	.....
II. Rákóczi György	.....
téli hadjárat	.....
vadászbaleset	.....

– helyes válaszonként 2-2 pont, összesen: 20 pont

3. Válaszolj az alábbi kérdésekre Zrínyi Miklóssal kapcsolatban!

- a) Milyen politikai tervei voltak Zrínyinek a török Magyarországról való kiűzésére?
- b) Mit tudsz a Szigeti veszedelem keletkezéséről?
- c) Milyen eszmei tanulságot akar kifejezni Zrínyi eposzában?
- d) A cselekmény melyik eleme mutatja a magyar seregek sikerét?
- e) Sorolj fel barokk vonásokat a Szigeti veszedelemből!
- f) nevezd meg eposzi kellékeket, és mondj rájuk példát a műből!

– helyes válaszonként 5-5 pont, összesen 30 pont

4. Felelj Mikes Kelemennel kapcsolatban a következő kérdésekre!

- a) Hova és kinek írta Mikes a leveleit?
 - b) Mivel tudjuk igazolni, hogy a levelek fiktív levelek?
 - c) Nevezd meg témákat a Törökországi levelekből!
 - d) Milyen művészi értékei vannak Mikes leveleinek?
- helyes válaszonként 5-5 pont, összesen 20 pont

5. Válaszolj a kuruc költészettel kapcsolatban az alábbi kérdésekre!

- a) Miről panaszkodik a Rákóczi-nóta szerzője?
- b) Melyik magyar költő veszi át a Rákóczi-nóta eszmeiségét és gondolatiságát és melyik művében?

– helyes válaszonként 5-5 pont, összesen 20 pont

az elért összpontszám:

osztályzat:

Záró gondolatok

Javaslatunk igazi értéke, jól tudjuk ezt, az lett volna, ha a megtanítandó anyag valamennyi témaköréhez tudtunk volna adni összefoglaló kérdéseket és feladatlapokat. Igazán ez könnyítette volna meg a magyar szakos tanárok munkáját. A pályázat terjedelme ezt természetesen kizárta. Így a meglévő kérdéssorok és feladatlapok asztalfiókunkban maradnak, de bízunk abban, hogy a bemutatott minták alapján ki-ki elkészítheti a maga kérdéseit és feladatlapjait, és reméljük, hogy mind a tanulók felkészüléséhez, mind a számonkéréshez tudtunk segítséget adni.

A mai kultúra játékelemei

J. HUIZINGA

Nem akarunk időt veszteni azzal a kérdéssel, hogy mit kell *mai* alatt érteni. Alapjában véve világos, hogy az az idő, amelyről beszélünk mindig történelmi múlt, olyan múlt, amely abban a mértékben sülyed el, amilyen mértékben eltávolodunk tőle. Azok a jelenségek, amelyeket a fiatalok »korábbi idők«-nek neveznek, az idők számára még a »mi korunk«-hoz tartoznak; nem azért, mert személyes emlékeik vannak róla, hanem mert kultúrájuk még abból az időből való. De ez nem függ egyedül a nemzedéktől, amelyhez tartozunk, hanem az ismeretektől is, amelyekkel bírunk. Egy történelmi beállítottságú ember rendszerint nagyobb darab »múltat« tekint »magának«, mint az, aki a pillanat rövidlátásában él. A mai »kultúra«-fogalmat itt tehát igen tág fogalomként, erősen a tizenkilencedik századig visszamenőleg használjuk. A kérdés így szól: Mennyiben bontakozik ki a kultúra, amelyben élünk, a játék formáiban? És mennyiben hat a játékos szellem az emberekre, akik átélik ezt a kultúrát? Azt mondtuk, hogy a múlt század sokat veszített azokból a játékelemből, amelyek az előbbi századot jellemezték. Kiegyenlítődött-e ez a hiány, vagy még súlyosabb lett? Első pillantásra úgy látszik, mintha igen jelentékeny kompenzációs jelenség kiegyenlítette volna a játékkformák elvesztését a társadalmi életben. A sport mint közösségi funkció mind erősebben kiterjeszkedett a társadalom együttélésére és mind nagyobb területet vont uralma alá.

Ügyességi, erőbeli és kiritásbeli versenyek mindig nagy helyet foglaltak el minden kultúrában, akár a kultusszal összefüggésben, akár mint ifjak játékei, vagy ünnepelek.

A középkor hűbéri társadalma voltaképpen csak a torna iránt mutatott különösebb érdeklődést. De erős dramatizálásában és arisztokratikus díszében tulajdonképpen nem lehet egyszerűen sportnak nevezni a tornát, amely ugyanakkor a színházi előadás szerepét is betöltötte. Általában a keresztény eszménykép elnyomta a testgyakorlás, a vidám erőjátékok értékelését, amennyiben nem állottak a nemesi nevelés szolgálatában, bár a népi hagyomány sok példájáról tudjuk, mily szívesen és gyakran mérkőzött a nép a középkor folyamán játékokban. A humanizmus nevelési eszménye éppoly kevésbé volt alkalmas arra, hogy elismerje a játékot és a testgyakorlást kultúrmértéknek, mint a szigorúan moralisztikus reformáció vagy ellenreformáció. A játék így egészen a 18. századig nem kapott helyet az életben.

A sportverseny főformái a dolog természete szerint állandóak és ősrégiek. Vannak helyek, ahol a gyorsasági és erőpróba áll előtérben; ide tartozik a versenyfutás, néha korcsolyával, a kocsi- vagy lovasverseny, súlyemelés, célbalövés stb. Bár az ember minden időben igyekezett gyorsabban futni, úszni, vagy evezni mint a másik és legtovább víz alatt maradni, – miközben egymást lehetőleg víz alá nyomták mint a Beowulf-ban, – ezek a versenyformák csak ritkán veszik fel a megrendezett játék alakját. Mégsem fog senkisémm habozni, hogy ezeket a gyakorlatokat, márcsak a bennük megnyilvánuló agónális elv miatt is, játéknak nevezze. De vannak olyan

formák is, amelyek önmaguktól fejlődnek szabállyal, rendszerrel bíró játékokká. Ezt különösen a labda- és dobó-játékokról lehet elmondani.

Ugyanitt kell megemlíteni az átmenetről, alkalmi szórakozásokból rendezett klub- és versenyéletről. A 17. század holland képein gyakran látni férfiakat buzgó golfjáték közben, de klubokba való szervezettségről, vagy külön megrendezett versenyről tudomásom szerint itt még nincs szó. Kézenfekvő, hogy az ilyen állandó szervezet legkönnyebben a csoportjátékoknál jön létre. Ez a folyamat is oly régi, mint a világ maga: egyik falu mérkőzik a másikkal, egyik iskola játszik a másik ellen, egyik városrész a másik ellen. A nagy labdajátékok állandó gyakorlott személyzet összjátékát kívánják meg és ebből keletkezik a modern sport. Hogy ez a jelenség a 19. században Angliából indult ki, az bizonyos mértékig érthető, ha nem is lehet levezetni belőle a specifikusan angol népjelleget, amely kétségtelenül szerepet játszott benne. Bizonyos azonban, hogy az angol társadalom jellegzetes egyénisége igen erősen hozzájárult ehhez. A helyi önkormányzat a helyi összetartozás és szolidaritás szellemét erősítette. Az általános katonai kiképzés kötelezettségének hiánya kedvezett az alkalomnak és a szabad testgyakorlás vágyának.

Ugyanebben az irányban hatottak az iskolaformák is, és végül bizonyára nagy befolyással volt erre a fejlődésre az angol föld és táj jellege, amely a községi mezőségeken, a Commons-okon a legszebb játszótereket nyújtotta.

A sport fejlődése a 19. század utolsó negyede óta olyan, hogy a játékot mind komolyabbnak fogják fel. A szabályok szigorúbbakká válnak és mind finomabban dolgozzák ki őket. A teljesítmények mind jobbak lesznek. Mindenki ismeri azokat a 19. század első feléből származó metszeteket, amelyeken a cricketjátékosok cilinder viselnek. Ez mindent elárul.

Mármost a játék egyre növekvő fegyelmzésével és rendszerezésével hosszabb időre elvesz valami a tiszta játéktartalomtól. Ez nyilvánul meg a játékosnak professzionistákra és amatőrökre való felosztásában. A játékcsoport megkülönbözteti azokat, akiknek a játék már nem játék, és azokat, akik bár sokat tudnak, mégis igazi játékosok maradnak. A professzionista magatartása nem igazi játék – attitűd már; a játék önkéntessége és gondtalansága hiányzik belőle. Lassankint a modern társadalomban a sport mindjobban eltávolodik a tiszta játéklégtől és sui generis-elem lesz belőle: már nem játék, de mégsem komolyság. A mai társadalmi életben a sport a voltaképpeni kultúrfolyamat mellett fut, rajta kívül zajlik le. Az archaikus kultúrákban a versenyek szent ünnepek részei voltak és mint szent és üdvös hatású cselekvések nélkülözhetetlenek. A kultusszal való ily benső összefüggés elvesz a modern sportban: teljesen áhítatmentes, nincs már organikus kapcsolata közösség szervezésével, még akkor sem, ha valamely kormányzó hatalom írja elő gyakorlását, inkább önálló megnyilvánulása az agonális ösztönöknek, mint valami termékeny közösségi szellem tényezője. Az a tökély, amellyel a modern társadalomtechnika a tömegűntetések hatását emelni tudja, nem változtat azon a tényen, hogy sem az olimpiászok, sem az amerikai egyetemek sportszervezetei sem a hangosan komponált országos mérkőzések nem emelik kultúrteremtő ténykedéssé a sportot. Bármily sokat is jelentsen a résztvevők és nézők számára, természetlen funkció marad, amelyből a régi játéktényező nagyrészt kihalt.

Ez a felfogás egyenesen ellentmond annak az elterjedt véleménynek, amely szerint kultúránk legjellegzetesebb játékeleme a sport. Sajnos egyáltalában nem az, hiszen játéktartalmának legjobb részét veszítette el. A játék túlságosan komollyá vált, a játékhangulat többé-kevésbé eltűnt belőle. Érdemes megfigyelni, hogy ez a komolyság felé való eltolódás a nem-atletikai játékokat is érintette, különösen azokat, amelyeknél az ésszerű számítás minden, mint pl. a sakk vagy kártyajátékot.

A sakk és a vele rokon játékok, amelyek már a primitív népeknél is oly nagy

jelentőségre tettek szert, még ha szerencsejátékok voltak is, (mint a rulett), mindig tele voltak komolysági elemekkel. Vidám hangulatnak nincs itt tere, különösen nincs ott, ahol a véletlen nem játszik szerepet, mint a malom, sakk- és ostromjátéknál stb. Ezek a játékok mégis teljesen a játék-meghatározás fogalmi körén belül maradnak. Csak a legújabb időkben sorozta be a publicitás a sporttevékenységek közé ezeket az értelmi játékokat, úgy a sakk mint a kártyajátékokat, elismert bajnokságai, nyilvános versenyei, rekord-feljegyzései és külön irodalmi stílusban megírt sajtója segítségével.

A kártyajáték abban különbözik a sakkszerű játékoktól, hogy a kártyánál a véletlen soha sincsen egészen kikapcsolva. Amennyiben hazardjátékról van szó, a kártyajáték mint szellemi foglalkozás odatarozik, ahová a kockajáték, kevésbé alkalmas klubalkotásra és nyilvános versengésre.

Ellenben az értelmet igénylő kártyajáték igenis megengedi ezt a fejlődést. Itt különösen feltűnő a fokozódó komollyá válás. A l'hombre és quadrille-től a whisten át a bridge-ig állandóan finomodik a kártyajáték, de csak a bridge-nél vette kézbe a modern társadalomtechnika a játékot. Kézikönyvek és hivatásos trénerek, rendszerek és nagymesterek segítségével halálosan komoly dolog lett belőle. Egy újságcikk múltkoriban a Culbertson-házaspár évi jövedelmét 200.000 dollárra becsülte. Mint hosszantartó, általános »craze« a bridge naponta óriási tömegű energiát fogyaszt a társadalom kárára vagy javára. Nemes diagogéről, abban az értelemben, ahogyan Aristoteles értelmezte ezt a szót, itt aligha lehet beszélni: teljesen természetlen tudomány, amely a szellemi képességeket csak egyoldalúan fejleszti és nem gazdagítja a lelket, egy csomó intellektust és szellemi feszültséget köt le és használ el, amelyet jobban is fel lehetett volna használni, de amelyet talán rosszabbra használtak volna! A bridge szerepe társadalmi életünkben látszólag a játékelem óriási megerősödését jelenti mai kultúránkban. De valóban nem így áll a dolog. Hogy igazán játsszunk, játék közben újra gyermekké kell válni az embernek. De lehet-e ezt az ilyen rendkívül raffinált élelméjű játék iránti odaadásról állítani? Ha pedig nem így van, akkor hiányzik a játék leglényegesebb tulajdonsága.

Az a kísérlet, hogy zavaros napjaink játéktartalmát megvizsgáljuk mindig ellentmondó következtetésekhez vezet. A sportnál olyan tevékenységgel volt dolgunk, amely tudatosan és elismerten játék, de technikai szervezettség, anyagi felszerelés és tudományos átgondoltság oly magas fokra emelték, hogy a kollektív, nyilvános gyakorlatból csaknem kiveszett a játékhangulat.

A játéknak ezzel a komollyá-válási hajlamával szemben vannak olyan jelenségek, amelyek ennek az ellentétét bizonyítják. Olyan foglalkozások, amelyeknek oka anyagi érdek, vagy szükségesség, amelyek tehát eredetileg nem mutatnak fel játékkormányt, de másodlagosan olyan jelleget fejlesztenek ki, amelyet nehezen lehet másként nevezni, mint játékjelleget. A cselekvés érvényessége önmagában zárt légkörre korlátozódik és az itt uralkodó szabályok elvesztették célzatosságukat. A sport tehát olyan játék, amely komollyá merevedett, de amelyet még játéknak éreznek, a másik komoly foglalkozás, amely játékká lesz de továbbra is komoly munkának számít. Mindkét jelenséget az az erős agonális érzék köti össze, amely most más alakban mint régen, de uralja a világot.

Az agonális érzék növekedését, amely a játék irányába hajtja a világot, egy külső, a kultúra szellemétől voltaképp idegen tényező segítette elő lényegesen: az a tény, hogy minden területen és minden eszközzel annyira megkönnyítették az emberek közti közlekedést. A technika, propaganda és hirdetések mindenütt életrehívják a versengés szellemét és lehetővé teszik kielégítését. A kereskedelmi verseny nem tartozik az ősi, régi szent játékokhoz, az csak akkor kezdődik, amikor a kereskedelem olyan működési területet teremt, amelyeken az egyiknek túl kell tennie a másikon,

ravaszabbnak kell lennie nála. Itt hamarosan szabályokra van szükség: ezeket hívják kereskedelmi szokásoknak. Aránylag késői korokig primitív maradt a kereskedelmi verseny alakja. Csak a modern közlekedés, a kereskedői propaganda és statisztika tették intenzívvé. A rekord fogalma, amely a sportból ered, ezen a téren is felbukkant. A rekord mai értelmében eredetileg olyan feljegyzést jelentett amely valami emlékezetes tetről szólt és akár egy vándor, akár egy elsőnek érkezett lovas a kocsmágerendájára véste fel. Az összehasonlító produkció és a kereskedelmi statisztika annyira vitte, hogy ez a sportelem belekerült a gazdasági és technikai életbe. Mindenütt, ahol egy ipari ténykedésnek sportszerű oldala van, valóságos diadalt ül a rekordőrület: ilyen pl. egy óceánjáró legnagyobb tonnatartama, vagy a tengeren legrövidebb idő alatt való átkelésért adott Kék Szalag. A tisztára játékszerű elem itt háttérbe szorította a hasznossági elvet, – a komolyságból játék lett. Nagyüzemek tudatosan szuggerálják a játéktényező munkásaikba, hogy teljesítményeiket növeljék. Így fordul meg ismét a folyamat: a játékból ismét komolyság lesz. Egy világcég vezetője a rotterdami kereskedelmi főiskolán történt díszdoktorrá avatásán ezt mondta:

– A vállalatba való belépésem óta versengés tört ki a technikai és kereskedelmi vezetők között, hogy melyik előbbre való. Az előbbiek igyekeztek annyit gyártani, hogy azt hihették, a kereskedelmi vezetőség nem fogja tudni elhelyezni, míg az utóbbiak megpróbálták annyit eladni, hogy a gyártás nem tudott lépést tartani a kereslettel és ez a versengés állandóan tart. Egyszer az egyik győz, máskor a másik: bátyám és én voltaképpen sohasem tekintettük másnak üzemünket, mint valami sportnak, amelyre igyekszünk megtanítani munkatársainkat és a fiatalabbakat.

Ennek a versenyszellemnek a növelésére aztán egy nagyüzem megalkotja saját sportközösségét, sőt odáig megy el, hogy egy futball-tizenegyes kedvéért vesz fel munkásokat és nem alkalmasságuk miatt. Itt újra megfordult a folyamat.

Kevésbé egyszerű dolog a játékelem szerepe a mai művészetben. Fentebb bizonyítottuk, hogy a játéktényező a művészi produkciótól és művészi kivitelől korántsem idegen. Ez különösen világos a Múzsák művészetében, ahol a játéktartalom oly erős, hogy valósággal alapvetőnek és lényegesnek lehet nevezni. A plasztikus művészetekben az ornamentikákban látszott jelen lenni a játékelem, azaz ott, ahol a kéz és szellem a legkevésbé kötöttek. Ezenkívül a mester- és tanonc munkáknál tűnt fel a játéktényező, a mutatványnál vagy a versenyteljesítménynél. Most az a kérdés, hogy ez a művészeti játékelem a 18. század óta erősödött vagy gyengült-e?

Az a kultúrfolyamat, amely a művészetet lassankint elválasztotta attól az eredeti alaptévékenységétől, amelyben még a közösségi élet vitális funkciója volt és az egyes ember szabad és önálló tevékenységévé tette, századokon át fejlődik. Ennek a folyamatnak egyik állomása volt, amikor a bekeretezett kép elnyomta a falfestést, vagy amikor a rézmetszet győzött a miniatűr fölött. Hasonló, a szocális síkról egyéni síkra való eltolódás történt akkor, amikor az építészetnek már nem a templom és palotaépítés volt a fő feladata, hanem lakóházak építése, és hivatását már nem tükörfolyosók, hanem lakószobák berendezésében látta. A művészet intímébbé vált, de erősebben elszigetelődött: egyesek dolga lett. Hasonló módon kezdte meg pályafutását a kamaramuzsika és a dal, mint személyes esztétikai igények kielégítésére szolgáló alkotás, amely jelentőségben, és sokszor a kifejezés bensőségességében is túlszárnyalja az inkább nyilvánosságnak szánt műformákat.

Ugyanakkor még egy másik változás is történt a művészet funkciójában. Mindinkább önálló, rendkívül magasrendű kultúrértéknek ismerték el. Egészen a XVIII. századig az értékeknek ebben a rangsorában voltaképpen igen alacsony fokon állott, a kiváltságosok életének előkelő díszje volt. Az esztétikai élvezet éppúgy élmény volt, mint ma, de rendszerint vagy vallási emelkedettségnek, vagy valami magasabbrendű

furcsaságnak tartották, amelynek célja a szórakozás és öröm. A művész iparos volt és szolgának tekintették, míg a tudomány gyakorlása a gondtalanok előjoga volt.

A nagy átalakulás a szellem új esztétikai megszállottságából eredt, amely a 18. század közepe után kezdődött, mégpedig romantikus és klasszicisztikus formákban. A főfolyamat a romantikus, a másik csak mellette fut. De mindkettő együtt hozta létre az esztétikai értékért való egetverő rajongást az életértékek skálájában és ez érthető, mert hiszen ezután ez fogja pótolni a meggyöngyült vallási tudatot is.

Winckelmanntól Ruskinig követhető ez a vonal. A művészet iránti szeretet még soká a legmagasabb műveltségi körök privilégiuma marad. Csak a 19. század vége felé kezd a művészet általános nagyrabecsülése, nem utolsósorban a fejlett reprodukciós és fototechnika segítségével az egyszerűbb néprétegekig lehúzódni. A művészet nyilvános közkinccs lesz, az iránta való szeretet a »bonton«-hoz tartozik. A művészt magasabbrendű lénynek tekinteni általános szokássá válik. A sznobizmus erősen elterjed a közönség körében és ugyanakkor a produkció fő célja görcsös eredetieskedés lesz. Ez az állandó vágy az új, sohasem látott iránt, a művészetet az impresszionizmus lejtőiről beleviszi azokba a kinövészekbe, amelyekbe a 20. században tévedt. A modern termelési folyamat káros tényezői könnyebben hozzáférhetnek a művészethez, mint a tudományhoz. Mechanizálódás, reklám, hatásvadászat sokkal többet árthatnak a művészetnek, mert az közvetlenebbül a piac számára dolgozik és technikai eszközöket alkalmaz.

Mindebben csak igen távolról lelhető fel a játékelem. A művészet a 18. század óta, éppen mert az emberekben tudatossá vált kultúrtényezői mivolta, úgy látszik többet veszített, mint nyert játék kvalitásából. Vajon fejlődést jelent-e ez? Az ember kísértésbe esik, hogy azt állítsa: a művészet számára áldás volt semmit sem tudni saját értékéről és a szépségről, amelyet teremtett. Mert magabiztos tudása saját magasrendűségéről megölte örök gyermekiségét.

De más oldalról nézve a következőkben mégis észrevehető a művészetben a játékelem bizonyos megerősítése. A művészt a tömeg fölött álló különleges lénynek tekintik és ő megköveteli, hogy tiszteljék. Hogy átélhesse egyszeri mivoltának ezt a tudatát, szüksége van a tisztelők és szellemi rokonok szövetségére, mert a tömeg legfőljebb csak frázisokban adja meg neki ezt a tiszteletet. Akár a legrégebb időkben, most is szüksége van a művészetnek egy bizonyosfajta ezoterikus álláspontra. Minden ezoterika alapja azonban valami összeesküvés, az hogy mi, beavatottak ezt így és így látjuk, így értjük, így csodáljuk. Játékközösség ezt, amely misztériuma mögé bújlik el. Mindenütt, ahol valami »izmus« művészeti irányt jelez, jogos a játékközösség megjelölés. A hirdetés modern apparátusa az irodalmira felfűjt művészeti kritika, kiállításokkal és előadásokkal együtt igen alkalmas arra, hogy emelje a művészet megnyilvánulásainak játékjellegét.

Egészen más fog kiderülni, ha most ugyanúgy, mint ahogy a művészet játéktartalmát megállapítottuk, a modern tudományra vonatkozóan hasonló kísérletet teszünk. Itt vissza kell térnünk az alapvető kérdésre: Mi a játék? Idáig mindig azon voltunk, hogy a játékkategóriát létezőnek fogjuk fel és általánosan elismert mennyiségként kezeljük. A játék egyik leglényegesebb és legfontosabb ismertetőjelének mondtuk a meghatározott játszóteret, a külön elkerített kört, amelyben a cselekvés történik és a szabályok érvényesek. Kézenfekvő dolog mármint, hogy minden ilyenformán elkerített térben játszóteret lássunk. Semmi sem könnyebb, minthogy minden tudományánál megállapítsuk a játékjellegét, hiszen az módszerén és fogalmán belül izolálva van. De ha ragaszkodunk a világos és spontán gondolkodásra is érvényes játékfogalomhoz, akkor tudjuk azt is, hogy ahhoz, hogy valamit játékjellegűnek nyilvánítsuk, még más egyéb is kell, nemcsak játszótér. A játék időhöz kötött, lezajlik és nem lehet saját magán kívül más célja. Az a tudat kíséri, hogy a közönséges élet

és követelményein kívülálló, hogy vidám üdülést jelent. Mindez nem érvényes a tudományra. A tudomány keresi a valósággal való kapcsolatot, érvényes szeretne lenni mindenütt. Szabályai nem egyszer és mindenkorra megváltoztathatatlanok mint a játék szabályai. A tapasztalat állandóan meghazudtolja feltevéseit és ilyenkor magától megváltozik. Egy játék szabályait nem lehet meghazudtolni, lehet új szabályokat adni, de megváltoztatni nem lehet őket.

Minden okunk megvan tehát arra, hogy azt a következtetést, hogy minden tudomány csak játék, mint túlságosan olcsó bölcsességet egyelőre félretoljuk. Más kérdés, hogy vajon egy tudomány módszere által zárt területén belül nem kezdhet-e el »játszani«? Hogy példát említsünk, minden rendszerezésre való hajlam csaknem elválaszthatatlanul össze van kötve a játékosági hajlammal. Régente a tudomány, tapasztalt alaposág hiányában mindenféle tulajdonság és fogalom rendszerezésében merült ki. A megfigyelés és számítás gátolja ugyan az ilyen munkát, de nem zár ki a tudományból egy bizonyos játékos vonást.

Még a legfinomabb kísérleti analízis is lehet játékos. Az egyszer kidolgozott speciális módszer fogalmi analízisei voltaképpen játéktípusok. Ezt vetették mindig a jogászok szemére. A nyelvészet is megérdemelte ezt a szemrehányást addig, míg a szómagyarázat régi játékát gyakorolta, amelyet az ótestamentum és a Védák óta annyira kedveltek és amellyel még ma is szórakoznak azok, akiknek fogalmuk sincsen nyelvtudományról. De vajon olyan biztos-e, hogy a legifjabb, szigorúan tudományos, szintaktikus iskolák nincsenek-e a legjobb úton egy újabb játékszerűsítés felé? Nem tesznek-e egynél több tudományukat játékosá a freudi terminológia túlságosan készséges és könnyelmű használata által?

De eltekintve attól a lehetőségtől, hogy az amatőr vagy a tudományos szakember szakmájának fogalmi eszközeivel játszani kezd, a tudományos ösztönt a versengés vágya is átviheti a játékosági légkörébe. Igaz, hogy a versengésnek (a tudomány esetében) kevésbé van direkt gazdasági alapja, mint a művészetben, de a másik oldalon annak a kultúraágnak logikus fejlődésében, amelyet tudománynak nevezünk, természeténél fogva sokkal több a harci lehetőség, mint az esztétikában. Fentebb beszéltünk a bölcsesség és tudomány eredetéről az archaikus korszakokban: mindig az agonális ösztönben fedeztük fel őket. A tudomány polemikus, mondják joggal. De feltétlenül kedvezőtlen jel, ha egy tudományban túlságosan előtérbe lép az a törekvés, hogy egymást valami felfedezéssel megelőzzük, vagy bizonyításokkal legyőzzük. A túlságosan is ismert mondat: »Én már ebben és ebben az évben is bebizonyítottam...« igen kellemetlenül hangzik. A kutatás általi igazság megismerésének vágya sem becsülheti ennyire túl az ellenfél legyőzését.

Végül talán hajlandók leszünk úgy ítélni, hogy a modern tudomány, amennyiben ragaszkodik a pontossághoz és az igazságszeretethez voltaképpen csak kevésbé hozzáférhető a játéktényező számára és bizonyára kevesebb játékos-vonást mutat fel, mint keletkezése idején vagy újjászületési időszakaiban, a reneszánsztól a 18. századig.

Ha pedig meg akarjuk állapítani a mai társadalmi élet játéktartalmát (a politikai életet beleértve), akkor világosan látjuk, hogy két eset lehetséges: vagy többé-kevésbé tudatosan alkalmazzák a játéktípusokat, hogy a politika vagy társadalom valamiféle célját takarják ezzel. Ebben az esetben nem a kultúra örök játékelemeivel van dolgunk, amelyet ebben a könyvben kimutatni igyekeztünk, hanem hamisjátékkal, – de az is lehetséges, hogy már első felületen pillantásra olyan jelenségekre bukkanunk, amelyek látszólag játékszerűek és így félrevezetnek bennünket. A mai közönség hétköznapiját fokozódó mértékben jellemzi egy olyan tulajdonság, amelynek egyes vonásai közősek a játékéval és amelyben talán egyesek a modern kultúra gazdag játéktartalmát vélik felfedezni. Ezt a tulajdonságot legáltalában puerilizmus-

nak¹ nevezzük, olyan kifejezéssel, amely a pubertás előtti fejlődési szakaszban illik az emberre, tehát a gyermekség és az ifjú kiegyensúlyozatlanság közti állapotot fejezi ki.

Mikor néhány évvel ezelőtt korunk egynéhány megdöbbentő jelenségét a puerilizmus szóval jelöltem meg olyan tevékenységekre gondoltam, amelyekben a mai ember, mint ennek vagy amannak a megszervezett kollektívumnak a tagja úgy viselkedik, amint az a pubertás korában vagy az ifjú években jellegzetes. Nagyrészt olyan szokások ezek, amelyeket a mai szellemi közlekedési technika okozott, vagy segít elő.

Ilyen a soha ki nem elégített, habár olyan könnyen kielégíthető banális szórakozások utáni vágy, a durva szenzációéhség, a tömeg-felvonulásokban való gyönyörködés. Lélektanilag még mélyebb színvonalon áll az eleven klubélet látható ismertetőjeleivel, formálissá vált kézmozdulataival, jelszavaival és jelmondataival (üdvözlési formák, yell-ek, kiáltások), a díszlépésben való menetelés stb. Más olyan tulajdonságok, amelyeket szintén csak puerilizmusnak lehet nevezni: a humor iránti érzék hiánya, túlzott reakció szeretetteljes vagy gyűlölködő szavakra, hirtelen helyeslés, mások rossz szándékának feltételezése, türelmetlenség más, eltérő véleménnyel szemben, mértéktelen túlzás a dicséretben és kifogásolásban, minden olyan illúzió iránti fogékonyság, amely a hiúságnak és a csoporttudatnak hízeleg. Sok ilyen puerilis vonást találni korábbi kultúrkorokban is, de soha olyan tömegben és akkora brutalitással egybekötve, mint ahogyan az ma a nyilvános életben elterpeszkedik. Itt nem fejtegethetjük ennek a kultúrtünetnek okait és folyamatát. Felelős érte a félművelt tömegek bekapcsolódása a szellemi életbe, az erkölcsi értékmérő ellanyhulása és az a túlságosan nagy vezetőképesség, amellyel a technika és szervezés ajándékozták meg a társadalmat. Olyan növekedésben levő ifjúhoz méltó magatartás győzedelmeskedik itt sok sikerrel minden téren, amelyből hiányzik a nevelés, a jó formák és hagyomány által való megfékezethez. A nyilvános véleményalkotás nagy területeit kormányozzák ma növésben lévő fiúk temperamentumával és gyermekklubok bölcsességével. A nyilvános puerilizmus egy példájával kell itt megelégednünk: az 1935. évi jan. 9-i Pravda jelenti, hogy egy helyi szovjethatóság három kollektív parasztgazdaságot, Budennijt, Krupszkáját és Vörös Búzamezőt a gabonaszállításokban való késedelmesség miatt Lustaságnak, Szabotórnek és Semmirekellőnek keresztelte át. Igaz, hogy ez a »trop de zéle« a központi párthatóság megrovását eredményezte és a rendeletet visszavonták, de azért a szellemi magatartás így is világos. A nevek eltorzítása tipikus jelenség politikai túlfeszültségek idején: megtaláljuk a konvent korában² éppúgy, mint a mai Oroszországban, amely régi nagy városait naptárának szentjei szerint kereszteli át. Lord Baden-Powellé a dicsőség, hogy a szervezett ifjú szellem szociális erejét először értette meg és használta fel bámulatraméltó alkotásában, a cserkészmozgalomban. Itt nem lehet puerilizmusról beszélni, itt mélységes belátással keresztülvitt pedagógiai szándékról van szó, amely a félig felnőttek hajlamait és szokásait játékformában igyekszik nevelési elvei szolgálatába állítani és így hasznos életértékké tenni. A mozgalom kifejezetten játéknak nevezi magát. Egészen más, ha ugyanezek a szokások olyan foglalkozásokkal keverednek össze, amelyek komolynak akarnak látszani, és ha a politikai és társadalmi harc gonosz szenvedélyei táplálják őket. Ilyenkor bukkan fel az a kérdés, amely számunk-

1 Im Schatten von Morgen. 17. kiadás. Zürich, 1930. 140-151.

2 Bernard de Saintes terrorfiú Adrien és Antoine előneveit Piochefer-re változtatta át, mert a köztársasági naptárban a szentek nevei helyett ez a két szó állt azokon a napokon.

ra fontos: vajon a mai társadalom gazdagon virágzó puerilizmusát játékfunkciónak lehet-e tekinteni, vagy nem?

Első pillantásra úgy látszik, hogy csakis igennel lehet erre felelni; magam is így interpretáltam ezt a jelenséget korábbi, a játék és kultúra viszonyáról szóló elmélkedéseimben.¹

De most azt hiszem, élesebben kell megvonnom a játékfogalom meghatározásának határait és ezért kizárom a puerilizmust ebből a fogalomkörből. A játszó gyermek nem gyermekes. Csak akkor válik azzá, ha a játék untatja, vagy ha nem tudja, hogy mit játsszon. Ha a mai általános puerilizmus igazi játék volna, akkor ezzel a társadalom visszatért volna az archaikus kultúrformákhoz, amelyekben a játék eleven kultúrteremtő tényező volt. Talán sokan hajlandók lesznek a közösség fokozódó »rekrutálódásában« ennek a fordulatnak első állomását látni. Mi úgy hisszük, hogy nincs igazuk. Minden olyan jelenségben, amelyben a szellem önként mond le nagykorúságáról csak a közeli bomlás tüneteit észlelhetjük. Az igazi játék ismertetőjelei hiányoznak belőle, mégha a puerilis viselkedés sokszor fel is veszi a játék formáit. Hogy ismét áhítatot, stílust és méltóságot kapjon, ahhoz más utakra kell térnie a kultúrának.

Mindinkább megerősödik bennünk az a meggyőződés, hogy a kultúra játékeleme a 18. század óta, amelyben még teljes virágjában mutathattuk ki csaknem minden egykor fontos területén elvesztette jelentőségét. A modern kultúrát már alig »játszszak« és ahol úgy látszik, mintha mégis ezt tennék, ott hamisjátékról van szó. Minél közelebb jutunk saját korunkhoz, annál nehezebbé válik a játék és nem-játék megkülönböztetése a kultúrjelenségekben. Ez különösen akkor világos, ha a mai politika kultúrjelenségtartalmára gondolunk. Nemrég a szabályozott politikai élet parlamentáris – demokratikus alakjában még tele volt félreismerhetetlen játékelemekkel. Egyik tanítványom, egyik 1933 évi előadásom* néhány odavetett megjegyzéséhez kapcsolódva franciaországi és angliai parlamenti beszédekről szóló tanulmányban** meggyőzően fejtette ki, hogy az angol alsóház vitái a 18. század vége óta mennyire megfeleltek egy játék szabályainak, mert állandóan személyes versengés mozzanatai uralják. Állandó meccsről van szó amelyben bizonyos matadorok egymást igyekeznek legyőzni, nem ártva ezzel az ország érdekeinek, amelyeket azért teljes komolysággal igyekeznek szolgálni. Az angol parlamenti élet hangulata és szokásai mindig teljesen sportszerűek voltak. Ugyanez áll olyan országokról, amelyek hívek maradtak az angol példához. A pájtáság szelleme ma is megengedi a legelkeseredettebb vita után is az ellenfeleknek, hogy barátságosan tréfálkozzanak egymással. Lord Hugh Cecil még 1937-ben és 1938-ban is humorisztikusan jelentette ki, hogy a püspökök a felsőházban feleslegesek, de azért egészen barátságosan továbbcsevegett a Canterbury érsekkel. A parlament játéklétkörébe tartozik a »gentleman agreement« típusa is, amelyet néha az egyik gentleman félreért. Nem túlzott, ha ebben a játékelemben a ma oly sokat szidott angol parlamentarizmus egyik legerősebb oldalát látjuk. A körülmények olyan rugalmasságát hozza ez létre, amely egyedül magyarázza meg a másutt elviselhetetlen feszültségek elviselhetőségét: éppen a humor kiapadása az, ami másutt halálos! Alig kell hozzátenni, hogy az angol parlamenti élet játéktényezője nemcsak a parlamenti vitákban és a gyűlések hagyományos alakjában nyilvánul meg, hanem az egész választási gépezet alkalmazásában is.

Az angol parlamentarizmusnál is világosabban mutatkozik a játékelem az amerikai

1 Lásd: »Over de grenzen van spel en ernst in de cultuur 25. o. és »Im Schatten von Morgen«, másutt..

politikai szokásokban. Már sokkal előbb, mintsem a két pártrendszer az Egyesült Államokban valósággal játékcsoportok jellegét vette fel (amelyek közt a fennálló politikai ellentétet kívülről már alig érthette meg), a választási propaganda nagy nemzeti játékokhoz hasonlított. Az 1840. évi elnökválasztás megalapozta minden későbbi elnökválasztás stílusát.

Az akkori jelölt a népszerű Harrison tábornok volt. Választóinak nem volt programjuk, de a véletlen egy szimbólumot játszott a kezükre, a »Logcabint«, a pionírok nyers, összerótt faházát, amelyben Harrison született és ebben a jelben győztek. A jelöltnek legnagyobb hangterjedelem segítségével, azaz a lehangosabb ordítással való megválasztása az 1860. évi választásoknál indult meg, amikor Lincoln került az élre. Az amerikai politika emocionális jellege a nép eredetével is magyarázható, amely sohasem tagadta meg egy primitív úttörővilágból való származását. Vak párhűség, titkos szervezetek, tömeglelkésedés, gyermekes külső szimbólumok utáni vágy az amerikai politika játékelemének naív és spontán vonást adnak, amely hiányzik az Óvilág újabb tömegmozgalmaiból.

Kevésbé egyszerű a politika játéka Franciaországban. Kétségtelenül besorozhatjuk a játékfogalomba azt a magatartást, amellyel számos állami párt, nagyrészt magánemberek és érdekcsoportok képviselői hosszú időn keresztül minden államérv ellenére állandó politikai krízisekbe döntötte az országot a szakadatlan miniszterváltásokkal. De az az állandóan megnyilvánuló önzés (akár egy csoport, akár egy személy javára), amely oly jellemző az ilyen pártalakulásra, mintha rosszul illenék az igazi játék lényegéhez.

Ha így a mai államok belső politikájában a játéktényező sok nyomát megtaláljuk is, a nemzetközi vonatkozások kevés okot adnak első látásra arra, hogy játéklétkörre gondoljunk. De az a tény, hogy a nemzetek politikai együttélése újabban az erőszak és veszély végleteiben mozog, mégsem ok arra, hogy eleve kizárjuk belőle a játék fogalmát. Elegendő példán láttuk, hogy egy játék lehet kegyetlen és véres és gyakran hamisan is játsszák. Minden jogi vagy állami közösség természetétől fogva a játszó közösségnek egész sor ismertetőjelét viseli magán. A nemzetközi jogot elvek és alapelvek kölcsönös elismerése alkotja, amelyek a gyakorlatban úgy hatnak, mint a játékszabályok, akárhogy is festenek metafizikai síkon. A »pacta sunt servanda«-elv megállapítása azt az elismerést fejezi ki, hogy a rendszer integritása a velejátszás akaratán, szándékán nyugszik. Mihelyt egyik fél, vagy párt kivonja magát a rendszer szabályai alól, vagy összedől az egész nemzetközi jogrendszer, hacsak rövid időre is, – vagy száműzni kell a játékrontót a közösségből. A nemzetközi joghoz való ragaszkodás minden időben nagy mértékben függött az olyan fogalmak érvényességétől, mint becsület, illem, jómodor. Nem hiába játszott lényeges szerepet ez európai hadijog fejlődésében a becsületkódex! A nemzetközi jogban csendes meg egyezés van érvényben, hogy a legyőzött államnak úgy kell viselkednie mint egy gentlemannek, »a good loser«-nek, (jó vesztesnek), akkor is, ha a valóságban ritkán történik így. A háborúskodó államok jó magaviseletéhez tartozott a hadüzenet szokása. Egyszóval, a háború, mint nemes játék, amelyet archaikus korokban mindenütt megtalálunk és amin nagyrésztben, a mai hadiszabályok abszolút kötelező mivolta is alapszik még a modern európai háborúból sem halt ki egészen.

Egy német szólásmód a háborús állapot beállását »Ernst fall«-nak, komoly esetenk nevezi. Ez tisztán katonai szempontból helyes kifejezés. A gyakorlatok és a hadi kiképzés álharcai és manőverei mellett a valóságos háború valóban a komolyságot jelenti a játékkal szemben. Egészen más, ha politikailag kell értelmezni a »komoly

esetet«. Akkor azt jelentené, hogy egészen a háborúig a külpolitika nem érte el teljes komolyságát és céltudatosságát. Valóban sokan vallják ezt a nézetet.¹

Az ilyenek szemében az államok közti közlekedés, amíg az a tárgyalás és megegyezés mezején mozog, nem egyéb, mint a háború bevezetése, átmeneti állapot két háború között. Logikus, hogy ennek az elméletnek a hívei amely csak a háborút tekinti, összes előkészületeivel együtt, komoly politikának, azon a véleményen vannak, hogy nem kell verseny-elem, sem semmiféle játéktényező. Korábbi korokban – így mondják, – talán valóban volt agonális tényező, de a mi napjainkban a háború »felülemelkedett« az ősi versenyen, és a »barát-ellenfél« elven nyugszik. Ellenség nem jelent inimicus-t, azaz személyesen gyűlölt ellenfelet, (nem is szólva gonoszról), hanem egyszerűen hostis-t, polémiost (πολεμιος) idegent, aki útjában áll saját csoportunknak vagy elállja annak az útját. Az ellenség még csak nem is vetélytárs. Egyszerűen ellenfél, a szó legszorosabb értelmében, tehát olyan valaki, akit el kell tenni az útból. Ha valaha a történelemben az ellenség-fogalmat visszavezették egy csaknem mechanikus viszonyra, akkor ez az archaikus ellentét a phratría, clan és törzsek közt, amelynél még igen nagy szerepet vitt a játékelem, de amelyből lassan kivezetett bennünket a növekvő kultúra. Ha az igazságnak halvány árnyéka van a barát-ellenség embertelen rögeszméjében, akkor azt kell következtetnünk, hogy nem a háború a »komolyeset«, hanem a béke. Mert csak ennek a siralmas barát-ellenség kapcsolatnak a legyőzése után tarthat az emberiség igényt méltóságának elismerésére. A háború, mindazzal, ami okozza és amit magával hoz, örökké a játék démonikus varázsbilincseiben marad.

Itt még egyszer felvetődik a játék-komolyság probléma megoldatlansága. Lassankint meggyőződünk arról, hogy a kultúrát nemes játékban alapozták meg és hogy nem nélkülözheti ezt a játéktartalmat, ha legkiválóbb minőségét akarja elérni stílusban és méltóságban.

(1938.)

¹ Lásd »Im Schatten von Morgen« című könyvemben a 101. o.

Japán nyelvoktatás Magyarországon

HIDAS JUDIT

Az orientalisztika – elsősorban mint nyelvészeti stúdium – Magyarországon nagy hagyományokkal rendelkezett a XX. század első felében. A japán tanulmányok folytatásának színhelye az Eötvös Lóránd Tudományegyetem 1923-ban alakult Kelet-ázsiai Nyelvészeti és Irodalmi Tanszéke volt, ahol a munka a második világháború alatt 1942-ben szakadt meg.

A II. világháborút követően – mintegy 2 évtizedes kihagyás után – a japán nyelv oktatása tanfolyamokon indult meg, például a TIT szervezésében.

Később más, a nagyközönségnek szóló nyelviskolák is felvették időnként a meghirdetett nyelvek sorába a japánt, de rendszeres japán nyelvoktatás nemigen zajlott.

Ami a szervezett állami oktatási intézményeket illeti, három szintről beszélhetünk. A felsőoktatásról, a középfokú oktatásról, és az alsófokú oktatásról.

Az ELTE-n, a Kínai-kelet-ázsiai Tanszék keretében, 1986-ig fakultatív tárgyként lehetett választani e nyelvet. 1986-ban megalakult a japán szak, ahol a stúdium 5 éves.

-A japán mint választható idegen nyelv, a Külkereskedelmi Főiskolán 1984 őszétől került bevezetésre. A Főiskolán a stúdium 3 éves.

A felsőoktatási intézmények közül két vidéki egyetemen folyik még az oktatása. Az egyik, a Miskolci Bölcsész Egyesület, ahol 1989-ben indult egy *japán nyelv és művelődéstörténet* szak; az itteni hallgatók első csoportja 1993-ban végez.

Meg kell említeni a szegedi József Attila Tudományegyetemet, ahol az idegennyelvi lektorátus fakultatív tárgyként taníthatja a japánt, immár 4 éve. Ez a képzés japán szakos végzettséget vagy képesítést nem ad, csupán a japán nyelv és történelem bizonyos aspektusainak megismerésére nyújt lehetőséget. Néhány éve fakultatív tárgyként tanulható japán a Budapesti Tanárképző Főiskolán is. A 70-es években a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetében is volt japán fakultáció.

Sajátos módon legkésőbb a középfokú oktatásban került bevezetésre a japán; csak 1989-ben, Budapest egy gimnáziumában, kísérleti jelleggel.

Az általános iskolai képzésben – ugyancsak kísérletképpen – már jóval korábban, 1986-ban elindult egy program. A színhelye a törökbálinti kísérleti iskola, ahol egy "nyelvcsoportnyi" gyerek kezdhette a nyelvet tanulni. Néhány budapesti általános iskolában (jelenleg) folynak próbálkozások a japán mint alternatív idegen nyelv bevezetésére.

Ezek a próbálkozások helyi kezdeményezések. Az erőfeszítések szakmai, oktatásügyi, azaz szervezeti koordinációja még nem valósult meg.

A japán nyelv a hazai oktatási struktúrában

A japán, mint választható idegen nyelv, az általános iskolákban rendszerint nem szerepel – kivéve a már említett Törökbálintot, illetve néhány elszánt helyi kezdemé-

nyezést. Rendszerint a középiskolákban sem tudják felajánlani a japánt, mint választható második idegen nyelvet.

Az okok közül kettőt érdemes kiemelni:

Jóformán nincsenek a magyar tanulók számára készült tananyagok, illetve ha vannak is, azok javarészt a felsőfokú oktatásban használhatóak. Érdemben használható magyar-japán illetve japán-magyar szótár nem került forgalomba – tehát gyakorlatilag bármely korosztályból csak olyanok foglalkozhatnak a japán nyelv tanulásával, akik megfelelő szinten bírják a világnyelvek valamelyikét. Vonatkozik ez az oktatókra is. Japán anyanyelvűek közül számosan ajánlkoznak nyelvoktatásra, de vagy nekik kéne tudniuk magyarul, vagy a tanulóknak angolul ahhoz, hogy közös nyelvet találjanak. Ez utóbbira példa a Babits gimnázium esete, ahol csak azok a tanulók tanulhatják a japánt, akik már tudnak angolul.

Másodsorban – de alighanem a legsúlyosabb akadályként – említendő a japán szakos nyelvtanárok hiánya. A legutóbbi időig japán szakos tanárképzés Magyarországon nem volt, s ma is csak az ELTE-n folyik.

Semmi garancia nincs arra, hogy japán nyelvtudás birtokában a frissen végzettek tanárként helyezkedjenek el. Hiába a más nyelvek tanulásához képest szükséges magas, két-háromszoros energiabefektetés és a nem csekély egyéni anyagi ráfordítás, a tanári pálya erkölcsi és anyagi alulértékelése sokakat elriaszt. Bármely idegen nyelvről legyen is szó, annak oktatása legsikeresebben akkor valósítható meg, ha az oktatásban helyi tanárok is részt vesznek, nem csak anyanyelvűek.

Jelenleg azokban az intézményekben, ahol japán nyelvoktatás folyik, dolgozik néhány magyar anyanyelvű japán tanár. Ők úgy váltak tanárokká, hogy alapképzett-ségükre építve japán nyelvi tanulmányokat folytattak; japáni ösztöndíjakkal Japánban is kiegészítő képzést kaptak. Részt vesznek ezen kívül a japán oktatásban olyan japánok, akik különféle okoknál fogva Magyarországon élnek.

A legnagyobb probléma azonban az, hogy a magyar nemzetiségű japán nyelv-tanárok száma rendkívül csekély; ezek az emberek nagyon leterheltek.

Tananyagellátottság; tárgyi feltételek

Magyarországon a japán nyelv oktatása olyan tananyagokból történik, amelyekhez az egyes intézmények adományok formájában jutnak. A legfőbb adományozó forrás a *Japán Alapítvány*. A magyarországi könyvterjesztés ugyan nem kínál kellő minőségű és mennyiségű külföldi tananyagot. Nem beszélve arról, hogy egy-egy egyszerűbb japán tankönyv is kb. egyhavi hallgatói ösztöndíjba kerül.

Minden intézmény igyekszik a könyvek igénylését úgy irányítani, hogy az legjobban igazodjék az adott intézményi tantervhez. Az ELTE-n pl. aránylag sok irodalom-elméleti, irodalomtörténeti, történelmi stb. szakkönyv beszerzése szükséges, míg a Külkereskedelmi Főiskolán, ahol a modern japán nyelven kívül az üzleti, tárgyalási nyelv, kommunikáció elsajátítása a cél, sok a business-Japanese, newspaper-Japanese, kultúrtörténeti, kommunikáció-orientált tankönyv is.

Magyarok számára magyar nyelvi alapon íródott japán tankönyv, tananyag meglehetősen kevés van: ezért kénytelenek vagyunk más nyelven írt tananyagot használni. Ez a nyelv legtöbbször az angol, de a hallgatók nyelvi előképzettségétől függően lehet német, orosz vagy francia is.

Jelenleg rendelet nem szabályozza, hogy minden magyar iskola köteles lenne egy bizonyos idegen nyelvet egységesen első idegen nyelvként tanítani. A gyerekek első idegen nyelvként a legkülönbözőbb nyelveket választhatják, így az oktatás technikai-lag nagyon megnehezedik. A magyar magyarázó alapnyelvként ugyan jó, de magyar alapú tankönyvek csak kezdő, felnőtt hallgatóságnak szóló típusban léteznek. Mind-

ez sokakat távol tart a japán nyelv tanulásától.

Javaslatok

A japán nyelvoktatás elterjesztése szempontjából az alábbi feladatok kiemelt fontosságúak:

- a japán nyelv oktatói utánpótlásának megoldása a magyar oktatási rendszerben;
- a pálya vonzóbbá tétele azok számára, akiknek a kvalifikációja megvan az oktató munkához, de nem a tanári pályán helyezkednek el;
- szorgalmazni kell magyarok számára készülő tananyagok elkészítését, a közvetítő nyelv kiküszöbölését;
- célszerű japán oktatásmódszertani központ kialakítása: megfelelő tananyag-, szakkönyv- és adatbázissal. Ennek a központnak a feladata lehetne a szakmai koordináció azon intézmények között, ahol már folyik japán nyelvoktatás, s elláthatná szakmai tanácsokkal és információkkal azokat a helyeket, ahol újonnan tervezik a japán nyelv oktatásának bevezetését. E terv kivitelezéséhez bizonyára az újonnan létesült budapesti Japán Alapítványi Központ is érdemben hozzá tud járulni.

Japán nyelv – magyar iskolában

A japán nyelv és kultúra oktatásának tapasztalatai a Törökbálinti Kísérleti Általános Iskolában

KISS SÁNDORNÉ

A japán nyelv oktatása két évi előkészítő munka után 1987-ben kezdődött Törökbálinton különböző életkorú (7-12 éves), jó nyelvi képességű tanulókból összeállított csoporttal, akik első osztálytól fogva az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia (ÉKP) szerint tanultak (15 fő).

A japán nyelv és kultúra oktatása szervesen illeszthető a teljes rendszerű kultúrát közvetítő Zsolnai módszerbe. Különösen a különböző jel- és kódrendszerek rugalmas, az európai nyelveknél összetettebb használata miatt alkalmas a képességfejlesztő programba való bevonásra. Például fogalmi jel – szótagjel, kínai olvasat – japán olvasat, függőleges írás – vízszintes írás, stb. A hagyományos és a modern kor követelte új életstílus együttlélése az értékközvetítés és értékválasztás élő példáját jelentik számunkra.

Az oktatást egy japán anyanyelvű ösztöndíjas fiatalember kezdte, aki magyarul is meglehetősen jól beszélt. Később egy magyar anyanyelvű tanár is bekapcsolódott. Az előrehaladáshoz szükséges minimális óraszámot heti 4 órában állapítottuk meg. A következő évben, az életkori sajátosságokat figyelembe véve célszerűnek látszott két csoportot kialakítani. A többségben lévő idősebb tanulókat külön csoportba osztva, a fiatalabb korúakat saját korosztályukkal kiegészítettük. Az egész iskolában megjelenő élénk érdeklődés lehetővé tette a további válogatást. Így alakult ki egy 4. osztályos (9 éves) 16 fős és egy 7. osztályos (13 éves) 12 fős csoport.

1. táblázat
A tanulók megoszlása

Év	osztály								mióta tanul japánul				összesen
	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4		
1987	3			12					15				15
1988		16				12			16	12			28
1989		18	15				9		18	15	9		42
1990			18	12				12		18	12	12	42

Az ÉKP tág teret ad a pedagógus saját elképzeléseinek, hogy hogyan avatja be a tanulókat a tárgyba. Az én törekvésem az volt, hogy a gyerek vesztesnek érezze magát, ha kimarad valamelyik tevékenységből. Ennek érdekében a tematikát komplex kulturális elemekből állítottam össze.

Az idegennyelv-oktatást alapvetően a Zsolnai anyanyelvi-kommunikációs módszer szerint összeállított programcsomag segítségével indítottuk meg. A tevékenységek fő osztályát alakítottuk ki:

- 1) szóbeli szövegértés, szövegalkotás;

- 2) olvasás;
- 3) írás, jelhasználat;
- 4) kulturális ismeretek.

2. táblázat.

A tevékenységek és a használt taneszközök összefüggése

	1. szóbeli szövegértés					2. olvasás					3. írás			4. kulturális ismeretek		
	1.1 nyelvi tevékenységek	1.2 szövegértés	1.3 szövegalkonás	1.4 nyelvtani műveletek	1.5 kijelzés	2.1 jel felismerés	2.2 kínai jelek bevezetése	2.3 olvasástempó fejlesztése	2.4 olvasási technikák	2.5 olvasásgyakorlás	3.1 szótagjelek	3.2 gyakorlás	3.3 kínai jelek	4.1 megbeszélés	4-2 újság, TV figyelés	4.3 közvetlen tapasztalás
1. mondókák	X	X	X	X	X					X				X		
2. gyerekdalok	X	X	X	X	X					X	X			X	X	
3. szemléltető képek	X	X	X			X	X	X	X	X	X		X	X		
4. jelkártya	X	X			X	X		X	X	X	X					X
közmondások	X	X		X	X									X		
5. játékok, kártyák				X		X					X			X		X
szólánc, kiszámoló				X		X					X			X		X
6. papírhajtogatás														X		X
7. rajzolás utasításra		X	X	X										X	X	X
8. nyelvoktatási video	X	X	X	X	X	X										
kulturális video	X	X	X	X	X	X								X	X	X
9. hangkazetta		X		X	X									X		
10. szerepjáték	X	X	X	X	X									X		
11. nyelvtörök					X		X								X	
12. találós kérdések		X	X	X							X					
13. gyakorlólapok						X	X	X	X	X	X	X			X	
14. naptár	X	X												X	X	X
15. mese		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	
16. főzés, öltözködés														X	X	X
17. névkártya, névjegy										X	X		X			
18. kulturális eseményeken részvétel	X	X	X		X									X	X	X

1. A szóbeli szövegértés és szövegalkotás előkészítése

1.1. *Nyelvi és nem nyelvi tevékenységek gyakoroltatása mondókák, dalok és szerepjátékok segítségével.*

1.11. Először a japán nyelvre jellemző különböző beszédstílusok közül az életkortól tulajdonképpen független udvarias, társalgási stílust vezettük be az órán

...deszu ...maszu

...te kudaszai

Az óravezetésben használt utasításokat is ebben a formában fogalmztuk meg. Ez később a *te*-forma bevezetésénél igen hasznosnak bizonyult. Az akaratlagos ...maszó formát is használtuk.

1.12. Az oktatást szóbeli szakasszal kezdtük, melynek fő célja a nyelv hangrend-szeréhez, hanglejtéséhez való szoktatás, a helyesejtés megalapozása.

A magyar és a japán nyelv hangtartománya rendkívül közel esik egymáshoz. A magyar nyelv is kerüli a mássalhangzótörődést, így nem jelent problémát a szótag-íráshoz szükséges szótagérzékelés. Ez könnyíti ugyan a helyesejtés elsajátítását, de érdekes módon eleinte megnehezíti az ismerősnek hangzó szavak memorizálását. (Gyakori például a szótagcsere.) Ennek okait keresve valószínűsíthető, hogy az ismerősen csengő, de eleinte értelem nélkülinek tűnő szótagsorok, mint valamiféle *tohuva bohu*, nehezebben rögződnek mint pl. az idegen hangzású európai nyelvek szavai. Ezért az első szakaszban rendkívül nagy jelentősége van a betanult mondókáknak, daloknak. A kiválasztott szövegek jellegzetes nyelvi szerkezetet, beszédfordulatot tartalmaznak, amelyeket el is lehet játszani. (pl. köszönések, utasítások, számnevek, melléknevek stb.)

A közmondásokat az *IROHA KARUTA* bevezetésével (jelfelismerés) kezdtük tanulni. Két hetente tanultunk egy közmondást, egyszerű magyarázattal. A kulcsszavakat a kártya képeinek segítségével memorizáltuk, lehetőleg azonos vagy hasonló értelmű magyar közmondás segítségével. Ez az eljárás meglepően eredményesnek bizonyult a jelfelismerés terén is.

A helyesejtés gyakorlása nagyon fontos, különös tekintettel a hangsúly-hangmagasságra. A magyar nyelvre jellemző a szóeleji hangsúly, ezért ennek ellensúlyozására a helyesejtési gyakorlatoknál olyan szavakat választottunk amelyeknél az első szótag hangsúlytalan (alacsony hangmagasság). Erre alkalmasak az o előtaggal ellátott szavak: (*ogenki, onamae* stb.). Hasznos a számok, illetve a napok, hónapok neveinek óraeleji gyakoroltatása.

1.13. Ebben az első szóbeli szoktatási szakaszban lényeges helyet foglal el a magyartól eltérő gesztusok megismertetése, a nem-nyelvi kommunikáció elemeinek elkülönítése. Pl. önmagára mutatóskor, az orr érintése, üdvözlés meghajlással, számolás ujjakkal, hívómozdulat stb.

1.2. *Szövegértés gyakorlása a 2. személy, a magyar nyelvű befogadó szerepének gyakorlása a tanult nyelvi sémák alapján.*

1.21. Válasz köszönésre, megszólításra különböző szituációkban. A szerepjátékok témáit a gyerekek életkorának megfelelően választottuk ki. Pl. találkozás tanárral, gyerekkel, felnőttel különböző helyeken és napszakokban. Meseelemek bevonásával a kommunikáció elemei játékosan begyakorolhatók.

Üdvözlések:

Kakas:

asza deszu ... ohájó gozaimaszu (reggel van – jó reggelt)

hiru deszu ... konnicsiwa (dél van – jó napot)

joru deszu ... konbanwa (este van – jó estét)

jonaka deszu ... ojaszumi naszai (éjszaka van – jó éjszakát)

Étkezések:

itadakimaszu ... oisí deszu ka (jó étvágyat...finom?)

gocsiszó szama desita (köszönöm a lakomát)

Bocsánatkérés:

ütközéskor, valami leverésekor, késedelem esetén

gomen naszai (bocsánat)

szumimaszen desita (elnézést kérek)

A gyerekek nagyon szívesen használják ezeket a kifejezéseket az órán kívül is.

1.22. Tanári kérdésre adott válasz gyakorlása, személyi adatok, dalszövegek, mondókák felhasználásával.

kaeru no uta ... nani ga kikoemaszuka (Mi hallatszik?)

donguri ... nani wo simasóka. Aszobimasó. (Mit csináljunk? Játsszunk.)

A dalok szövegét magyarul elmagyarázva a kulcsszavakat rögzítjük.

juki ... jama – nohara, hana ga szaku (hó...hegy-mező, virágzik)

inu – neko, maruku naru (kutya-macska, összegömbölyödik)

1.23. A dalok szerepjátékszerű eljátszása csak szóban pl. mesélőre, szereplőre bontással éneklés. A dalok eljátszása mozdulatokkal jó alkalom a szavak és a kiegészítő gesztusok gyakorlására.

1.24. Egyszerű fordítási gyakorlatok dalok és mondókák segítségével, először globálisan, tartalomszerűen, utána szavanként, mondatonként.

A fordításra jó alkalmat ad a család vagy barátok bemutatása.

A személyleírás alapján való rajzoláshoz szükséges szókészlet a lexikális ismeretek növekedésének megfelelően bővíthető (jelzők, jelzős szerkezetek gyakorlása).

kao ga marui. (az arca kerek)

me ga kuroi. (a szeme fekete)

kaminoke ga csairo deszu. (a haja barna)

1.3. Szövegalkotás gyakorlása az 1.szám 1.személy szerepében.

1.31. Köszönés, megszólítás, bemutatkozás

A szövegalkotásnál a magyar nyelvi sajátosságokat figyelembe véve már elejétől fogva gondosan ügyelni kell a személyes névmások helyes használatára. A japán nyelvben a magyarhoz hasonlóan igen ritkán használják a személynévmásokat. A megszólítás gyakorlásánál ki kell hangsúlyozni a felnőtt és a gyerek megszólítása közti különbséget.

1.32. A szándéknyilvánítás, kérés tanulását egészen korán a szókincs fejlesztésével egyidőben kezdjük a -kérek- formulával.

...wo kudaszai (kérek....-t)

Ez jól kapcsolható a japán nyelvben meglehetősen bonyolult számolászavak sorozatával.

enpicu wo nihon kudaszai (két ceruzát kérek)

inu wo IPPIKI kaite kudaszai (rajzolj egy kutyát)

Ebben a szakaszban a tevékenykedtetés körébe az utasítás utáni rajzolás és a "boltos játék" illeszkedik a legjobban. Ehhez kapcsolódnak a köszönetnyilvánításon kívül a kulturális sajátosságok, mozdulatok gyakorlása is. Például kérés esetén az udvarias tétovázás, megköszönésnél a hála kifejezése, meghajlás. A tájékozódás, tudakozódás a helymeghatározás nyelvtani kifejezésével összhangban épül be a tanulási folyamatba.

1.33. Az önálló szövegalkotási készség fejlesztésére alkalmasak a szerepjátékok és különböző képeken, fényképeken látható dolgok leírása. A szereplők, tárgyak, helyszínek változtatásával a tanuló a képességének megfelelő szinten tudja kifejezni magát.

A japán nyelven belüli beszédstílusok sokszínűségét az önálló beszéd szintjén kezdetben igyekszünk leredukálni az általánosan, mindenki által elfogadható udvarias társalgási szintre, de a megszólításnál feltétlenül meg kell követelni a társadalmilag elvárt formákat. Tehát a keresztnév, családnév, foglalkozás illetve társadalmi helyzet szerinti megszólítást nem a magyar, hanem a japán normák szerint alkalmazzuk. Ezt segíti, ha a gyerekek választanak maguknak japán nevet. Mindenképpen igyekszünk elkerülni a "tankönyv-ízű" kifejezéseket. Lehetőleg nyelvtani drillezésre sem használunk olyan nyelvi formákat, ami a valóságban nem illendő, a partnernek kellemetlen érzést okozhat.

1.34. Az önálló szövegalkotást segíti és jól kiegészíti a tanult dalok, dialógusok reprodukálása az osztály mint közönség előtt.

1.4. Nyelvi műveletek végzése.

1.41. A nyelvi műveleteket a mondat elemeinek azonos fajtájú, de más jelentésű elemekkel történő kicserélésével kezdjük (ige-ige, főnév-főnév), később a helyettesítési műveletek során pl. a főnevet névmással cseréljük.

Akira kun wa kjúszai deszu. (Akira kilenc éves.)

ano ko wa... (Az a gyerek ...)

tomodacsi wa... (A barátom ..)

kare wa... (Ő ...)

A mondatok szűkítése, bővítése a mondat szerkezetét, felépítését tudatosítja. Az átalakítási feladatok során állítóból tagadó, kijelentőből kérdőmondatokat képezünk.

1.5. A helyesejtés tanítása

A japán helyesejtési normákhoz igazodó beszédhallás és beszédmozgás fejlesztése utánzással és olvasással történik tanítói beszéd és magnószalagra rögzített anyanyelvű szövegek alapján.

1.51. A magyar kiejtési szabályoktól eltérő hangok gyakorlása, különös tekintettel a keskeny szájréssel képzett u és a hozzá kapcsolódó szótagok artikulációjára.

1.52. – szóhangsúly és hangmagasság gyakoroltatása először tanítói irányítással, majd hangszalagról utánzással

- hangsúlytalan szótagok ejtése, devokalizáció

- a szótagalkotó n hang képzése is eltér a magyar n hangétól, ezért szükséges a gyakoroltatása; különösen, ha magánhangzó követi beékelődik egy plusz elválasztó hang (w,j).

- a rövid és hosszú szótagok felismerésének gyakorlása ritmusgyakorlatokkal

- a hanglejtés gyakorlása azonos mondatok kijelentő, kérdő és vissza-kérdező alakjaival

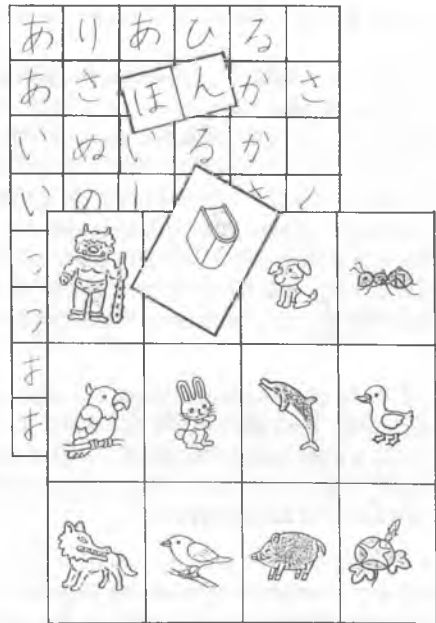
1.53. A helyesejtési gyakorlatokat légzéstechnikai és gyorsasági gyakorlatokkal kombinálva végeztetjük, ügyelve a helyes ajakartikulációra. A ritmusgyakorlatok is a kiejtési sajátosságok tudatosítására szolgálnak.

2. Olvasás

2.1. Jelfelismerési gyakorlatok

Az első évben csak a hiragana szótagjeleket tanuljuk rendszerezve. Az írásjelek bevezetését a második-harmadik héten kezdjük meg, amikor már néhány szót ismernek a gyerekek. A szavak memorizálását tárgyképekkel és a hozzátartozó szóképekkel együtt kezdjük, majd a tárgyképhez a megfelelő szókép illesztésével folytat-

juk. Később a szóképhalmazból választjuk ki a tárgyképnek megfelelő szó képet. (1.ábra)



1. ábra. Szókép – tárgykép. Nagyméretben a tanár számára tantemi, kisméretben a tanuló számára otthoni használatra. Feladat: párok keresése

2.12. A jelfelismerést a szóképtől függetlenül is gyakoroljuk. A hiragana-táblázat rendszerének ismertetése után azonnal rátérünk a jelek egyenkénti memorizálására, felhasználva a japán általános iskolákban használt módszereket is. A táblázatban oszloponként felcserélt sorrendben is fel kell tudni ismerni a jeleket. Végül a táblázatot féltetve jekártyákkal gyakoroljuk a gyorsabb és pontosabb jelfelismerést. Az oktatás során nagy segítséget jelent az iroha karuta, a közmondásokkal összekapcsolt jekártya. Eleinte a tanár olvassa fel a közmondást és a gyerekek versengve igyekeznek megtalálni a kezdő szótagot ábrázoló kártyát. Ebben a fázisban előfordul, hogy nem annyira a jel, hanem a kártyán ábrázolt kép alapján rögződik a hangkép, de idővel ez a kötődés gyengül a megjegyzett kép viszont később a közmondások tanulásánál jelent majd előnyt. A játékban idővel az olvasó szerepét is egy kiválószott tanuló veszi át.

2.13. A módosító jelek bevezetését a zöngés, félzöngés és zöngétlen hangok felismerésével kezdjük, majd az alap hiragana jelkészlethez hasonlóan begyakoroljuk. A szótagok elkülönítésével tudatosodnak a jelsorok és hangsorok közötti összefüggések. Ennek gyakorlására igen alkalmas a szólánc – siritori – készítése és az egyszerű keresztretjtvény. Jó példákat sikerült adaptálni a japán általános iskolás könyvekből, feladatgyűjteményekből és a külföldön élő japán gyerekek számára készített távoktatási lapokból (cúingaku). Ezek segítik a hangok és jelek számának összevetését is. A magyar helyesírás szóelválasztási szabályai, melyek a szótaghatárokhöz igazodnak, megkönnyítik tanulóinknak a szótagokkal való műveleteket.

2.2. A kínai írásjelek (kandzsik) bevezetésének előkészítése

2.21. Az általános jellemzők megismertetése után először a számok, majd az év, hó, nap jelével kezdjük a – beszélő – jelek olvasását. Ezzel a dátumot, életkort, születésnapot stb. képesek lesznek leírni ill. elolvasni. A bevezetendő jelek kiválasztásánál fő szempont az azonnali és lehetőleg gyakori használhatóság. A japán általános iskolai olvasókönyv jól szolgálja ezt a szándékunkat. Az első évet a répamese (*ókina kabu*) olvasásával zárjuk. Erre az időre a jobban tanuló gyerekek elérik a percenkénti 180-200 jeles olvasási sebességet is. Az első két év tapasztalata, hogy a 9-10 éves korú gyerekek nagyon jó határfokkal tudják memorizálni a japán jeleket és viszonylag hamar eljutnak a megbízható pontosságú jelolvasásig.

2.3. Az olvasás tempójának fokozása érdekében továbbra is használjuk a szóképkártyákat, melyeket egyre csökkenő idejű felvillantásra kell elolvasni. Jó eredményt mutat a pontosság fokozásában az olvasott szöveg egyidejű hallgatása magnószalagról. Kár, hogy kevés olyan anyag található, melynél az írott és a hallott szöveg, mese szóról szóra egyezik.

2.4. Az olvasástechnikai hibák felismerésére és javítására is igen alkalmas lenne a hangszalagon rögzített szöveg. Ennek hiányában csak tanítói visszajelzés nyomán utánzással történik a javítás. Leggyakoribb hibák: jeltévesztés, kihagyás, újrakedés.

2.5. Az olvasást dalok, mondókák szövegén és példamondatokon gyakoroljuk. Igen eredményes a nyelvtanilag nehezebb, de tartalmában érdekesebb szövegek olvastatása (tankönyv, mese), melyeket részletes nyelvtani magyarázat nélkül, globálisan fordítunk le. A többször előforduló szerkezeteket, szófordulatokat néhány könnyen érthető példával megvilágítva begyakoroljuk, de csak a legközelebbi előfordulásnál idézzük fel. Az a tapasztalatom, hogy ezek az előretolt egységek nem zavarják meg a rendszeres nyelvtanítás egymásra épülő egységét, sőt előnyösek mert a magyarázatra kerülő szerkezet már nem hangzik ismeretlenül. Nem kell tehát félni a természetes, eredeti szövegtől, meséktől dalszövegektől sem.

PI. az összehasonlítás csak a harmadik haladási évben szerepel a nyelvtani szerkezetek között, mégis a dalokban, mesékben előforduló kifejezések passzívan ugyan, de beépülnek a szókincsbe.

Deta, deta ...bon no jóna cuki (feljött, feljött a tányérhoz hasonló hold)

...sirocumekusza no jóna kusza ga szuki deszu. (A lóheréhez hasonló füvet szereteti.)

Az olvasás szerepjátékszerű gyakoroltatása megkönnyíti a helyszín és a szereplők felismerését.

3. Az írás

3.1. Az írás tanítása a 2-3. héten kezdődik a magyar nyelvű (latinbetűs) betűk tanításához hasonló módszerekkel. Először nagy karmozgással a levegőben a vonalvezetést és a vonalsorrendet gyakoroljuk, majd a füzetbe leírjuk néhányszor. A begyakorláshoz a japán óvodások és kisiskolások részére készített rajzos gyakorlólapokat használjuk (*kotoba no keiko*-szavak gyakorlása). Katakánát az első évben csak a saját nevük leírása céljából tanuljuk.

3.2. Az írásjel-használat szavak, szó szerkezetek másolásával, diktálás után, majd akarattalagos írással.

Érdekes tapasztalat, hogy a diktálás a kezdettől a felsőbb évfolyamokig élményt jelent a tanulóknak. Emellett könnyen értékelhető és javítható is. Érdemes kihasználni az írásjelek begyakorlásához és a helyesírási szokások elsajátítására.

3.2.1. A helyesírásban a hangzás és az írott alak közti különbség miatt problémát jelent a *wa* az *o* és a *wo* írása, ezért a másolás és diktálás mondat szerkezetében minél többször szerepeltetni kell ezeket. A módosító jelek, az összevont szótagok és a gégezárhangok viszonylag ritkább előfordulásuk miatt lassabban rögződnek.

3.3. A kínai írásjelek (kandzsik) írásának bevezetésével egyidőben a gyakorlás szótagjellel (hiragana) vegyesen írt szavakkal, szó szerkezetekkel történik az első év második felében. Először számokat tartalmazó kifejezéseket (pl. dátumokat, számolószavakat) írunk, ügyelve arra, hogy lehetőleg az elejétől fogva használjuk a jelek mindkét olvasatát, a japánt és a kínait is.

A kisiskolás kori nyelvtanításnak kiemelt célja a kultúrával való összefüggés tudatosítása, ezért a szóbeli kommunikáció, ill. az írás és olvasás gyakorlása során lehetőleg a japán mindennapi életből keresünk példát. Azzal a céllal, hogy az azonos korú japán gyerekek ismereteivel összhangban legyenek a közvetített kulturális értékek.

Pl. dalok – szöveg reprodukálás, helyes ejtés

mesék – olvasás gyakorlás

névkártya (*nafuda*) készítés – írásgyakorlás.

4. Ismeretek szerzése Japánról és a japán kultúráról

4.1. Egyszerű kijelentések, rövid szövegek alkotása képek alapján.

A kulturális ismeretek gyűjtése jelen van az oktatás minden mozzanatában. Az év ünnepeit a naptári sorrend szerint rendszeresen megtárgyaljuk, ezzel is élményszerűbbé téve a nyelvtanulást. A SLIDE BANK színes fotópaneljeit felhasználva megbeszéljük magyar nyelven az ünnephez fűződő szokásokat, hiedelmeket majd japán nyelven egyszerű mondatokat fogalmazunk. Minden ünnephez tartoznak játékok, énekek, amiket szintén megismerünk. Ha mást nem, papírhajtogatást (*origami*) minden évszakhoz, eseményhez kapcsolódva tanulunk. A gyerekek rajzok készítésével próbálják beleképzelní magukat a japán gyerekek életébe.

4.2. Az újságokban megjelenő aktuális események is jó alkalmat adnak az ismeretek bővítésére és elmélyítésére. Pl. az új császár – új korszak révén megismerkedünk a japán időszámítás rendszerével. A gazdasági hírek alkalmat adnak rá, hogy a pénznemről és a japán ipar alakulásáról is beszéljünk.

Japán földrajzát és természeti viszonyait a térképen kívül a sok szép poszter és képeslap segítségével tanuljuk.

A japán sportágak hazánkban is egyre népszerűbbek, így a gyerekek korán találkozhatnak a különböző küzdősportokkal. Az iskolában folyó dzsúdó-oktatáson mindenki részt vesz rövidebb-hosszabb ideig. Ennek is nagy szerepe van a japán nyelvtudás élővé tételében. A köszönések, utasítások jól illeszkednek a nyelvi program-

hoz.

4.3. Mindezek mellett igen fontos, hogy egyre szélesebb területen találkozzanak a tanulók a japán élet kézzelfogható jeleivel. Ilyen például a rizsgombóc (onigiri) közös készítése, ami minden évben az utolsó óra öröme, vagy az újévi pénzajándék (*otoshidama*), amit jelképesen egy lyukas öt jenes pénzérme formájában adunk a gyerekeknek. Igen hatásos az ilyen valóságos, megfogható, tapintható találkozás a japán élettel, kultúrával, legyen az akár személy, akár tárgy. Könyvtáraink japán könyvgyűjteménye révén (jórészt magánadományok) a tanulók kézbe vehetik azokat a könyveket, melyek nagy valószínűséggel japán pajtásaik kezében is megfordulnak.

Az eddigi tapasztalatok és elsősorban a gyerekek által elért eredmények alapján beigazolódott az, hogy Zsolnai József gyakorlatközeli pedagógia módszere és az általa biztosított tanári-tervezői szabadság hatásos eszköz a kisiskolás kori nyelvi-kulturális érték közvetítésére.

Végül szeretném személyes köszönetemet kifejezni előző tanárainknak és a Japán Alapítvány Kita-Urawai Japán Nyelvoktatási Központ tanárainak, akik értékes tanácsaikkal és javaslataikkal segítettek.

Köszönettel tartozunk a program megvalósításához nyújtott támogatásukért a Budapesti Japán Alapítványnak, a Toyomenka vállalatnak, a Soros Alapítványnak, az ELTE Bölcsészkar Keleti Tanszékének és a Külkereskedelmi Főiskola Japán Tanszékének. Nagyra értékeljük Abe Shintaro úr érdeklődését (1988), Kaifu miniszterelnök-né aszszony megtisztelő látogatását (1990), Mogi úr volt nagykövet és Szeki úr jelenlegi nagykövet folyamatos érdeklődését és nagylelkű ajándékait, melyek megszorozták tanulónk aktivitását.

Törekvéseink megvalósításában igen nagy segítségünkre van a Nagykövetség, ahol Szeki nagykövet úr feleségének meghívására iskolánk tanulói az itt tartózkodó japán gyerekekkel közösen ünnepelhették a gyermekünnepeket. A japántanuláshoz szükséges légkör kialakításában nagyon sokat jelentett, hogy fél éven keresztül iskolánk tanulója volt Funaki Szacsiko és Mariko.

Megjegyzés: a szövegben szereplő japán szavak fonetikus átírással szerepelnek.

IRODALOM

Zsolnai J.: *Egy gyakorlatközeli pedagógia*, OKI Budapest, 1986. 186. p.

Sógakkó Kokugo: *Gakkótoso*, Tokió, 1982. 88. p.

Atarasi Kokugo: *Tóso*, Tokió, 1988. 88. p.

Murano: *E to taszuku de manabu Nihongo*, Bondzsinsa, Tokió, 1988. 78. p. és hangkazetta

O. & N. Mizutani: *An introduction to modern Japanese*, The Japan Times, Tokió, 1982. 426. p. és hangkazetta

M. Jamadzsi: *Japán nyelvkönyv 1-4*, Kőrösi Csoma Társaság, 1987. 140. p. kötetenként

Hidasi J.: *Japán nyelvkönyv*, TIT, Budapest 1985. 270. p.

Cinesell: *The Educational Film Series*, videokazetta

A humán tárgyak tanítása

Komplex program – rugalmas órakeretben

LACZKÓNÉ RÉVAY MÁRTA

Régóta visszatérő probléma oktatási rendszerünkben, hogy nincsenek szinkronban bizonyos fontos tananyagrészek. Munkaközösségünk a humán tantárgyak négy tanéves komplex oktatását – ezen tantárgyak ismeretanyagának szikronba hozását – tűzte ki célul. Egy zenei középiskolában különösen fontosnak tartjuk, hogy tanulóink lássák a művészeti irányzatok – adott időben, adott történelmi, politikai környezetben szükségszerű kialakulását. Reményeink szerint e módszerrel (megfelelő elméleti alapozás után) elérhető, hogy a diákok egy-egy jellegzetes műalkotást (képet, verset, zeneművet) művészi kifejezőmódja alapján képesek legyenek időben elhelyezni, másoktól megkülönböztetni, s így tájékozódni tudjanak a művészetek történetében. Véleményünk szerint e módszerrel az elmúlt évtizedek egyoldalú "eszmei mondanivaló"-keresését felválthatja egy komplex műelemzési mód, amelyben a mű nem a környezetéből kiragadva vizsgálható, hanem a saját közegében, és ezáltal el kívánjuk kerülni például, hogy egy-egy irodalomtörténeti korszak tanítása előtt a szaktanár kénytelen legyen történelmi (áttekintő) órákat beiktatni. Ez önmagában nem a legnagyobb probléma – bár az órakeret szűkösége és a megtanítandó irodalmi anyag nagysága semmiféle óraszám-pazarlást nem tesz lehetővé -, a nagyobb gond az, hogy e szinkron hiányában a tanulók nem tudnak átfogó képet kialakítani a művelődéstörténet nagy korszakairól

A tanulók egymástól független, véletlenszerű jelenségekként élik meg a filozófiai, vallási áramlatok, művészeti irányzatok, kiemelkedő művészegyeniségek megjelenését. A "hagyományos" közelítésmód nem teszi lehetővé, hogy a tanulók az emberiség történetéből, művészetéből napjainkra is érvényes következtetéseket vonjanak le, és esetleg napjaink ellentmondásai között is hasznos tanácsot kapjanak.

E megfontolások alapján készítettünk egy komplex programot. Elképzelésünket rugalmasan kezelt évi órakeretre alapoztuk, és bizonyos mértékig átcsoportosítottuk a tantárgyak négyéves tananyagát. A történelem- és az irodalomtanítás az egész tanévben folyamatos, azonban a heti óraszámok a szükségletnek megfelelően rugalmasan változnak. Azt az időszakot, amely az egyidejűség eléréséhez szükséges, a magyar és a történelem tárgyak között az irodalomelméleti ismeretek koncentrált, alapozó jellegű elsajátítására szánjuk. Így a későbbiekben az egyes művészeti stílusorszakoknál, illetve az akotóknál már csak az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazására lesz szükség. Az előbbiekre épülő másik három tantárgy: a művészettörténet, a filozófia, a társadalomismeret eddigi óraszámát tömbösítve ajánljuk felhasználni. Ez azt jelenti, hogy egy-egy nagyobb történelmi korszak befejezésénél a hozzá kapcsolódó, illetve belőle kinövő eszmeáramlatok, valamint művészi irányzatok és alkotások megismertetése koncentráltan jelenik meg a tanítás folyamatában. Ekként – a korszak lezárásakor – a tanulók rendelkezhetnek mindazon ismeret-

tekkel, amelyek egymásra épülvén, együttesen képviselik az adott korszak valahány jellegzetességét. Véleményünk szerint a tanítás-tanulás folyamatának e formája nem elszigetelt tényeket, jelenségeket közvetítene a tanulóknak, hanem az emberi történelem és társadalom fejlődésének törvényszerűségeit és logikáját.

Iskolánk jellegéből adódóan a felsorolt tantárgyak mellé bekapcsolandó a zenetörténet is. Tanulóink jelenleg is tanulnak zeneirodalmat, heti két órában, az I-IV. osztályig. A zeneoktatás azonban – az iskola sajátos igényeivel összhangban – bizonyos zenetörténeti korszakot kiemelten kezel, másokat csak érintőlegesen említi meg. Mivel a válogatást praktikus szempontok befolyásolják, a tananyag nem illeszthető a komplex oktatás kereteibe. Mégis célszerűnek látunk – a zenetanárokkal egyetértésben – egy tömbösített zenetörténet-oktatást, igazodva az alaptantárgyak haladási üteméhez, mintegy emlékeztető, felidéző jelleggel.

Tekintettel az oktatásügy előtt álló változásokra, módszerünket új vizsgarendszerrel is célszerű összekapcsolni. Ez annyit jelent, hogy egy-egy tanév végén komplex írásbeli és szóbeli vizsgát tesznek a tanulók.

Ennek feltétele:

- a tanulók ismerjék a vizsgakövetelményeket;
- mindegyik tantárgy folyamatosan alakítsa a tanulók elemzési és értékelési képességét, segítse az önálló ismeretszerzést, állásfoglalást, a vita- és toleranciakészség fejlődését;
- kívánják meg és fejlesszék a világos és szabatos megfogalmazást, az ötletek, érvek, ellenérvek nyelvi formába öntését.

Az írásbeli feladat minden tanév végén egy komplex probléma feldolgozása, amelyet a tanulók 2-3 hét alatt, otthon –könyvtár igénybevételével – készítenek el. A szóbeli egyrészt vonatkozik az írásbeli munkára ("meg kell védeni"), másrészt az egész tanév tananyagából egy korszak komplex kifejtését várja el.

Az alábbiakat bemutatjuk az általunk elképzelt négyéves tananyag *tervezetét*. (Azért tervezet, mert realizálni csak megfelelő tankönyvek esetében lehet. Munkaközösségünk erre is szívesen vállalkozik.)

Tananyag

I. osztály, évi óraszám 120 óra

(történelem: 57 óra, irodalom: 38 óra, művészettörténet: 13 óra, filozófia: 12 óra)

Az őskor (6, 4, 2, 2 óra)

Az ősközösségi társadalom jellemzői; a termelés és a társadalmi fejlődés összefüggései.

A kommunikációs képesség, a beszéd kialakulása, jelrendszer.

Ábrázolásmódjuk sajátossága: barlangrajzok, kultikus tárgyak.

Az ősi társadalmak mágikus és differenciálatlan tudata. Kultikus szokások, hiedelmek.

Az ókor

Történelem (37 óra)

1. Időszámításunk előtt 4000-től időszámításunk után 476-ig

A folyammenti öntözéses kultúrák: Egyiptom, Mezopotámia.

Az asszír-perzsa hódítás következményei.

Az ázsiai kultúrák: Kína, India.

2. A mükénéi kor. Az akháj államok virágkora. A görög honfoglalás: trójai háború. Spárta. Az athéni demokrácia kialakulása, fénykora, a görög-perzsa háborúk. A peloponnészoszi háború. Makedónia, Nagy Sándor hódítása. A hellénisztikus birodalmak.

3. Róma alapítása. A korai köztársaság. A Földközi-tenger meghódítása. A köztársaság válsága és bukása. A császárság virágkora. A válság és megoldása. A birodalom bukása.

Irodalom (29 óra)

A műnemek, a műfajok, alcsoportok, versformák, verselési rendszerek.

Az ókor irodalma: Gilgames, Biblia, Kalevala, Homérosz, Szophoklész, Szapphó, Anakreón, Catullus, Vergilius, Horatius.

Művészettörténet (8 óra)

A művészet ágazati felosztása. A vizuális művészet helye és műfaja.

Művészet a társadalomban, átmenet az antik kultúrákba.

Egyiptom: piramis és templomépítészet.

Az ókori Hellász építésze, szobrászata és festésze. (Egy-egy műalkotás bemutatásával.)

Új jelenségek a művészetben, az új építészeti térszemlélet megszületése.

Filozófia (7 óra)

Az első civilizációk mitologikus világlképe. A művészet, a tudomány és a filozófia leválása a mitologikus vallásról.

Az antik görög filozófia főbb problémái: az ioniak nézetei a természetről, a dél-itálieiaké az elvont létről, a szofistáké az emberről. Szókratész a megismerésről és az erkölcsről. Platón az ideák és a létező kapcsolatáról, a megismerésről és az államról. Arisztotelész az anyag és a forma ellentmondásáról, egységéről és az okságról, a poliszról és a poliszpolgárról.

A középkor (476-1038) (14, 3, 5, 3 óra)

Történelem

Európa születése. A nyugat-európai feudalizmus. Bizánc és a kelet-európai feudalizmus. Az iszlám és az arab hódítás.

A magyar őstörténet és a honfoglalás. A magyar államalapítás.

Irodalom

A kora középkori epika. A magyar nyelvemlékek (miniatúrák).

Művészettörténet

Az ókeresztény művészet megszületése, a keresztény ikonográfia kialakulása. A népvándorlás korának művészete. A Szent Ágostoni-elv érvényesülése az építészetben, a szobrászatban, a festészetben.

Filozófia

A kereszténység eszmerendszere, az eszmerendszer filozófiai és vallási előzményei.

II. osztály, évi óraszám 150 óra

(történelem: 58 óra, irodalom: 50 óra, művészettörténet: 23 óra, filozófia: 18 óra)

Történelem (58 óra)

1. A feudalizmus virágkora (XI-XIII. sz.) (14 óra)

A mezőgazdaság, az ipar, a kereskedelem és a városok fejlődése, a társadalom változása. Az investitúra háborúk. A keresztes háborúk és az eretnek mozgalmak. A rendi monarchiák.

A korai feudalizmus Magyarországon: az államszervezet megszilárdulása, a gazdaság és társadalom kapcsolata. Az Aranybulla kora. A tatárjárás és következményei.

2. Az érett feudalizmus kora (XIII-XV. sz.) (20 óra)

A gazdaság és a társadalom válságjelenségei. Az investitúra háborúk következményei. Központosítás: Franciaország és Anglia, Itália és Kelet-Európa.

Magyarország: az Anjouk kora. Társadalmi változások, a rendi fejlődés kezdete. Török kérdés, Hunyadi Mátyás központosító törekvései. 1514-1526 a hatalom szétesése.

3. A feudalizmus bomlásának és a kapitalizmus kialakulásának kezdetei (24 óra)

Felfedezések, gyarmatosítás, tőkés gazdálkodás kezdete. Reformáció, ellenreformáció, válsháborúk.

Magyarország: a három részre szakadt Magyarország. Függetlenségi harcok Erdélyben. Gazdaság, társadalom, művelődési viszonyok. Zrínyi Miklós.

Irodalom

1. Középkor (12 óra)

Legenda, ballada, himnuszok, rímes és időmértékes verselés. Augustinus, Roland-ének, Vogelweide, Assisi Szt. Ferenc, Aucassin és Nicolette, Dante, Villon.

Halotti beszéd, Ómagyar Mária-siralom, Margit-legenda.

2. Humanizmus és reneszánsz (28 óra)

Drámaelmélet, drámai jambus, szonett, a regény kezdetei.

A hangsúlyos verselés, népköltészet, rímelés.

Petrarca, Boccaccio, Chaucer, Shakespeare, Cervantes, Janus Pannonius, Balassi Bálint.

3. Barokk (10 óra)

Eposz, népköltészet, hangsúlyos verselés, a levél műfaja. Pázmány, Zrínyi, kuruc költészet, Mikes Kelemen.

Művészettörténet

A középkor, a reneszánsz és az újkor kezdetének művészi kifejezése (23 óra)

A gótika művészete (Aquinoi Szent Tamás-féle esztétikai elv megtestesülése). Két korszak határán.

A reneszánsz formák megszületése az építészetben, a szobrászatban és a festészetben. Az itáliai, a német-alföldi és a német reneszánsz. A manierizmus, mint a modern művészet előfutára. A barokk, mint az ellenreformáció művészete az építészetben, a szobrászatban és a festészetben.

Klasszicizáló tendenciák a francia barokkban. Realista tendenciák a spanyol és a német-alföldi protestáns barokk festészetben.

Filozófia

A középkor a reneszánsz és az újkor kezdetének gondolati kifejezése (18 óra)

Az egyén és a közösség hierarchikus harmóniájának eszménye a középkorban. A keresztény világkép rendszerezése a skolasztikában. A reneszánsz új perspektívái és az ezzel kapcsolatos válság: panteizmus, utópizmus és történelmi realizmus. A humanizmus eszméje.

III. osztály, évi óraszám 205 óra

(történelem: 85 óra, irodalom: 80 óra, művészettörténet: 20 óra, filozófia: 30 óra)

Történelem (85 óra)

1. Polgári forradalmak (12 óra)

Az angol polgári forradalom. Az abszolutizmus Franciaországban. A felvilágosodás, a felvilágosult abszolutizmus.

2. Szabadságküzdelmek Magyarországon a Habsburg abszolutizmus ellen, a török uralom megszűnése (18 óra)

A kuruc mozgalom kibontakozása. A török küzvése. A Rákóczi szabadságharc. A Habsburg

hatalom és a magyar rendek viszonya.

3. Polgári forradalmak győzelme (1789-1849) (13 óra)

A francia abszolutizmus ellentmondásai. Az Amerikai Egyesült Államok függetlenségi harcai. A francia forradalom és a napóleoni háború. A Szent Szövetség. Az 1848-as polgári forradalmak.

4. Az ipari forradalom és következményei (14 óra)

A forradalmi változások az iparban és a közlekedésben. A polgári társadalom kialakulása, urbanizáció. A polgárság liberalizmusának és nacionalizmusának szerepe a feudalizmus felszámolásában. A proletariátus megjelenése, osztályá alakulása. A szociológia megjelenése: az első szociológiai elméletek, a társadalmi ellentmondások feldolgozásai.

5. Magyarország 1711-1867 (28 óra)

Magyarország helyzete a Habsburg Birodalomban 1711-1790 között. A francia forradalom hatása, a feudalizmus bomlásának jelei. A reformmozgalom kezdete és kiszélesedése. Az 1948-as márciusi forradalom eredménye. A magyar szabadságharc. Az abszolutizmus kora, a kiegyezés.

Irodalom (10 óra)

A felvilágosodás irodalma (14 óra)

Klasszicizmus, racionalizmus, francia vígjáték, új műfajok.

Népiesség, klasszikus versformák, képalkotás, nyugat-európai és hangsúlyos verselés.

Racine, Molière, Diderot, Voltaire, Rousseau, Swift, Goethe, Schiller, Bessenyei, Batsányi, Berzsenyi, Kazinczy, Csokonai.

Romantika a világirodalomban (20 óra)

A romantika kialakulása, fajtái, műfajai, költői eszközei.

Hölderlin, Hoffmann, Heine, Shelley, Keats, Hugo, Puskin, Miczkiewitz.

Realizmus a világirodalomban (26 óra)

Regénytípusok, novella, kisregény, dráma

Balzac, Stendhal, Gogol, Tolsztoj, Csehov, Dosztojevszkij, Ibsen

Művészettörténet (20 óra)

A rokokó (6 óra)

A kifinomult udvari művészet és a bensőséges polgári szemlélet. A reneszánsz és a barokk Magyarországon.

Klasszicizmus, mint a művészet sorsfordulója (8 óra)

Az utolsó európai stíluskorszak, melyben még megvalósul a stílusegység az építészetben, a szobrászatban és a festészetben. Goya, aki művészetével hidat alkotott a rokokó és a romantika között.

Romantika (3 óra)

Eltérő tendenciák német, a francia és az angol romantika festészetében.

Realizmus (3 óra)

A kritikai realisták és a barbizoni iskola.

Filozófia (30 óra)

Az újkori filozófiai gondolkodás és a tudományos megismerés (10 óra)

Új ismeretelméleti kiindulópontok: empirizmus és racionalizmus: a szolipszizmus problémája.

A szubsztancia problémája: idealista és materialista rendszerek. A felvilágosodás, mint az embereknek a hagyományos, az őket korlátozó anyagi és szellemi viszonyok alól történő felszabadulásának eszméje.

A német klasszikus filozófia mint a felvilágosodás meghaladása (20 óra)

Kant problémafelvetései: a magában való dolog, a kategorikus imperatívusz és a teológia a történelemben. Fichte "szubjektív" és Hegel "objektív" idealista rendszere, a dialektika kidolgozása a német idealizmusban; módszer és rendszer ellentmondásának problémái.

A marxista filozófia kialakulásának társadalmi és szellemi környezete.

Marx és Engels társadalomfelfogása: az emberi lényeg, mint a társadalmi viszonyok összesége. A munka és a gyakorlat problémája.

Az ember, mint partikuláris és nembeli lény lehetőségei szabadsága megvalósításában.

IV. osztály, évi óraszám 260 óra

(történelem-társadalomismeret: 101 óra, irodalom: 125 óra, művészettörténet: 15 óra, filozófia: 19 óra)

Történelem (101 óra)

1. A polgári fejlődés problémái és ellentmondásai a századfordulóig (16 óra)

Az olasz és a német egység létrejötte. Anglia és Franciaország szerepe. Az Egyesült Államok polgárháborúja, a fejlett ipari kapitalizmus kibontakozása. A munkásmozgalom nemzetközi szervezetei, politikai pártok megalakulása. Hatalmi szövetségek kialakulása a századfordulón. Az I. világháború kitörése.

A dualizmus kora és válsága Magyarországon: 1867-1914

2. Az első világháború (1915-1916-1917) (10 óra)

Magyarország részvétele a világháborúban. A háború lezárása, a Párizs környéki békék.

3. A két világháború között (16 óra)

Az 1917-23 közötti forradalmak. A polgári demokráciák és a gazdaság stabilizációja 1920-30-as években. Az 1929-es gazdasági válság és következményei. A fasizmus térhódítása Európában. A Szovjetunió gazdasági, társadalmi és politikai jellemzése 1917-1939-ig.

4. A második világháború (1939-1945) (10 óra)

5. Magyarország 1920-1945 (16 óra)

A Bethlen konzolidáció korszaka 1921-1931. A német orientációjú politika kibontakozása 1932-1939 között. A magyar társadalom és gazdaság jellemzése, antifasiszta törekvések. Résztételünk a II. világháborúban.

6. A második világháború után (18 óra)

A kialakult új európai rend és ebben hazánk sorsának alakulása. A polgári demokráciák megerősödése, gazdasági konzolidáció Nyugat-Európában. A gyarmati rendszer felbomlása, – válságövezetek, a hidegháború következményei: nagyhatalmi érdekek konfrontációja, a SZU nagyhatalmi törekvései, a közép-kelet-európai államokkal szemben folytatott politikája.

Magyarország: 1945-48 a koalícióknak eredője; az 1950-56-os évek valósága, a forradalom és szabadságharc kérdése, elemzése

Irodalom (125 óra)

A századvég lírája (12 óra)

Szimbolizmus, formabontás, szabadvers.

Baudelaire, Whitmann, Verlaine, Rimbaud, Rilke.

A magyar századforduló irodalma (14 óra)

Újszerű költői eszközök, szimbolizmus. Újfajta realizmus, új stílus (Krúdy).

Vajda, Mikszáth, Krúdy.

A XX. század magyar irodalma (14 óra)

Avantgard irányzatok, realizmus, kis- és nagyregény, formabontó regény, drámai újítások.

Avantgard és hagyományos irányzatok, műfajonként.

A két háború közötti magyar irodalom (24 óra)

Avantgard és népköltészet, új versformák, komplex képalkotás, új klasszicizmus. A Nyugat írói csoportok – kiemelkedő képviselők (Németh László, Illyés Gyula, Molnár Ferenc, Kassák Lajos, Márai Sándor).

József Attila, Radnóti Miklós

A határon túli magyar irodalom egy-egy képviselője.

Mai világ- és magyar irodalom (21 óra)

A háború utáni korszakok műnemenkénti egy-egy kiemelkedő személyisége. Napjaink irodalma – folyóiratok, irodalmi élet.

Művészettörténet (15 óra)

A századvég művészete (4 óra)

Az impresszionizmus előzményei és jelentősége az európai festészetben. A posztimpresszionizmus, mint a XX. századi avantgard előfutára. A szimbolizmus jelentkezése a századvég festői irányzataiban.

Századforduló (4 óra)

A szecesszió, mint kísérlet egy homogén stílus megreremtésére a vizuális művészetek terén, az építészetben, a festészetben, a grafikában és az iparművészetben.

Az avantgardmozgalmak (7 óra)

A francia és a német expresszionizmus. A futurizmus. A kubizmus az orosz, a holland és a német avatgardban. Az absztrakt művészet irányzatai. A dadaizmus és a szürrealizmus irányzatai.

A modern építészet főbb problémái. A modern szobrászat főbb irányzatai.

Új tendenciák a képzőművészetben.

Filozófia

Korunk filozófiai (16 óra)

Az individuum sorskérdései az irracionalista életfilozófiákban.

A megismerés alapjainak megkérdőjelezése a pozitivista tudományfilozófiákban.

A klasszikus filozófiai hagyomány és a vallásos irányzatok rendszeralkotási kísérletei.

Társadalomismeret (18 óra)

Egyén és közösség (8 óra)

Az egyén és a közösség viszonya a történelemben, a hagyományos és a modern társadalmakban.

A politika mibenléte, politikai akaratképzés intézményei, politikai kultúra, politikai szocializáció.

Az érdekképviselőtek, politika és tulajdonviszonyok, munkahelyi részvétel, öngazgatás.

Az emberi- és politikai jogok, alkotmányosság, népszuverenitás. A demokrácia és a szabadság megvalósulásának esélyei.

Politikai ismeretek (4 óra)

A legitimitás fogalma, típusai. A politikai uralom formái, autokrácia, demokrácia, anarchia. Az ideológiák hatása, társadalmi meghatározottságuk.

Az emberi kultúrák érintkezése (6 óra)

A kultúra, mint társadalmilag kialakult vonatkozási rendszer (történelmi példák elemzése).

Hogyan alakulhat ki híd az egyes kultúrák között; kultúrák szimbiózisa.

Tolerancia és előítélet.

Az európai kultúra sajátosságai, előretérés az elmúlt kétszáz évben. Az Európa-centrikus látásmód (napjainkból vett példák elemzése alapján).

Igéretes modernizációs kísérletek a helyi kulturális hagyományokra támaszkodva.

Alternatív program 10-18 éveseknek

FÜRSTNÉ KÓLYI ERZSÉBET – M. BARTAL ANDREA

A Magyar Kémikusok Egyesülete Kémia tanári Szakosztálya néhány tagjának kezdeményezésére átfogó nevelési és oktatási program kimunkálását kezdtük el 1987-ben. Az elképzelés kidolgozásába és kísérleti kipróbálásába több egyetemi, főiskolai, közép- és általános iskolai kolléga, szakember bekapcsolódott. 1991. szeptemberétől az ország félszáz általános iskolájában és egy nyolcosztályos gimnáziumban alternatív nevelési és oktatási program alapján indult a tanév.

Alternatív programunk kimunkálását sürgette egyrészt a nevelés-oktatás tartalmi és szervezeti fejlesztésének nemzetközi trendje, és az érvényben lévő tanterveink merev kereteinek, korlátainak áttörése, rugalmassá, nyitottabbá tételére való törekvés.

Nevelési-oktatási programunkat az 1978-as tanterv ma már világosan kirajzolódó pozitívumaiból és szembetűnő negatívumaiból kiindulva, továbbá – a szentlőrinci képességfejlesztő (Gáspár László),

- a nyelvi-irodalmi kommunikációs (Zsolnai József, Bánréti Zoltán),
 - az értékkövetítő és képességfejlesztő (Zsolnai József),
 - a személyiségfejlesztő (Winkler Márta),
 - a humanisztikus-kooperatív (Benda József) alternatív programok,
 - a nyolc- és a hatosztályos gimnáziumi programtervek,
 - egyéb hazai és külföldi pedagógiai törekvések (Waldorf, Freinet, Rogers stb.)
- tanítási és tervezési tapasztalatainak hasznosításával állítottuk össze.

Az 1978-as tanterv és az azóta elkészült korrekciós programok is túlzott, elsősorban verbális követelményeket állítanak az általános iskolai tanulók elé. Ugyanakkor a tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulók jelentős hányada nem tanul meg megfelelően olvasni, írni, számolni, nem ismeri a legegyszerűbb anyagokat, élőlényeket, fizikai jelenségeket, a változásokat, a térképet, annak jeleit, nem tud eligazodni a hétköznapi életben, napi problémákban, vagyis nem rendelkeznek a szocializációhoz szükséges elemi képességekkel.

Csoportunk alapvető nevelési és oktatási célját a *közvetítésben* és *személyiségfejlesztésben* határozta meg.

Közvetíteni kívánunk:

- alapvető, tudományos igényességű ismereteket,
- erkölcsi, etikai és vallási értékeket,
- magatartási, viselkedési normákat, modelleket.

Fejlesztetni kívánjuk tanulóinknál:

- a kreatív és kritikai gondolkodást,

- a kommunikáció
- a manuális képességeket,
- az egész életen át történő tanulás iránti igényt,
- a demokratikus és felelős döntési készséget,
- a másokra való figyelés, a világ dolgai iránti érdeklődés igényét,
- az egészséges életmódra való törekvést.

Céljaink elérése érdekében olyan (tudományosan alapozott) alapvető ismeretek birtokába kívánjuk juttatni a 10-14 éves tanulókat, amelyek segítségével képesek bekapcsolódni az őket körülvevő mikrokörnyezet (család, iskola, lakóhely, majdani munkahely) valós életének gyakorlatába, dönteni tudnak (egyedül, vagy szüleik, gondviselőik segítségével) a továbbtanulásról, további életükről, nyitottá válnak a makrovilág történéseire is (haza, világ, Univerzum).

Kísérleti iskoláinkból olyan "félíg érett", nyitott gyerekeket akarunk kibocsájtani, akik nem túl sok, de igényes alapismerettel rendelkeznek, amelyek alapul szolgálnak egy magasabb szintű (középfokú) ismeretrendszer megszerzéséhez, és életüket átfogó állandó önképzéshez.

Célunk továbbá olyan iskolai légkör, tartalmi munka megteremtése, ahol jól érzi magát a tanuló és tanára egyaránt, ahol a tanuló is alkotó részese a tanítás-tanulás folyamatának, ahol ötletei, játéka, feladatai, kérdései, versei, írásai, számítógépes programjai stb. szervesen beépülnek az iskolai foglalkozásokba, ahol megtanul helyesen és okosan (egyénre szabott módon) tanulni, ahol felkeltik benne a tudás iránti vágyat, ahol felfedezheti az alkotás izgalmát és örömet, és hozzásegítik ahhoz, hogy megtalálja azt, amit felnőtként csinálni szeretne.

Tudatosan és radikálisan csökkenteni akarjuk a tanulókat érő kudarcélmények számát, mivel a sikerélményeken keresztül történő munkát tartjuk célravezetőnek. Ugyanakkor ráneveljük őket a kudarcok elviselésére is.

Mindezt olyan tartalmú és nyelvezetű tananyaggal kívánjuk elérni, amely nekik, e korosztálynak szól, érte készült, tükrözi vágyait, elképzeléseit, ötleteit is. A tantervi tartalommal nem nivellálni, hanem differenciálni akarunk, esélyt, lehetőséget teremteni arra, hogy mindenki tehetségének, adottságának megfelelően bontakozhassék ki munkája során.

Nem abszolutizáljuk a teljesítményelvet, megítélésünk alapja az, hogy a tanuló és tanár is: mit tud, mit tesz, mire képes és mire törekszik. Lényegében a programtervezet *vizsgaorientált, követelménycentrikus, lineárisan építkező, koordinált tananyagot* tartalmaz, többféle feldolgozású *tankönyvi variáns* (tankönyvpótló jegyzet formájában).

Programunkat általános iskolai, illetve nyolcosztályos középiskolai keretben kívánjuk megvalósítani, az *óraszámok* és a *tananyag-tartalom* megváltoztatásával. Olyan program kidolgozására törekedtünk, amely az alsó tagozat bármely típusára építhető, nyitottsága következtében építhet rá a jelenlegi középiskolai rendszer és adaptálható a nyolc- és a hatosztályos gimnáziumokba is.

Pedagógiai céljaink elérésében *nagyobb szerepet tulajdonítunk a tanári vezetésnek*, a tanórai magyarázatnak, az *együttes tevékenykedtetésnek*, az *attitűdnek*, mint az egyes tantárgyaknak.

Tantárgyak és óraszámok

A program nevelési és oktatási feladatait olyan órakeretben oldjuk meg, hogy napi 5, olykor 6 óránál több kötött tanórai elfoglaltsága ne legyen tanulóinknak egyik évfolyamon sem, mivel azt szeretnénk, ha minél kevesebb időt töltene a tanuló *kötelező* jelleggel az iskolában, ezzel is elősegítve a család *felelősebb* szerepét.

Az óraterv 5 napos tanítási héthez kötődik, (hetes óraterv), egy tanévben 36 tanítási héttel számolunk.

1. táblázat
A "hetes" óraterv

Tantárgyak	5. 26 óra	6. 28 óra	7. 28 óra	8. 28 óra	összesen
1. Magyar nyelv és irodalom – beszédkultúra	4	4	4	4	576
2. Történelem – közjogi alapismeretek	2	2	2	2	288
3. Idegennyelv	4	4	3	3	504
4. Matematika	4	4	3	3	504
5. Fizika – technika modellezés	0/2	2	2	2	252
6. Kémia – környezetvédelem	-	-	2	2	144
7. Biológia – egészségnevelés, természetvédelem	2	2	2	2	288
8. Földrajz – gazdasági alapismeretek	2/0	2	2	2	252
9. Informatika, számítástechnikai alapismeretek	1	1	1	1	144
10. Rajz – környezetkultúra, kézimunka – művészetek	2	2	2	2	288
11. Ének – zene – tánc	2	2	2	2	288
12. Testnevelés – testkultúra – játék	2	2	2	2	288
13. Viselkedéskultúra – osztályfőnöki óra	1	1	1	1	144

2. táblázat
Tanórán kívüli lehetőségek: szabadidőben (ajánlás)

Téma-tárgykörök	5.	6.	7.	8.	Összesen
Hit- és erkölcsstan	2	2	2	2	288
Idegennyelv	3	3	3	3	432
Sport – játékok	2	2	2	2	288
Háztartástan, főzés, betegápolás, csecsemőápolás	2	2	2	2	288
Önképzőkörök (irodalmi, riporter, alkotó, színjátékos stb.)	3	3	3	3	432
Szaktárgyi szakkörök (igényelt tárgyakból)	2	2	2	2	288
Ének – zene – tánc	3	3	3	3	432
Programozói-informatikai szakkör	2	2	2	2	288
Egyéb, pl. kertészkedési, gomba-ismeret	2	2	2	2	288
Korrepetáláshoz tárgyaként	2	2	2	2	288

Az ismeretek tantárgyakban történő megjelenítését a jelenlegi és a várható tanári szakosodás, vagyis a *tények-igények-lehetőségek* elve határozza meg. A 10-14 éves korosztály számára készült programunk tananyagát, követelményeit meghatároztuk, a csatlakozó taneszközöket (tankönyvpótló jegyzékek, tanmenetek, útmutatók) kollegáink és a tanulók rendelkezésére bocsátottuk.

Az általunk meghatározott órakeretben a megválasztott lineárisan építkező, koordinált tananaggal, tankönyvi tartalommal és adekvát módszerekkel fejleszteni kívánjuk tanulóinknál:

- a megfigyeléscentrikus, problémafeltáró gondolkodást,
- az emlékezetet (memoriterek, versek, dalok, idézetek, szabályok megtanulásával),
- az összehasonlítási, ok-okozati (egy okozat – több ok), a viszonyítási és a bizonyítási vagy cáfolási képességeket,
- a csoportosítási, rendszerezési képességeket,
- a kiemelés, az általánosítás, az indoklás, az ítéletalkotás és a következtetés képességét,
- a kreativitást (nyílt cselekvésre való készséget; kísérletezést),

- a helyes kommunikációt fokozott beszélgetéssel (leírás, elmondás, elbeszélés, párbeszéd, szerepjáték)
- az együttes tevékenységrendszer (a teamben való munkálkodást),
- az egyéni képességek kibontakozását differenciált feladatok, programok adásával, megolásával,
- a tantárgyi kötődést, attitűdöt.

A tanítás-tanulás folyamatában teret adunk egyedi tanulói elgondolások, ötletek, találmányok, alkotások (vers, próza, matematikai elgondolás stb.) kivitelezésére.

A 45 perces tanóra nem merev órakeret, mert a tanár szabadon oszthatja belső tartalmát: pl. 20 perc irodalom, esetleg 20 perc nyelvtan, közte egy kis játék.

Tananyag – módszerek

A megválasztott tananyag és tankönyvi tartalom tudományos igényességű, szorosan kapcsolódik a tanulót körülvevő világhoz, a tanuló jövődi felnőtt életéhez, elősegítve abban történő mozgását, beilleszkedését is. Tartalma, előrevetített problémái felkeltik és ébren tartják a tanulói érdeklődést, a tankönyvek, nyomtatott segédeszközök nyelvezete gazdagítja tanulóink szókincsét. A tanulók életkori sajátosságaihoz illeszkedő segédeszköz-rendszert fejlesztettünk ki, el akartuk kerülni, hogy a tankönyvek a középiskolai tananyag csökkentett változatát tartalmazzák.

Azt is szem előtt tartjuk, hogy az általános iskolát végzett tanulók közel kétharmada olyan jellegű iskolában folytatja tanulmányait, ahol már nem tanul biológiát, földrajzot, rajzot, éneket, esetenként kémiát, idegen nyelvet, inkább csak szakmai tárgyakat (szakközépiskolák, szakiskolák, szakmunkásképzők).

Az egész programtervezet nyitott, variabilis, érvényesítheti a szaktanár a gyakorlatban jobbitó szándékú módosító javaslatait, elképzeléseit, amelyekről félévenként számot ad a kísérlet vezetőinek. A gyakorlati kipróbálás után, a tapasztalatok és a szakértői vélemények hasznosításával áll össze a véglegesnek mondható program, amelyet a teljes dokumentációval a miniszter elé terjesztünk 1995-ben.

Tanítási módszereink megválasztásánál abból indulunk ki, hogy órákon is biztosítani kell (a mainál sokkal nagyobb intenzitásban és hatékonysággal) a tanulók pillanatnyi állapotához képest a differenciált fejlesztést. Ez pedig csak beszélgetéssel, egyéni feladattal, önálló munkálattal, az egyéni tanulási folyamat hatékony irányításával érhető el. Tartalmas, konkrét, arányosan összehangolt feladatok adásával segítjük az egyéni tanulás eredményességét, kellő arányt teremtve a szóbeli (memoriterek, versek, szavak, képletok, szabadon előadott tananyag stb.) és írásbeli feladatok között. A munkafüzetekkel, feladatlapokkal történő tanítás-tanulási folyamat előnyeit kihasználva erősíteni kívánjuk a szóbeliséget, valamint a számítógépes tanulói (gyakorló, önellenőrző) programok használatát.

Nagy jelentőséget tulajdonítunk a folyamatos tanórai ellenőrzésnek, hiszen a tanulónak (de szüleinek is) és tanárnak folyamatosan is látni kell az előrehaladást, a legyőzendő nehézségeket. A tanárnak felelősséget kell vállalnia a tanulók tanulási folyamatának irányításáért és eredményességéért. Az ellenőrzés, értékelés diagnosztikai funkciójának erősítésére törekszünk. Az értékelés a folyamatban nem lehet lezárt, megbélyegző jellegű, előremutató lehetőséget adó kell legyen. 2-3 havonta természetesen szükség van summatív és diagnosztikai eredménymérésre, feltárni a jelentkező hiányosságokat, s javítani, pótolni azokat, a kívánt szintnek megfelelően. Az eredmények feldolgozása számítógéppel történik.

A koordinált tantervi anyagot minden tárgyból úgy tervezzük, hogy a legkésőbb március közepére befejezhető legyen. Így két teljes hónap jut arra, hogy a megadott rendező elvek alapján összegezzük az adott év alatt megtanultakat, ismétléssel,

gyakorlással elmélyítsük, majd a 8. osztályban felkészüljünk a záróvizsgára.

Eszközrendszer

1. A tantervek rugalmas, nyitott kerettervek; a tananyag és a követelmény párhuzamos megjelenítésével.

2. Tankönyvek – kezdetben tankönyvpótló jegyzetek 5-8-10 ív terjedelemben, sajátos belső struktúrával: nincs elkülönítve a törzsanyag és kiegészítő anyag, csak az új fogalmakat, törvényeket, szabályokat emeljük ki nagybetűs szedéssel.

3. Példatárak, feladatgyűjtemények, munkafüzetek a tantárgyak igényétől függően.

4. Tanulói füzetek a táblavázlatok leírására, jegyzetelésre, feladatok megoldására.

5. Feladatlapok, tesztek az eredmények, képességek mérésére.

6. Egyéni zsebszámlógép 7., 8. osztályban.

7. 1 db számítógép két tanuló rendszeres használatára.

8. Házi kiskönyvtár jegyzéke tantárgyanként a tanulóknak.

9. Video-, mozifilmek, oktatófilmek jegyzéke, kölcsönzési lehetőség feltüntetésével.

10. Magnetofon-, lemezfelvételek, diasorozatok jegyzéke, kölcsönzési lehetőség feltüntetésével.

11. Speciális (demonstratív, tanulókísérleti stb.) – tantárgyankénti – alapeszközrendszer jegyzéke (azonos az 1978-as jegyzéssel, némi korszerűsítéssel).

13. Versenyzőknek egyéni haladási (tréning) programjánlat.

Elkészült eszközök

a) Tankönyvpótló jegyzetek

1. Bardocz Attila: Történelem és közjogi alapismeretek (5-6. oszt.)

2. dr. Vancsisinné Pál Mária: Szöveggyűjtemény

3. Kovácsné dr. Csányi Csilla: Biológia-egészségnevelés-természetvédelem (5. oszt.)

4. dr. Both Előd: Földrajz és gazdasági alapismeretek I. rész (5., 8.oszt.)

5. Kovács Zsófia, – Wild Katalin, – Lövey Istvánné: Földrajz és gazdasági alapismeretek II. rész

6. Hübér Magdolna – Renner Ferencné: Fizika-technika-modellezés B. variáció (5. oszt.)

7. Laczkóné Csáki Ágnes: Informatika-számítástechnika A. (5. oszt.)

8. Mészáros Tamásné: Informatika-számítástechnika B. (5. oszt.)

9. A: Nagy Zsuzsa; B: dr. Lorenz Sándor; C: dr. Varga Imréné; D: dr. Csányi Csilla: Kémia-környezetvédelem 4 féle, párhuzamos jegyzet

10. Zsíros Lajosné: Viselkedés-magatartáskultúra-lelkiegészségtan I. rész

b) Tantervek – tanmenetek – útmutatók

1. dr. Forgács Anna – Dr. Sipos Lajos: Irodalom – esztétika – beszédművelés

2. Kilyénfalvi Béláné: Rajz – művészetek – környezetkultúra – kézimunka (5.,6.,7. oszt.)

3. Weglarz Bálint és munkacsoportja: Testnevelés – testkultúra – játék 6-14 éves korig

4. Fajna Erika: Zenéről iskolásoknak

A tananyag, a taneszközök és segédletek megtekinthetők a Magyar Kémikusok

Egyesületénél (1027 Bp. Fő u. 68.) és a Fővárosi Pedagógiai Intézetben (1082 Bp. Horváth Mihály tér 8.).

A program megvalósításának ütemterve

A programot igen átgondolt ütemezés szerint valósítjuk meg. A tankönyvpótló jegyzetek szerzői, a lektorok, a nyomda, a felkészítést végzők, a kísérletvezető és szervező irányításával összehangoltan végzi munkáját, hogy időben, azaz a kipróbálást megelőző év májusában az iskolák rendelkezésére álljanak a szükséges taneszközök. A program az 1991-92-es tanévben megtekinthető a Marx Károly Általános Iskolában (1209 Bp. Alkotás u. 53.), a Fazekas Mihály Gyakorló Iskolában (1082 Bp. Horváth Mihály tér 8.) és a Batthyányi Lajos Gimnáziumban (8600 Nagykanizsa, Rozgonyi u. 23.).

A program keretében diszkrét kutatást is végzünk egy-egy részterület vizsgálatával, elsősorban a "kimeneti hatékonyság" szemszögéből. E munkánkat az OKI, az ELTE, a JATE és a FPI munkatársai, szakértői segítik.

A program továbbfejlesztése

A 10-14 éve tanulók számára készült programunkkal az egyes iskolatípusok között átjárhatóságot is szeretnénk elősegíteni: Az általunk elképzelt "Általános középiskola" (esetleg liceum) elsősorban azok számára készült, akik érettségi vizsgával szeretnék zárni tanulásukat.

A 14-18 éves szakaszban is a linearitás elve alapján, új struktúrájú és tartalmú, az első két évben még erőteljesen koordinált tananyagot tervezünk meg. Ezt követő "alapvizsga-alapérettségi" letételével, vagy ennek 18 éves korra való kitolásának lehetőségével egy erősen differenciált és speciális képzést kívánunk biztosítani. A befejező két év heti kötelező óraszámja mindössze 21, amelyet minden tanuló bővíthet szabadon választott órákkal. (Ez 9 óra hetente, de nem kell mindet igénybe vennie a tanulónak.)

A 8 éves program óraterve (10-18 éves korig)

Tárgyak	Osztályok és óraszámok								Összesen
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
Irodalom, anyanyelv	4	4	4	4	4	4	4	4	32
1. idegennyelv	4	4	3	3	2	2	2	2	22
2. idegennyelv	-	-	-	-	3	3	4	4	14
Történelem és közjogi alapismeretek	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Matematika	4	4	3	3	3	3	4	4	28
Biológia-egészségnevelés-term. védelem	2	2	2	2	2	2	-	-	12
Fizika-technika	0/2	2	2	2	2	-	-	11	
Kémia-környezetvédelem	-	-	2	2	2	2	-	-	8
Földrajz-gazdasági alapismeretek (háztartásgazd.tan.)	2/0	2	2	2	2	2	-	-	11
Informatika-számítástechnika	1	1	1	1	2	2	-	-	8
Ének-zene-tánc	2	2	2	2	1	1	1	1	12
Rajz-művészetek-környezetkultúra	2	2	2	2	1	1	1	1	12
Testnevelés-mozgáskultúra-játék	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Osztályfőnöki-viselkedéskultúra	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Kötelező óraszám:	26	28	28	28	29	29	21	21	209
Szabad órakeret:	-	-	-	-	-	-	9	9	18
együtt:	26	28	28	28	29	29	30	30	227

(I.) – IV. záróvizsga

(IV.) – VI. alapérettségi

(IV.) – VIII. alapérettségi

(VI.) – VIII. emelt szintű érettségi (felvételi vizsga felsőoktatáshoz)

A program ebben a formában lényegében vitaanyag-kísérleti program. Az egyes nevelési területek, tananyagtartalmak, didaktikai elvek, eljárások, követelmények olykor vázlatosan, egy-egy tárgynál (történelem, biológia) kissé túlméretezettek jelennek meg. Érzékeljük, hogy az egyes tantárgyak tantervi tervezeteinél és követelményeinél nagyobb konvergálásra van szükség, a közös, főbb csomópontok hangsúlyozására, a közös célok, elvek egyértelmű megfogalmazására. Ezeket csak a gyakorlati kipróbálással egyidőben tudjuk kimunkálni.

A program ennek következtében nyitott, az alkotó tanári-tanulói elgondolások beépíthetők korrigálás céljából. Ezért is adtuk ki 300 példányban az érdeklődő kollégáknak, s mivel kézről-kézreadták az iskolák az országban, így sokfelé megismerték. A visszajelzések alapján a fogadtatás kedvező.

ÓVODAVEZETŐK FIGYELEM!

4 előadásból álló pedagógiai, pszichológiai sorozat indul

Dr. Pereszlényi Éva vezetésével

Témák: a motiváció, az attitűd, a kommunikáció szerepe, a konfliktuskezelés az irányítási gyarkolatban

Előadások időpontjai: 1992. április 2, 10, 24, 29.
10 - 14 h-ig

Részvételi díj: 3.600,- Ft

Jelentkezés és részletes felvilágosítás:

Oktatásszervező és Szolgáltató BT

1146 Budapest, Cházár A. u. 3.

Telefon: 141-47-53, 141-55-29

vagy

141-55-70, 141-51-40/1332, 234, 147 mellék

Az iskola mint a tanügyi fejlesztés színtere

Szempontok egy fejlesztési paradigmaváltás leírásához: a testnevelés tanításának újszerű felfogása

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

A gazdaságilag fejlett térségek országaiban axiómának számít, hogy a további gazdasági növekedés az emberi erőforrásba történő beruházáson, azaz a képzettség fejlesztésén át vezet. A "kiművelt emberfők" múlt századi jelszava e század végének szóhasználatában "stratégiai húzóágazatként" jelenik meg. Az oktatási rendszerek funkcióinak, hozamának nemzetközi összehasonlító elemzéséből (1) az tűnik ki, hogy az iskolában tanított tartalmak és pedagógiai módszerek jobbára a megőrzés, a konzerválás szellemét árasztják, a statikus társadalmak igényeinek felelnek meg.

Alapkérdés tehát, miként gerjeszhető és tartható fenn folyamatosan (!) az újítás-megújulás igénye és képessége. A vonatkozó külföldi szakirodalom áttekintésében (2), amelyben a tanulmányok tematikailag a tanügyi újítások társadalmi feltételrendszerének jellemzésétől magának az innováció folyamatának, dinamikájának részletes bemutatásáig ívelnek, a tanügyi fejlesztés problematikája bonyolult vállalkozás-ként, soktényezős rendszerként jelenik meg. A felvetett kérdések egyik legsúlyosabbja arra kérdez rá, mi lehet az oka a neveléstudományi kutatások és az iskolák mindennapi gyakorlata közötti, gyakran szakadéknyi távolságnak. A tanulmányok szerzői e költői kérdést többféleképpen válaszolják meg. Számomra igen sajátosnak az a válasz tűnt föl, amely szerint az oktatás tanulmányozásával foglalkozó kutatók mintha szkeptikusabbak lennének más területek kutatóihoz képest önnön eredményeik hatáslehetőségeit illetően. A probléma mélyebb összefüggéseire utalva idézi Nagy Mária az alábbi megállapítást: "... a kutatás és a gyakorlat – úgy tűnik – két különböző rendszerben működik, amelyek kevés közös értékkel, kevés közös megállapítással, különböző kommunikációs rendszerrel rendelkeznek, és érdekeik is különbözőek." (3)

A másik alapkérdés, hogy vajon mely tényezők hatására toledott el a hangsúly a tanügyi fejlesztésben s avval összefüggésben a kutatásban az oktatás rendszer-szintjéről az intézményi, iskolai szintre, mely váltás az angolszász és skandináv tanügyben az utóbbi két évtized fejleménye. E kérdéssel már e tanulmány voltaképeni témájához értkeztünk el.

Megválaszolásához úgy közelíthetünk, ha figyelmünket egy tágabb körre: a társadalomtudományokban bekövetkezett szemléleti váltásra – ha tetszik: paradigmaváltásra – irányítjuk. Ennek lényege abban foglalható össze, hogy a kutatók érdeklődése a társadalmi tények (makrostruktúrák) vizsgálatától a társadalmi módszerek, interaktív folyamatok felé fordult. Tudományos érdeklődésre számot tartható problémaként jelentek meg a mindennapok történései, az a mód például, ahogyan az emberek megkonstruálják egy folyamatos és állandóan módosuló jelentéstulajdonítási folyamatban önnön társadalmi valóságukat. Saját szakmánk, a pedagógia körében e paradigma alapján a curriculum-elemzés azt jelenti, hogy leírjuk és értelmezzük a

pedagógiai folyamatot úgy, ahogyan azt az intézményi szintér legfontosabb szereplői – a nevelők és a növendékek – mindennapos tevékenységük során, interaktív folyamatok láncolatában (az iskolán és a tanórán belül és kívül), egy szociális kapcsolatrendszerben létrehozzák. Ilyen új paradigma a tanügyben az intézményszintű fejlesztés (school-based innovation) jelensége. Nem véletlenül éppen a korábban említett térségek tanügyében vált ez meghatározó fejlesztési úttá, hiszen a decentralizált angolszász tanügyirányítás a helyi autonómiák aktív működése révén kedvező környezeti feltételt jelentett ennek az iskolából magából kiinduló innovációs stratégiának a felfutásához, amely nem kis részben jelentős társadalmi tanulási folyamatokat generál, illetőleg igényel. A tantervfejlesztésben ez azt jelenti, hogy az országos kerettantervvel összhangban az iskolák maguk készítik el társadalmi környezetük igényeivel összhangban saját, helyi programjaikat. Más szóval: az intézményszintű fejlesztésben egy olyan jellegű irányítás jut érvényre, amely arra ösztönzi a nevelőket, hogy elképzeléseiket egy racionális tervezési és értékelési folyamatban próbálják ki.

A hazai oktatásügy – mint közismert – más utat járt az elmúlt évtizedekben: a "bemeneti szabályozás" logikája alapján a központilag koncipiált és irányított (tantervi, tankönyvi) reformok útját. Ehhez képest minősíthetjük gyökeres fordulatnak azt az oktatáspolitikai irányváltást, amely deklarált céljainak megfelelően az egyes tanteszületekhez, sőt, az egyes pedagógusokhoz fordul a helyi, iskolaszintű (szellemi) erőforrások aktivizálása érdekében.

"A Művelődési Minisztérium 1989-től központi szakmai fejlesztési keret létesítésével ösztönözní, támogatni kívánja az innovatív iskolák, az alkotó pedagógusok, pedagóguscsoportok kezdeményező, fejlesztő munkáját abból az alapelvből kiindulva, hogy a pedagógiai munka fejlesztésének leginkább hatékony eszköze az intézményekben meglévő szakértelem és a gyakorlatra alapozott önálló munka lehet." (4)

A feltételhez – pályázathoz – kötött támogatás hátterében vélhetőleg az a felismerés áll, hogy a fejlesztések, innovációk finanszírozásában ésszerű és hatékony módon az intézményi szintet kell megcélozni. Mert, ha a közoktatásnak, e nagy inerciájú rendszernek a dinamizálása reménytelen is, legalább intézményi szinten formálódjanak ki olyan iskolák, amelyekre később mint modellre támaszkodni lehet. (5) (Közvetítőleg: '91 telén a Közoktatási Kutatások Tanácsa szervezte beszámolóik egyikén úgy nyilatkozott az egyik programfelelős, hogy a tapasztalatok szerint ez a "prototípus-sorozatgyártás" metaforával jellemezhető gondolkodás lényegében kudarcot vallott, mert a felajánlott modellek mögé nem sorakozott fel a magyar pedagógustársadalom. Ennek részletezése azonban egy másik tanulmányra tartozik.)

A Közoktatási Fejlesztési Alap (KFA) első évének mérlegét elkészítő, fentebb idézett hatáselemzés világosan megkülönböztet két alapfogalmat. Intézményfejlesztésként a jobb minőségű helyi szolgáltatást megcélzó, zömmel tantervi-tantárgyi-módszertani újításokat, adaptációkat értelmezi. A nagy hatókörű, potenciálisan az egész rendszer hozamának növekedésével kecsegtető újításokat nevezi kísérletnek, voltaképpen innovációnak. (Természetesen annak elismerésével, hogy a kísérletben a kudarc eshetősége is benne rejlik). A KFA mindkét típusú pályázatokat támogatott. Elkészült és megjelenés előtt áll a KFA zárómérlege is. (Ebből idézek néhány adatot Németh János szíves közlése alapján.) Az összes támogatott pályázatnak több mint egyharmada (37,8%) tantárgyi fejlesztés finanszírozásáért folyamodott. Ezek sorából a művészeti tárgyak (9,5%), az idegen nyelvek (5,6%) és az anyanyelv (4,7%) részesedése, illetve igénye emelkedik ki. Ezt követi az összefoglalóan hátránykompenzálásként besorolt pályázatok csoportja (14,3%). Ugyancsak jelentős arányt képviselnek a hazai vagy külföldi pedagógiai programok adaptációjának támogatá-

sáért folyamodó pályázatok (10,3%).

E leíró adatsorhoz azt fűzném hozzá, hogy az egyfelől egy hagyományosan a tartalmi fejlesztésben, az iskola művelődési anyagának megújításában gondolkozó szemléletet tükröz, másfelől e tematikai arányokból is kiviláglik, hogy a magyar oktatási rendszer alapvető működési zavarokkal küszködik. Ezek mellett teljesen érthetően van jelen magas aránnyal egy eddig nem rangján kezelt terület, az idegen nyelv(ek). A kulturális tőke e sajátos tartományának felértékelődésébe – a nyilvánvaló piac, illetőleg tőke felé (átszínézve némileg az "Európához történő felzárkózás" szlogenjének ugyancsak ebbe az irányba ható készítésével).

E jelzésszerű gyorsmérleg alapján annyit megkockáztathatunk, hogy a Közoktatási Fejlesztési Alap energiákat, megújulási készséget szabadított fel, s ennek fényében – úgy tűnik föl – a szakma kontraszelektációjáról szóló nyilatkozatok nem épültek be olyan mértékben a nevelők önértékelésébe, szakmai énképébe, hogy "önbeteljesítő jóslatként" teljesen lebénították volna az amúgy igencsak lefojtott energiákat.

Az innováció és az implementáció szakirodalmában közhelynek számít az az állítás, mely szerint az intézményszintű fejlesztés ideológiája bátorítja a tanárokat a részvételre, s hogy az ilyen részvétel – úgymond – "jó dolog". A nem egyszer euforikus hangvételű megnyilatkozások (6) mélyén az egyenlőségen alapuló részvétel (demokratikus) elvéből fakadó öröm rejtezik. Együttjárva azzal a hittel, hogy az esélyegyenlőségen alapuló kooperáció nemcsak kívánatos valami, hanem szükség-szerűen a korábbiaknál jobb tantervekhez, programokhoz vezet (ha történetesen a fejlesztés új program kimunkálására irányul). De megjelent az irodalomban a szikárabb, tárgyyszerűbb, távolságtartóbb hangvétel is (7), amely arról is szól, ami a lelkesült hangvételű írásokból hiányzik, s megpróbálja számbavenni és kritikailag elemezni a vonatkozó szakmai érvrendszer gyakorta implicit előfeltevéseit.

E tárgyilagosabb témakezelés tapasztalataiból próbálok meg a továbbiakban valamit közreadni, támaszkodva egy külföldi esettanulmányra (8), mondandóm vezérfonalaként az ott kifejtett gondolatmenetet követve.

Az esettanulmány, avagy miről is van szó

A vizsgált eset egy közös szervezeti keretben, közös igazgatás alatt működő angol középiskola (upper school)¹ és egy jellegzetes felsőoktatási intézménytípus (community college)² testnevelőtanárainak vállalkozása. Fejlesztő vállalkozásuk lényege: a testnevelés tantárgy új koncepciójának és tantervének kimunkálása. Azaz: a versenyszerű rivalizálásra épülő korábbi tantervvel szemben egy szélesebb szemhatárú, az *egészség megőrzését központba állító* (health related fitness = HRF) kurzus tervének kidolgozása, illetve ennek szellemében az iskolai testnevelés gyakorlatának megreformálása.

Az új elképzelés magja az a gondolat volt, hogy a HRF alkossa a testnevelés tanterv törzsét. Az új tantárgyi program elméleti és gyakorlati blokkokra tagolódott. Az elméleti órák tematikájába pl. ilyenféle ismeretkörök kerültek: az állóképesség és a gyakorlás; baleset/elsősegélynyújtás/biztonság; az életstílus kialakítása stb.

A gyakorlati tantárgyi blokkban a hagyományos elemek (súlyemelés, kocogás, rugalmasságot fejlesztő gyakorlatok) újjakkal egészültek ki, illetve kapcsolódtak össze (fakultatív kondicionál és szabadidős programok, amelyek középpontjába – a csoportos versenyzéssel szemben – az egyéni tevékenységek kerültek).

1 upper school: az egységes középiskola felső szakasza, 14-18 éves tanulók számára

2 community college: erősen gyakorlati irányultságú, főiskolai jellegű képzést nyújtó intézménytípus

Mindez drámáinak tekinthető eltávolodás volt a testnevelés hagyományos felfogásától, és fogalmilag új viszonyt teremtett az egészség és a testnevelés között olyan módon, hogy *a HRF kiemelésével a tantárgyi program központi, integráns részévé lépett elő az*, ami korábban annak mintegy mellékterméke volt. Az esettanulmány az említett iskola testnevelőinek a fejlesztéssel kapcsolatos próbálkozásait mutatja be.

Az innováció mint időbeli folyamat

A váltás/változás általában új ismeretek megtanulását igényli. Új ismeretek elsajátítása viszonylag könnyebb feladat elé állítja a tanárt, még akkor is, ha a tanulás folyamata maga felettebb idő- és energiaigényes. Ennél jóval inkább elevenbe vágó váltás kényszerével szembesül a tanár akkor, amikor a reflexeiben rögzült szokásoknak, rituáléknak feladásáról, megváltoztatásáról van szó. Másképpen: amikor a *szemlélet- és gondolkodásmód átforgalmazásának* feladatával kell (meg)birkóznia. Hiszen sok minden a változtatás ellenében hat, pl. megbomlik – átmenetileg legalábbis – a ritualizált, rutinizált eljárások csökkenéséből következően a tanári tevékenység ökonómiaja, ezzel összefüggésben növekszik a friss, spontán döntési helyzetek száma, aminek következtében a munkavégzés pszichikai feszültsége is nő. Nem állíthatjuk, hogy e körülmények kedvezően "katalizálnák" a változások folyamatát.

Akkor miért kerül sor mégis változtatásokra, innovatív vállalkozásokra az iskolában? Ennek oka általánosságban új szükségletek, új igények felmerülése. Gyakori eset, hogy magában egy adott konkrét intézményben merülnek fel új szükségletek: pl. az új vezetőség részéről, vagy újonnan érkező tanárok kezdeményezéséből kiindulva, vagy – mint a hivatkozott esetben történt – az iskola közvetlen "fogyasztóinak" – a tanulóifjúság összetételének változása következtében. Azaz: a korábbi, erősen szelektív leánygimnáziumból, amelyben a testnevelés hagyományos sportközpontú megközelítése uralkodott, koedukált, egységes középiskola lett, s így "átlalagult az iskola ethosza" – miként a megváltozott szükséglet nyomán megjelenő új tantárgyi orientációt a fejlesztésben résztvevő egyik tanár megfogalmazta. Azt is jelentette mindez, hogy az új helyzetben megváltozott az a hagyományos tantárgyi ideológia, amely a kiválóság fogalmát szorosan a sportbeli sikerességhez kötötte. Ugyanakkor, jóllehet mind a tantárgyi ideológiában, mind az intézmény belső életében változás következett be (a tanárokat ugyanis az immár koedukált iskolában főként a fegyelmezési problémák kötötték le), magában a tanítás gyakorlatában párhuzamosan élt és hatott az új és a régi, a sportcentrikus tanítási ideológia. A helyzetet tehát a "megszüntetve megőrzés" jellemezte. Az időben fokozatosan kibomló innovatív elképzelést olyan születőben lévő ideológiaként azonosíthatjuk, amely kezdetben főként a tárgy *tanítását* jellemző korábbi orientációkhoz képest határozta meg önmagát. Általánosabb szinten múlt és jelen dialektikus kapcsolatáról beszélhetünk. Mindazonáltal sajátos kettősséggel állunk itt szemben: nemcsak arról van szó ugyanis, hogy a tárgy tanításának saját története, tradíciói hatottak az újításra törő gyakorlatra, hanem arról is, hogy magának az innovatív gondolatnak is megvoltak a maga időbeli dimenziói. Azokat a hatásokat, amelyek az időben való előrehaladás során érték az újító elképzelést – a hivatkozott tanulmány kifejezésével a *formális doktrína* fogalmában konceptualizálhatjuk.

A formális doktrína mibenléte és funkciói

Az innováció léte azzal kezdődik, hogy valaki(k) elgondol(nak) valami a megszokottól, az eddig érvényestől eltérőt. Ez mintegy "embrionális" formája az újító eszmé-

nek, amely intuitív sejtések, ködlő, bizonytalan körvonalú gondolatcsírák formáját ölti először.

A következő fázisban ezek a diffúz elképzelések – távol még a pontos fogalmi kimunkáltság állapotától – valamennyire potosabb, nyelvilleg kimunkáltabb formát öltenek és elkezdődik a gyakorlati megmunkálásuk. Úgy tetszett, ebben a fázisban kezdtek lassan-lassan tudatosodni az új módon felfogott tantárgy lehetőségei és korlátai. A gondolat kifomálódásában döntő szakasznak tekinthetjük azt, amikor a tanárok – kipróbálván saját osztályukban a még laza körvonalú elképzeléseket – észlelhették: mi az, ami az elképzelésből működik, és mi az, ami nem. Sajátosan új létminőséget azonban akkor kapott az innovatív gondolat, amikor a tanárok hozzáfogtak annak elterjesztéséhez: megszületett a mások által is felfogható (objektívált), fogalmilag artikulált *formális doktrína*. Ennek legfőbb funkciója – úgy tűnt föl – abban állott, hogy az újításnak mintegy a közönségnek, például más iskolák tanárai, szülők, a tanügyi adminisztráció szakemberei számára szóló nyilvános arculatát képviselje. (Annál is inkább állítható ez, mivel az adott iskola tényleges tanítási gyakorlatában alig lehetett a fogalmilag artikulált elképzelésre ráismerni.) A formális doktrína tehát arra szolgált, hogy a kívülről számára világosan kifejezésre juttassa a tervezett új program előnyeit. Másrészt benne fogalmazódtak meg, olyan kritériumok, amelyeket az érintett testnevelők elfogadtak munkájuk minőségének mércéjeként. Mindezzel együtt a formális doktrína nem igazán működött a cselekvés vezérfonalaként, hanem inkább a tanítási gyakorlat *idealizációjának* volt tekinthető, egyfajta beszámolóinak – nem arról, amit ténylegesen csináltak -, hanem amivel *próbálkoztak*.

(Úgy esett, hogy a program munkába vételének időszakában két új testnevelő érkezett a szóban forgó iskolába, ami sajátosan érdekes helyzetet teremtett. Megfigyelhetővé vált ugyanis, hogy az újak vajon az új program dokumentumainak tanulmányozása vagy a kollégákkal való közvetlen kapcsolat, a velük folytatott beszélgetések, eszmecserék, viták révén avatódnak-e be az innovációba. Egyértelmű volt, hogy az új programról való ismereteik, vele kapcsolatos attitűdjeik forrása sokkal inkább a gondolatok egymásközi megosztása, cseréje, szakmai beszélgetések útján formálódott ki, mintsem a formális doktrína tanulmányozásának köszönhetően. Úgy tűnt tehát, hogy a szakmai szocializációban ez esetben egy sajátos – szociális tanulás – jellegű folyamatról volt szó.)

A formális doktrína kifomálódásában meghatározó szerepet a gyakorlati kipróbálás fázisa játszott. Hiszen a tanároknak saját gyakorlati tapasztalataik alapján nyílt módjuk az *innovációban megtestesülő ideál* lehetőségeinek és korlátainak érzékelésére. Ugyanakkor ilyen esetben sajátosan paradox helyzet áll elő. Miközben ugyanis a tanárok létrehozzák – a formális doktrinák formájában – az önnön tevékenységüket szabályozni/orientálni hivatott (hivatalos) előírásokat, aközben mindennapi gyakorlati munkájuk természete és struktúrája a maga korábban kialakított rendjével, tevékenység-szerkezetével, időkezelésével azt kívánja tőlük, hogy *el térjenek* a saját maguk kimunkálta előírásoktól.

Részvétel és elkötelezettség az innovációban

Természetesnek azt kell tartanunk, ha emberek különböző módon vélekednek a dolgokról. Így deduktív úton is eljuthatunk ahhoz a következtetéshez, hogy tanárok szakmai kérdésekről (esetünkben: az innovációról) – egymástól eltérő módon formálnak véleményt. E feltevést a szóban forgó esettanulmány mint empirikus evidenciát igazolta. A tanárok tehát ténylegesen különböző módon viszonyultak az újításhoz és ennek következtében a folyamatba történő bevonódásuk – ha tetszik: elkötelezettségük – mértéke is különbözőt. Az eltérő felfogások különböző szerepekben jutnak

kifejezésre, jóllehet elvileg valamennyien ugyanabban a programban, illetve ugyanannak a programnak implementációjában vesznek (vettek) részt. Ez az empirikus tapasztalat meglepőnek tetszhet abban a felfogásban, amely úgy gondolkozik az iskolaszintű, tanárok kezdeményezte fejlesztésről, hogy ott – éppen a tanárok közti rendszeres és gyakori közvetlen kapcsolatok következtében – csekély a valószínűsége, hogy az elképzelés komolyabb átalakulásnak legyen kitéve a gyakorlatba való átvitel (= implementáció) során. Ezzel szemben érzékelhetőek voltak az innovatív elképzelés különböző, személyes "olvasatai".

Vajon mi a forrása az egyéni értelmezésnek?

Több mint valószínű, hogy amiként a pályaszocializáció egészét, úgy az értelmezés aktusát is átszínezik a tanárok személyes élettapasztalatai, egyéni értékei, preferenciái, valamint az adott tantárgy tanításával kapcsolatos szakmai elképzelései. Ugyanakkor minden tanár egy adott testület tagjaként ki van téve az abban a közegben érvényes szakmai szocializáció hatásának. Azaz: miközben a tanárok intellektuálisan munkába vették az újító elképzelést, lényegében egy olyan *interpretációs folyamatban* vettek részt, amelyet a személyes életútból és az adott közegben érvényes szakmai ideológiákból származó hatások át- meg átjártak.

Az innováció lényegét a *váltásban* ragadhatjuk meg: valamit *másképp csinálunk*, mint korábban. Valószínűsíthető, empirikus adatok is utalnak erre, hogy a "másképpen csinálás" viszonylag könnyebben véghezvihető. A valamiről való *másképpen gondolkodás* viszont igen intenzív, sok beíró ellenállásba ütköző mentális munkát igényel az embertől. A váltás mint folyamat e két mozzanata nyilvánvalóan kölcsönhatásban van egymással. Esetünkben mindez úgy történt, hogy a gyakorlatban kipróbálandó új curriculum tanítása során a tanárok gyakorta szembekerültek azzal, hogy a korábbiaktól eltérő módon csináljanak valamit. Ilyen módon a tanításban *spontán* felmerülő, *ad hoc* intézkedésekre kényszerültek, és talán ezek összeadódása, kumulálódása formálta ki az innováció megkívánta új típusú cselekvés- és gondolkodásmódot, s vezetett el egy újfajta tantárgyi ideológia kialakulásához. A szakmai szocializáció e folyamatában tehát a formális doktrína mint *közvetítő* játszott döntő szerepet azáltal, hogy mintegy "fókuszálta" a tanárok bevonódását/elkötelezettségét az újító folyamatba, illetve kritériumokat szolgáltatott arra nézve, hogy képesek legyenek megítélni együttműködésük eredményességét vagy eredménytelenségét.

S itt egy felettebb érzékeny kérdéshez érkezünk el: hogy vajon milyen mértékben beszélhetünk *valóban* tanárok által kezdeményezett innovációról, midőn láthattuk, milyen intim és mély kölcsönhatás van a tanárok személyes életútja, tanítási ideológiái és tényleges praxisuk között. Felvetődik a kérdés: valóban függetlenítheti-e magát egy adott testület, és milyen mértékben, a központ befolyásától. E kifejezés ezáltal – metaforaként – akár a helyi, akár a kormányzati szintű tanügyi igazgatás – tantárgyi ideológiákban megjelenített – intencióit jelenti. Kérdés tehát, hogy az ún. intézményszintű kezdeményezés nem pusztá homlokzat-e, amely mögött mégis szép csendesen meghúzódhat a központi ellenőrzés.

Szakmai elismerés és innováció

Az újítást hajlamosak vagyunk úgy jellemezni, mint valami olyan kiegészítő tevékenységet, amit a tanárok a tanítás után, amellet végznek. Az innováció hagyományos felfogását bemutató irodalomban is ez az értelmezés jelenik meg. A szóban forgó esettanulmány azonban másra utal.

Arra, hogy a tanárok szinonimaként használják az *újítani* és *dolgozni* kifejezéseket. Számukra tehát az innováció nem munka-*szert*, nem kvázi tevékenység, hanem

tényleges, valódi munka.

Ha viszont ez az értelmezés érvényes, akkor annak igen komoly következményei vannak – tanárok és vezetők szemében egyaránt – munkájuk szakmai elismerésének formáira, módozataira nézve. Abból kell kiindulnunk ugyanis, hogy az újítás maga *változás* hozott abban, mi tekinthető sikeres, eredményes tanításnak.

Mint már jeleztük, számos konfliktus forrása, hogy a tárgy tanításának hagyományos és újszerű felfogása különbözött a szakmai siker, illetve sikertelenség *ismérvéi* tekintetében is. (Tegyük hozzá: a hagyományos jelző ebben az összefüggésben pusztán időbeliséget, nem értékítéletet fejez ki.)

Az elismerés viszont – túlmenően azon, hogy jótékonyan hat a szakmai közérzetre s ekként az érintett mentális higiéniájára – adott esetben egzisztenciális jelentőségű is lehet (feljebbsorolás, fizetésemelés stb.). A tanár személyes érintettsége tehát nyilvánvaló. Ugyanakkor mindez sajátos módon vetődik föl az innováció tágabb kontextusában. Alapkérdéssé válik, hogyan viszonyulnak a fejlesztéshez (s az abban résztvevők munkája sikerének megítéléséhez) a testületnek az *érdekelteken kívüli* tagjai. Hiszen egy demokratikus országban az iskola mint társadalmi intézmény kebelében kialakuló értékangor egyfelől közvetlen testületi konszenzuson, másfelől az iskola közvetlen társadalmi környezetében kifermálódó véleményeken nyugszik. Az újításban résztvevőknek elemi érdeke tehát, hogy mind a testületben, mind az iskola társadalmi környezetében a lehető legteljesebben tudatosítsák a programban való részvételük tényét. (Ennek egyik formája az ún. egészségmegőrző gyakorlatok bemutatása volt a többi kolléga részére.) Nyilvánvaló, hogy többletmunkát jelentett, tehát időigényes vállalkozás volt. Mindezen túlmenően a *meggyőzés akaráását* igényelte az érintettek részéről.

A tanárok felfogásában tehát az innováció folyamata betagoledott az iskola normális, mindennapi életébe, elsősorban a szakmai elismerés mint közvetítő láncszem révén.

Együttműködés és versengés – az innováció szociálpszichológiai nézőpontból

A tanügyi fejlesztés folyamata – például egy új tantárgyi program kimunkálásáé – emberek együttműködésének terméke. E felismerés jelenik meg az ún. fejlesztési koordinátori (curriculum leader) szerepkör kialakítására való törekvésben. E szerepkör betöltőinek bizonyítottan sajátos szénzibilitásra van szükségük, tekintettel arra, hogy a tantervfejlesztésbe természetsszerűleg az emberekkel való bánni tudás – tevékenységek összehangolása, szerepek kiosztása, közös tevékenységek irányítása – is beletartozik.

A szóban forgó fejlesztő program kialakításában az iskola valamennyi testnevelő tanára részt vett, természetesen bevonódásuk, elkötelezettségük különböző mértéke szerint, hiszen sajátos munkamegosztások alakultak ki, sajátos nexusok szövdtek közöttük e munka folyamán. Abban voltak egységesek, hogy a fokozatosan egyre artikuláltabbá váló curriculumot közös programnak tekintették. Mindazonáltal az a körülmény, hogy a program végzése a tanárok közös erőfeszítését igényelte, nem zárta ki azt, hogy konfliktus, esetenként éles vetékedés alakuljon ki közöttük. A rivalizálásnak valódi téjje volt: a szakmai elismerés és a gondolatok "szersősége".

Egyfelől ugyanis megváltozott a szakmai elismerés tartalma, hiszen, mihelyt sor kerül(t) az innovatív elképzelések gyakorlati munkába vételére, az óhatatlanul hatást gyakorolt a tanítás módszereire és stílusára. A változás lényege *új interakciós sémák* kialakításában állott, amelyeket a tanárok az osztály munkájának irányításában, kezelésében, ellenőrzésében is alkalmazni kezdtek. Ez nemcsak egy *általában*

személyesebb viszony kialakulását jelentette nevelő és növendék között, hanem azt is, hogy a szakmai szereprepertoár fontos új elemmel gazdagodott: a feszültségek, konfliktusok kezelni tudásának szükségletével. Mindennek természetes következménye volt a szakmai elismerés vonatkozásában, hogy önnön munkájuk színvonalát a tanárok egyre inkább a növendékekkel való interakciójuk minőségén mérték. Ez pedig gyökeresen új volt a korábbi helyzethez képest, amikor sikerüket főként a növendékek sporteredményei jelentették.

A programban irányító szerepet vállalók – e konkrét esetben – két dologra használták föl az iskolavezetés biztosította lehetőségeket: egyrészt a tárgy iskolán belüli pozíciójának, presztízsének erősítésére, másrészt arra, hogy a testnevelés tanításában a hangsúly a HRF-re helyeződjék. A részvételnek dinamikus arculatot az kölcsönzött, hogy megteremtődött a közösen vállalt ideálok éthosza.

Ezzel egyidejűleg a folyamat *díszfunkcionális* is volt abban az értelemben, hogy az innovatív elképzelések átültetése a gyakorlatba folyamatos konfliktusokat okozott. Részint ugyanis a fejlesztésben szerepet vállaló valamennyi tanár valóban közös vállalkozásnak tekintette a projektet, részint azonban nyilvánvaló volt, hogy némelyek *nagyobb* szerepet játszottak benne, mint a többiek. Felmerül a kérdés: egyesek központi szerepe vajon milyen mértékben járult hozzá ahhoz, hogy mások kevesebb elkötelezettséggel vegyenek részt a munkában?

A program vezéralakjai úgy vélekedtek, hogy a különmunka, az extra erőfeszítés és az elmélyült odaadás elismerést érdemel. Mivel e vélemény nem volt jellemző a kevésbé központi pozíciójú résztvevőkre, elgondolkodhatunk azon, minek is tekintjük ezt az erőteljes szakmai önérvényesítést: személyi ambíciónak, netán valamiféle oktatáspolitikai elkötelezettségnek vagy egyszerűen csak narcizmusnak?

A leszűrhető általánosabb érvényű tanulság szociálpszichológiai nézőpontból az, hogy ha a gondolatok, javaslatok, ötletek közös erőfeszítés eredményének tekinthetők is, erősen konfliktusképző a *szerezőségük* kérdése. Továbbá az is konfliktusok forrása lehet, hogyan kell elismerni, honorálni az erőfeszítéseket. Mindezek alapján a hivatkozott tanulmány szerzője azt állítja, hogy – jóllehet a tanárok szakértelmének, más és másfajta tehetségének mozgósítása jótékonyan felhasználható a pedagógiai innovációban – az effajta együttműködés meglehetősen szerény szakmai fejlődési, egyén előmeneteli lehetőséget nyújt a valóban ambíciózus tanárok számára.

A tanügyi fejlesztés szerveződése – az innováció ökológiai aspektusa

Az intézményes keretek között tervezett *változások* természetrajzát új megvilágításba helyezi az ökológiai szemléletmód. (9) E helyt e fogalmat a szokásosnál szűkebben, körülbelül abban az értelemben használom, ahogy azt az alábbi idézetben Sarason teszi:

“Bármely tantárgy tanítását részben olyan strukturális vagy rendszerbeli jellemzők határozzák meg, amelyeknek tulajdonképpen semmi közük sincsen az adott tananyaghoz.

Amennyiben e megállapítás csak részben is igaznak tekinthető, akkor minden olyan kísérlet részleges vagy teljes kudarcra van ítélve, amely a tanterv megváltoztatásában nem számol azzal a ténnyel, hogy a tanterv bizonyos vonásai szoros kapcsolatban állnak az intézmény belső struktúrájának változó karakterisztikumai-val.”(10)

Ha hitelesnek fogadjuk el erre nézve a külföldi és a hazai szakirodalom megállapításait (11), akkor azok alapján azt mondhatjuk, hogy Sarason szerénysége nem indokolt. Az általa megfogalmazott, idézett megállapítások mélységesen igazak arra nézve, mi módon is működnek az intézményes közegben tervezett változások,

változtatások. E felismerések viszont további vitára készítetnek az intézményszintű fejlesztés ama látens feltevését illetően, hogy a központi fejlesztés felől az iskolaszintű fejlesztés irányába történő elmozdulás – szinte automatikusan – a demokrácia lehetőségét teremti meg az iskolán belül. A szóban forgó eset tanulmányozása arra készítet, hogy árnyaltabban fogalmazzunk ebben a kérdésben.

Mert mit is láthattunk a vizsgált fejlesztés során?

Azt, hogy a fejlesztésben résztvevő tanárok munkáját számos módon formálták "az intézmény belső struktúrájának változó karakterisztikumai" (az iskola profilváltása erősen szelektív gimnáziumból koedukált, egységes középiskolává s annak nyomán az iskola új közönségének új igényei; a tárgy iskolán belüli presztízisének megerősödése; az iskolavezetés illetve a többi tanár viszonyulása az újítókhoz). Az intézményen, (esetünkben az iskolán) belüli demokráciát *szükségszerűen* az intézmény belső struktúrája kondicionálja. Nem lehetséges tehát, hogy a tanárok a korlátozás minden formája alól megszabaduljanak. Bármit tesznek is, tevékenységük bizonyos mértékben mindig strukturált, többrendbelileg meghatározott lesz.

E tényezők összefüggéseit részben már feltárta a szakirodalom. Még hátralévő fontos kutatási feladat viszont annak felderítése, hogyan szerveződik a tanár tudata az életút és a tanítási ideológia kölcsönhatása révén. Ugyancsak további kutatásoktól várhatjuk az intézményszintű innovációt alátámasztó ideológiai feltevések körének jellemzését.

Összességében végül is feltehetjük a kérdést: miféle tanulságokkal szolgálhat számunkra a választott eset tanulmányozása?

Elsőül azzal, hogy tematikailag kapcsolódván az "egészségmegőrzés – hazai pályázatban meghirdetett – átfogó társadalmi programjához", egy mindezidáig a magyar pedagógiai gondolkodásban rangján alul kezelt tantárgynak – az iskolai testnevelésnek – a szó szoros értelmében létfontosságú jelentőségére irányítja figyelmünket. S teszi ezt oly módon, hogy a tárgyalt fejlesztési út tapasztalatainak elemzésében túlnő az adott tantárgy keretein, olyannyira, hogy a felvetett gondolatok, reflexiók *relevánsnak tekinthetők egyéb tárgyak körében folytatandó intézményszintű fejlesztések esetében is*. Azaz – használjuk a manapság divatos megállapítást – a tanulmányozott eset és tanulságai *paradigmatikus* érvényűnek tekinthetők. Véleményem szerint abban és azáltal, hogy felmutatja: fakadjanak bár még oly fontos (csoportdinamikai, szervezetszociológiai) nyereségek a tanárok részvételéből az innovációban, annak kockázata sem küszöbölhető ki, hogy megsokasodnak a folyamat kezelhetőségével, irányíthatóságával kapcsolatos nehézségek. A közös tevékenységbe tehát – mondhatni – szisztematikusan "be van építve" a konfliktus. Továbbá, hogy a tanárok közös erőfeszítése egyenesen diszfunkcionális (is) lehet az iskola belső demokráciája megteremtésének folyamatában, ha a sikeres erőfeszítés felismerése és elismertetése a kritériumok keveredése vagy éppen tisztázatlansága miatt nehézségbe ütközik, illetve ha némelyek hatalmi játszmákba bocsátkoznak riválisaik kiszorítása érdekében. Ugyanakkor vitathatatlan nyereségként könyvelhetjük el azt – amint arról a résztvevők némelyike beszámolt –, hogy szakmai pályafutása során első ízben tudatosította magában: *mit miért csinál*

Az innovatív munkában való részvétel tehát ösztönzi a tanárokat arra, hogy kifejtelten, implicit elméleteiket explicitté s ilyen módon pontosabbá tegyék. E mozzanat súlyát aligha becsülhetjük túl! Azaz az innováció eredményeképpen tendenciaszerűen növekszik a tanároknak *a pedagógiai kultúra lényegi elemét alkotó szakmai önreflexió szintje*.

IRODALOM

1. Coombs, Ph. H.: *Az oktatás világválsága*. Bp., 1971. Tankönyvkiadó
2. Nagy Mária: *Az iskolai innováció – szakirodalmi tájékoztató*. Bp., 1979. MTA PKCS. (Rendszer- és szervezatkutatás 37.)
3. Huberman, A. M.: *Understanding change in education: an introduction*. Paris, 1973. UNESCO-IBE.. 27. p.
4. *Pályázati felhívás a közoktatás differenciált fejlesztését szolgáló támogatások elnyerésére*. In: Köznevelés, 1989. 6..
5. Kravjanszki Róbert – Liskó Ilona: *Egy pályázat tanulságai* (A KFA első évének hatáselemzése) MKM Közoktatásfejlesztési Alap 64 p.
6. Stenhouse, L.: *An introduction to curriculum research and development*. London, 1975., Heinemann.
7. Hargreaves, A.: *The rhetoric of school-centered innovation*. In: Journal of Curriculum Studies, 1982. 3.
8. Kirk, D.: *Ideology and school-centered innovation*. In: Journal of Curriculum Studies, 1988. 5.
9. Forray R. Katalin: *Mi az oktatásökológia?* In: Oktatásökológia (Szerk.) Forray R. K. – Kozma T. Bp., 1986. Oktatáskutató Intézet
10. Sarason, S.: *The culture of the school and the problem of change*. Boston, 1971. Allyn and Bacon, 23. p.
11. Vasquez, A. – Oury, F.: *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris, 1971. Maspéro.
12. Skilbeck, M.: *School-based curriculum development*. In: Lee, V.-Zeldin, D. (Eds.): *Planning the curriculum*. London, 1982., Hodder and Stoughton.
13. Szabó L. T.: *A 'rejtett tanterv'*. Bp., 1988. Magvető.

Tisztelt Kollégánk!

Az egész világcivilizációra kiterjedő korszakfordulón – amelynek a magyar szellemi élet szerény része csak – mintha elvesznének a támpontok és homályosodnának a gondolat ama csillagai, amelyeknek fényei az évezredek európai történelemben-kultúrában oly kitartóan világítottak. Am hibát követnénk el, ha azt hinnénk, hogy a mi nemzedékeink az elsők ebben a században, amelyeket bizonytalanság tölt el. Vajon nem közös dolgunk-e, hogy megvizsgáljuk - és az ifjúságnak továbbadjuk - a szorongás feloldásának, a szellemi támpontok keresésének nagy tapasztalatait?

Ebben az esztendőben hatvanadik évfordulója van annak, hogy Németh László egyszemélyes folyóiratát, a Tanút, ezekkel a gondolatokkal indította el: "Folyóiratom ihletője a kor igazi műzsája: a szorongó tájékozatlanság. Hajótörtek vagyunk, akik a csillagokat nézzük, s a partot keressük, abban a hitben, hogy van part, s a csillagok vezetnek." A kérdésfeltevést rokonnak mondhatjuk a ma kérdésfeltevéseivel. Ugy érezzük, kellő komolyságot kíván annak vizsgálata, hogy a szorongó, a tájékozódási pontokat kereső szellem hogyan, minek a vizsgálatával próbálta – egy korábbi történelmi helyzetben – kivágni magát szorítóiból.

Társaságuk különösen fontosnak tekinti a Tanú-teljesítmény megismertetését azokkal, akik az ifjúságot tanítják. Ezért szellemi életünk más képviselőivel együtt szeretettel

meghívjuk

*1992. április 11-én, szombaton 10 órára
a Magyar Írószövetség Klubjába (Bajza u. 18. I. em.)*

Előadók: *Füzi László* irodalomtörténész, a Forrás főszerkesztője, a Németh László Társaság aelnöke; *Monostori Imre* irodalomtörténész, az új Forrás főszerkesztője, a Németh László Társaság aelnöke; *Olasz Sándor* irodalomtörténész, a Tiszatáj főszerkesztő helyettese, a Németh László Társaság Elnökségének tagja; *Vekerdí László* József Attila-díjas irodalomtörténész, a Németh László Társaság Vezetőségének tagja.

Ezen a délelőttön íróvendégeinkkel és a Társaság tagjaival együtt köszöntjük a hatvan éves Tanút.

Szívvelyes üdvözlettel:

*A Németh László Társaság
Elnöksége*

Intellektuális divatok

A klasszikus kortól egészen napjainkig megvoltak és megvannak az intellektuális divatoknak a maguk intézményei: udvarok, szalonok, újságok, folyóiratok, médiumok. Ezek nem arra szolgálnak, hogy eszméket, műveket terjesszenek. Olyan szavakat, szövegeket hoznak forgalomba, mégpedig óriási mennyiségben és rendkívüli agitációs erővel, amelyek ezen eszméket vagy műveket tömörítik, de főként szimbolizálják. E retorikák, vezérszavak sajátos hangvételűek, és jelképes érték is tapad hozzájuk. Általuk ugyanis felismerhető az őket használó közösség. Ebben nem is annyira az adott szó konkrét jelentése játszik szerepet, sokkal inkább annak a másoktól való különbözést kifejezésre juttatni képes ereje.

A hercegi és királyi udvaroktól a revüikig, az avantgárd szervezetekig és kiáltványokig, a reneszánsztól a jelenkorig, alapvetően megváltozott az a mód, ahogyan a divatszavak bizonyos ügyeket szolgálnak. Az őket övező presztízs már nem csupán politikai vagy ideológiai, hanem kereskedelmi hatalommal jár. Kiadók, filmproducerek, tévések, újság- és folyóiratszerkesztők, időnként az eszmék "szerzői" is nyereségre tehetnek szert bizonyos szavak divatja révén. A piac behatol a kultúra szférájába, és rákényszeríti arra saját törvényét: az optimális különbözésre való törekvést. Üzletelni lehet sajátos gondolatmenetekkel, szöfordulatokkal csakúgy, mint öltözködési szokásokkal, gyártási technológiákkal és pénzeszközökkel. A megkülönböztetésekből létrejövő értékkülönbség időnyereséggé jelenik meg. Gyorsabbnak kell lennünk, mint a többiek, elsőként rátalálni arra a retorikára (v.ö. öltözködési stílus, pénznem), amelynek segítségével az adott közösség egy pillanat erejéig megkülönböztetheti magát a töbitől. Amint kielégül a különbözés iránti vágy, össze is omlik ez a másság. A divatos retorikák tisztavirág-életűek.

Az intellektuális divatok arra a szükségletre épülnek, hogy az emberek gondolkodásukban is különbözni akarnak másoktól. Nem érik be a közösségi kultúrával, ha egyáltalán létezett valaha ilyen. A közös kultúra szétbomlik szubkultúrákra, és ezek áramlatok, gondolkodási stílusok, bázisközösségek, települések, különböző életterek formájában realizálódnak. Az itáliai városok, falvak életereje különösen kedvez a vetélkedésnek. Senki nem akar későn érkezni, mindenki elsőként kíván rátalálni arra a bizonyos szóra, amiért az életét is kész feláldozni. Ez az úriemberek különös játéka. Talán már a peloponnészoszi háborút is a szavak divatja robbantotta ki, hiszen akkor az emberek saját városállamuk nevének híréért, dicsőségéért mentek a halálba. A divat hatására bizonyos eszméket jelképező kifejezési formák (jelek, jelrendszerek, struktúrák) tulajdonnévként is funkcionálhatnak. Ez a vetélkedés azonban csak egy közös kultúra árnyékában kap igazi jelentést. Abban mindenki egyetért, hogy az egyenlenség, sőt a viszály kívánatos, mi több irigylésre méltó. Az egyet nem értés fontosságának kérdésében egyetértés uralkodik. Hiszen valamennyi közösséget ugyanazon népesség, az "értelmes lények" osztálya alkotja.

A klasszikus és a modern közötti különbség nem kronológiai természetű. A

klasszikus nem a korábbi jelent. A modern nem egyéb, mint valamiféle "időmód" vagy "időszak", abban az értelemben, ahogyan gondolkodásmódról vagy étkezési szokásról beszélünk. A modern nem jellemezhető pusztán a jövő iránti különös figyelemmel és a múlttól való elfordulással. Az előretekintés klasszikus jelenség, és az újnak is lehetnek hagyományai (ha újításként értelmezzük). A modern különös fogékonyság a váratlan, spontánul és azonnal bekövetkező esemény iránt, amely képes lefegyverezni a tudást, sőt a tudatot is. Maga az illető esemény teljes mértékben performatív: megtörténik. A divat itt az esemény megtörténeése iránti vágyban mutatkozik meg.

Amint azonban végbemegy, már nem is számít többé eseménynek, csupán egy tovaterjedő információ marad belőle, amely fokozatosan veszít megrendítő erejéből. A detektívregény a bűntényt teszi az esemény paradigmájává, olyan paradigmává, amin rajtaüt az idő.

A divat és az esztétika között titkos rokonság áll fenn. Az utóbbi a 19. század során keletkezett, amikor a költészet veszteni kezdett a jelentőségéből. A mű értékét annak élvezője, a "közönség" határozza meg, és nem függ már attól, hogy alkotója (szerző, művész, gondolkodó) ragaszkodott-e a műfaji szabályokhoz. Az ízlés függetlenül a szabályok által behatárolt közös érzülettől. A közízlés csupán az általánosítás síkján létezik. Ha kijelentjük valamiről, hogy szép, feltételezzük, hogy ezt kivétel nélkül mindenki szépnek, igaznak stb. találja. Ha a divat hatása alá vonja a gondolkodást, de legalább is az elméletet, ki vagyunk téve annak, hogy a valóság ábrázolására vállalkozó művek, illetve azok is, amelyek elvileg érveket kívánnak felsorakoztatni, belecsúsznak a kritikátlan elfogadás vonzásába. E vonatkozásnak azonban kisebbséginek és távolságtartónak kell maradnia.

A modernség lényegi jellemzője a kisebbséghez tartozás igénye. A modern állandóan a biztonság határait kutatja a gondolkodásban, a művészetekben ugyanúgy mint a tudományokban, a technológiákban vagy a politikában. Modern festő az, aki számára a festmény készítése során maga a festészet a tét. A filozófia talán állandó jelleggel modern volt, legalább is addig, amíg a kritikával azonosította magát. A határok kutatását és vizsgálatát avantgárdnak is szoktuk nevezni. A mai divatok szívesen tüntetik ki magukat ezzel a címmel. Az avantgárd név viseléséhez való jog azon múlik, hogy az adott divat mennyire képes feloldani a kritikus ész által teremtett szabályokat. Olykor igencsak hosszú időnek kell eltelnie ahhoz, hogy erről ítéletet alkothassunk.

JEAN-FRANCOIS LYOTARD

Az iskolaethosz és a személyiségkultúra kölcsönhatása

Rohanó, változó korunkban a gyermek akarat- és jellemfejlésztése egyre nagyobb gondot jelent a pedagógusoknak. Egyre kevesebb idő jut erre, holott régóta köztudott, hogy az iskolák szellemisége, az iskolaethosz milyen meghatározó szerepet játszik a tanulók személyiségfejlődésében.

Ebből kiindulva fogalmazta meg Kozéki Béla kutatásának fő kérdését: Milyen összefüggések állnak fenn az iskolák szellemisége és a gyermekek személyiségének formálódása között? Első lépésként meghatározta az iskolaethosz fogalmát.

Szerinte ez elsősorban erkölcsi felfogás, amelyet az iskola közvetít a diákok számára. Másodsorban egy életeszmeny, amelyet a növendék magával vihet az életbe, végül pedig egy magatartást meghatározó érték- és normarendszer, ami iránymutató gyermekkorban és felnőttkorban egyaránt.

Az alapkutatósi szakaszban Kozéki és munkatársai kialakítottak egy hipotetikus elméleti modellt, amely két fő részből áll:

- a személyiség struktúrái
- az iskola pszichikus struktúrái.

Konceptiójuk kiindulópontja ugyanis az volt, hogy az iskolaethoszt e két tényező-együttes kölcsönhatásában lehet megragadni. A kutatás következő fázisában empirikus vizsgálatokra került sor. Az 1989-ben végzett kérdőíves felmérés, amelyben brit és magyar gyerekek (516 brit, 602 magyar 14-15 éves) vettek részt, azt a kérdést próbálta megválaszolni, hogy megközelíthető-e pszichológiai alapon olyan metodika, mellyel az iskola sajátos arculata mérhető úgy, hogy abból az iskolai nevelés hatékonyságával kapcsolatos következtetéseket lehessen levonni. Az összehasonlító vizsgálat megmutatta, hogy némi módosítással az elméleti modell és a percepción keresztül való vizsgálódás alkalmas az iskolaethosz megközelítésére, leírására. A változtatások után a modell a következő tényezőkből épült fel:

A személyiség pszichikus struktúrái:

- motivációs struktúrák
- orientációs struktúrák
- temperamentumjellemzők
- a szülő-gyermek viszony
- a tanulás hatékonyságának tényezői.

Az iskola pszichikus struktúrái:

- nevelési környezet
- tanítási környezet
- társakkal való kapcsolat
- nevelő-növendék viszony
- a tanítás hatékonysága.

A második empirikus vizsgálatra 1990-ben került sor, melyet szintén brit és magyar tanulókkal végeztek. A két felmérés eredményei arra utaltak, "hogy az iskola szellemisége elsősorban a gyermekek motivációjával, s az azzal szoros kapcsolatban lévő tanulás megközelítésével állhat kölcsönhatásban." A kutatás kiegészült még egy vizsgálatral, amely az iskolaethoszt a nevelési célok felől közelítette meg. A célok kiválogatásakor a szakirodalom és a személyes tapasztalatok, tanárok, tanulók, szülők véleménye alapján alakították ki a 20 legfontosabbat. Ezek öt nagy csoportba sorolhatók: affektív célok, kognitív célok, morális célok, életmód célok, a hivatásra és állampolgárságra való felkészítéssel kapcsolatos célok.

A kérdőíven a 20 célt két szempontból értékelték mind a tanárok, mind a diákok. Egyrészt, hogy iskolájuk milyen szinten, mennyire valósítja meg az adott nevelési célt, másrészt, hogy a kérdőív kitöltője szerint az ő iskolája egyáltalán fontosnak, s ha igen, mennyire fontosnak tartja az illető célt.

Mivel e rövid ismertetés keretében nincs mód a három empirikus vizsgálat eredményeinek részletes bemutatására, inkább azokról az általános következtetésekről szólnék, amelyeket a szerző a kutatás összegzéseként fogalmazott meg. A statisztikai számításokkal (átlag, korreláció) nyert eredményeket számos táblázat összegzi. Azonban ezek értelmezését nagyon megnehezíti, hogy Kozéki a használt mérőeszközöket (kérdőívek) nem mutatja be. A könyv legnagyobb hiányossága ez, hisz az olvasó sokszor nem tudja, hogy a táblázatokban az egyes jelölések milyen tartalmat takarnak. Visszatérve a felmérésekhez, az adatokból kitűnik, hogy míg a brit tanulók

reálisan ítélik meg magukat, iskolájukat és nevelésüket, addig a magyar diákok ítéleteiben több a véletlenszerű elem. A másik lényeges különbség, hogy a brit gyerekek reálisabban fogják fel az életet, egy-egy feladatban az érdekli őket, hogyan teljesítetik. Ezzel szemben a magyarok – okkal, ok nélkül – többet szoronganak. Pl. az iskolai terhelést a hazai diákok mindig jóval nagyobbak vélték, mint a britek, holott sem időben, sem követelményben nem terheltebbek azoknál. Szembetűnő az is, hogy a brit iskolákban a jobb tanulók jobb eredményt érnek el, a magyarban viszont gyakran semmi különbség nincsen a közepesek és a jók motivációja között. A nevelési célok meghatározásakor is számos feltételezés nyert bizonyítást. A legfontosabb ezek közül az, hogy míg a brit nevelés sajátosságai (együttműködés, eredményes tanulás, széles érdeklődés, becsületre, megbízhatóságra nevelés, érzékenység a demokratizmusra, a vállalkozókedv kialakítása) egyértelműen kitapinthatók a nevelési célok megfogalmazásában, addig a magyar iskolákban – melyek messze nem olyan autonómak s karaktereseek mint a britek – általános értékű nevelési célok nem találhatók. Ez valószínűleg azért van így, mert az elmúlt időszak központilag előírt nevelési céljai nem voltak alkalmasak egy nemzeti iskolaethosz, egy közös értékrend kialakulására. A brit iskolákban világos értékhierarchián alapuló iskolaszellem észlelhető. Az együttműködésre nevelés az, amiben az iskolaethosz legjobban kifejeződik. Ez valamikor nálunk is imert volt, és talán lesz is a jövőben. Mai iskoláinkra azonban nem jellemző.

S végül a kutatás legfontosabb tanulságáról: az iskolaethosz valóban nehezen megragadható, de létező és kutatható jelenség. "Olyasmi, aminek a nevelésben igen nagy szerepe van, aminek általános és speciális formái egyaránt vannak." Vizsgálható tehát a jelenség szintjén: mi tartozik bele; vizsgálható kultúránként is: mi az, ami az egyes nemzetekre, területekre, iskolatípusokra adott nevelésre jellemzők benne; s természetesen vizsgálható iskolánként: mi az, ami csak az adott iskolára érvényesen nevezhető iskolaethosznak.

Közéki könyvének aktualitása vitathatatlan, hisz napjainkban számos hazai iskola keresi a megújulást, a sajátos arculat kialakításának lehetőségeit. Jelen munka nekik, és az egész magyar pedagógus társadalomnak szól.

Közéki Béla: Az iskolaethosz és a személyiségkultúra kölcsönhatása, Akadémia Kiadó, 1991. 195. old.

ZSOLNAI ANIKÓ

Irodalomtanítás

*Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban,
Olaszországban, Portugáliában, Szovjetunióban és
Magyarországon*

E tanulmánygyűjtemény azt az utat keresi, amelyben a modernség és a hagyományörzés egyensúlya itt és most megvalósítható. Izgalmas kérdésekre keres választ, így például arra, hogy a vizsgált nyolc országban hogyan alakul a tantervben a nemzeti és a nem nemzeti irodalom aránya? Hogyan érvényesül a történeti elv és a műelemzés szempontrendszer? Megvalósul-e valamilyen formában a tantárgyak közötti koncentráció?

Az utolsó tanulmány (Sipos Lajos-Forgács Anna: Az irodalomtanítás jelene és jövője) hasznos információkat nyújt azzal kapcsolatban: milyen törekvések vannak hazánkban, mi a buktatója ezeknek a hazai új, kísérleti tantervi próbálkozásoknak.

Igen tanulságos végigkövetni, hogyan, mit tanítanak Homérosz és Shakespeare ürügyén a "nyitott" és "zárt" társadalmakban.

Spira Veronika bevezető tanulmányából kiderül, hogy a "zárt, központilag ellenőrzött, tananyagcentrikus iskolarendszerek nem képesek tanulóinkat felkészíteni egy rugalmas, kreatív élet-és gondolkodásmódra, olyannyira, amelyet a posztindusztriális társadalmak megkövetelnek."¹

Ugyanebben az írásban részletesen kifejti, miért nem vitték tovább a 90-es években a "londoni iskola" módszereit sem az USA-ban, sem Angliában. Idézi az Egyesült Államok 1983-as kormányjelentését, miszerint "a középszerűség áradata magát a nemzetet és a nép jövőjét fenyegeti." A jelenség okát abban látják, hogy a csak "kimenet-szabályozású", nyitott iskolarendszerben minden intézmény maga dönthet-e el, hogy a humán műveltségre vagy a nyelvi kompetencia fejlesztésére helyez-e nagyobb hangsúlyt.

A Nemzeti Alaptanterv előkészületei közben igen fontos, hogy világosan lássuk, mi az, amit át kell vennünk a világ fejlettebb társadalmainak irodalomtanításából, s mi az, amit – okulva a nemzetközi összehasonlító oktatáspedagógia elemzésein – feltétlenül el kell kerülnünk.

Öröm volt olvasni, hogy a 80-as években éppen a legfejlettebb társadalmakban váltak általánossá a komprehenzív (egységes) iskolák, amelyek falaikon *belül* kínálják a főbb iskolatípusokat (klasszikus és reál gimnázium, általános gimnázium és szakképzést kínáló középiskolák), mégpedig úgy, hogy *átjárhatóak*, a pályakorrekció bármely tanévben megvalósítható.

Úgy vélem, nálunk, ahol a világon páratlanul konzervatív 8+4-es oktatási rendszert csak a közeljövőben próbáljuk alakítani a gyermekek életkori sajátosságaihoz, tovább kellene népszerűsíteni az ehhez az iskolamodellhez közelítő hazai próbálkozásokat. Mint ismeretes, nálunk is több intézményben működik "egy fedél alatt" gimnázium és szakközépiskola. Az "átjárás" azonban nehézkes, különbözőzeti vizsgához kötött, ugyanis a tantervi struktúrák nem épülnek egymásra.

Kevésbé köztudott viszont, hogy szakközépiskoláink egy részében már egy-két tanévvel ezelőtt kidolgozták a pályakorrekció "házon belüli" lehetőségeit. A Sémelweis Ignác Egészségügyi Szakközépiskola és Szakiskola (Budapest), amely 1989-ben megnyerte az MM pályázatát² az első évben végzi el a szelektálást úgy, hogy minden tárgyból 4 tesztlapot íratnak, amelyet a munkaközösség, illetve a külső szakamerek (OKI, NSZI) állítanak össze. Gyakorlatból szóbeli vizsga van negyedévenként. A kialakuló összpontszám alapján az ábra szerinti leágazás lehetséges.

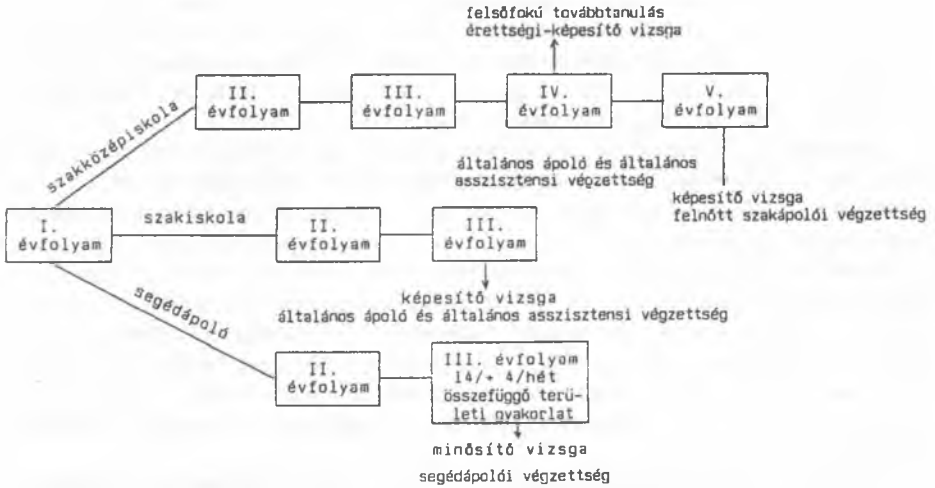
Ezzel nemcsak az 50% alatt teljesítőknek biztosítják, hogy képességüknek megfelelő szinten folytathassák tanulmányaikat, hanem a kiemelkedők is magasabb szinten képezhetők a szakmai elméleti és a közismereti tárgyakból. Az érettségi utáni elágazás is nagyon átgondolt. Ugyanis az "ötödik év" bevezetésével az eddig munka mellett megszerzett 10 hónapos szakirányú továbbképzés is szervezetté válik, másfelől: az egyetemeken, főiskolákon továbbtanulni szándékozók esélyegyenlősége javul a felvételi vizsgákon a megemelt követelmények miatt.

Fontos, hogy az ágak egymásra épülnek, minden grádusról tovább lehet lépni.

Vagyis: csökkenti az elkallódott gyerekek számát, de anélkül, hogy lefelé nivelálva

¹ Spira Veronika: Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél. Id.mű 15. o.

² Lásd Köznevelés XLV. évf. 6. sz.



"alibi" bizonyítványokat adna. Nemcsak az Egyesült Államokban okozhat nagy aggodalmat a "középszerűség emelkedő áradata"!

Jó lenne, ha ezt – és hasonló iskolakísérleteket az irodalomtanítás szempontjából külön is vizsgálni lehetne a tudományos elemzés módszereivel.

Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, Szovjetunióban és Magyarországon
 Szerkesztette: Sipos Lajos, Honffy Kiadó, Budapest 1991

DOMOKOS ZSUZSA

A minőség mint Mindenség

Egy javaslat iskoláink megújítására
 John Jay Bonstingl

Kedvenc helyem: egy családi vállalkozásban üzemeltetett kis étterem. Itt előbb – utóbb szinte mindenkiel találkozik az ember. Az árak mérsékeltek, az étel finom és bőséges, a kiszolgálás gyors és figyelmes, a terítékek pedig a részletek iránti figyelemről árulkodnak.

Egyik délidőben, mint mindig, tömve volt az étterem. Jim, a tulajdonos, az ajtónál állt, hogy az érkező vendégeket üdvözölje, a távozóktól pedig megkérdezze, nem volt-e kifogásuk. Jim mindig mindenhol ott van, hogy lássa, rendben mennek-e a dolgok. Ha nem az ajtónál áll, akkor asztaltól asztalig járva ellenőrzi, hogy vendégei elégedettek-e. Ez a viszonylag fiatal ember "régimódi" kiszolgálást nyújt a vendégeknek.

Jim üdvözölt, majd egy egyetemista korú pincér az asztalomhoz vezetett.

– Jim – jegyeztem meg mosolyogva – , részvényt kellene vásárolnom az éttermében. Akárhányszor jártam itt, mindig zsúfolásig tele voltak. Mi a titka?

– Nincs titkom – rázta a fejét Jim. – Mindössze arra törekszünk, hogy vendégeink

kedvében járunk. Mindenkinek mindig a legjobb minőséget próbáljuk nyújtani.

Nem egy tanárt ismerek – mondtam –, aki boldog lenne, ha diákjai mindig képességeik legjavát nyújtanák. Ugy látszik az iskolai munka egyre kevésbé motiválja a fiatalokat.

– Nekem sincs mindig könnyű dolgom – válaszolt Jim. – Tegnap például egy új pincért tanítottam be. A fiú nagyon értelmes, másodéves az egyetememen 3,8-as átlaggal. A betanítást ezzel kezdtem: "Itt az étlapunk. Üljön le, és olvassa el!" Elmagyaráztam neki, milyen fontos, hogy pincéreink pontosan ismerjenek mindent, ami az étlapon szerepel. A fiatalember néhány perc múlva felpattant, és így szólt: "Kész vagyok, és most mit csináljak?" Erre azt mondtam neki: "Üljön csak vissza, és figyelmesen olvassa végig az étlapot! Azt szeretném, ha kívülről tudná, mi van benne!"

– És mi történt? – kérdeztem.

– Erre ez az amúgy intelligens fiatalember azt mondja nekem: "Végigolvastam az étlapot. Mit kell még tudnom?" Mintha azt akarná megtudni, hogy mit fogok kérdezni a vizsgán. Mintha azt mondaná: "Mondja meg pontosan, hogy mit kell tudnom; azt hajlandó vagyok kívülről megtanulni, de nem akarom az időmet fölöslegesen vesztegetni!"

– Tudom mire gondol, Jim – mondtam, és eszembe jutott, hányszor esett meg velem is, hogy diákjaim egy előadást vagy egy kísérletet azzal a számukra legfontosabb kérdéssel szakítottak félbe, hogy "Tanár úr, ez benne lesz a dolgozatban?"

A relevancia egyetlen mértéke, a bölcsen kimért tanulói erőfeszítés egyetlen meghatározója ez a kérdés: "Ez benne lesz a dolgozatban?"

– Tegnap például -folytatta Jim – egy fiatal nő, akít nemrég vettünk fel, odajön hozzám, hogy megkérdezze, hány gombát tegyen egy 30 centiméter átmérőjű pizzára. Zavartan néztem rá. Előző munkahelyén – az étteremláncok egyikében – ahol valószínűleg vaskos szabályzatot kellett követnie, az egyik szabály pontosan előírta, hány gombát szabad tenni egy pizzára. Se többet, se kevesebbet. Erre megkérdeztem tőle: "Szereti a pizzát?" "Persze, hogy szeretem", válaszolta. "Oké", mondtam, "Maga hány gombával szereti a pizzát? Olyan pizzát csináljon a vendégeknek, amivel maga is elégedett lenne az ő helyükben!"

– Arra megy rá a legtöbb energiám – foglalta össze Jim – hogy rávegyem a sráckokat, képzeljék magukat a vendégek helyébe. Mindig arra gondolok, milyen szép is lenne, ha mindegyikük főnöknek tekintené magát. Érti mire gondolok? Azt szeretném, ha munkájuk természetesen büszkeséggel töltené el őket, ha nem szorulódnak tanácsra a döntéseknél, ha összehangoltan tudnának dolgozni, ha egyszerűen a józan eszüket használnák. Az étterem egyetlen szabálya: első a vendég.

Körbejártam a szemem Jim vidáman sürgő-forgó alkalmazottain.

– Úgy látom, Jim, maga megtalálta a titkot.

– Köszönöm – bólintott Jim –, sok munkám fekszik benne.

Jim erőfeszítéseinek java arra megy rá, hogy megtanítsa az alkalmazottakat: vállaljanak személyes felelősséget a vendégközpontú kiszolgálás elvének alkalmazásában.

– Amikor felvesszük ezeket a fiatalokat – tűnődött Jim – sokuk még az intenzív gyakorlati képzés után is mintha azt várná, hogy én mondjam meg, mit csináljanak. Együtt kell dolgoznunk egy darabig ahhoz, hogy kifejlesszem bennük az általam kívánatosnak tartott tulajdonságokat – a titkot, ahogy maga fogalmazta.

Valójában mindkét Jim által említett alkalmazott – a másodéves egyetemista, aki nem akarta idejét az étlapra pazarolni, és a fiatal nő, akinek el kellett magyarázni, hány gombát rakjon egy pizzára – az *ideális alkalmazotti* magatartást testesítette meg. Legalábbis annak a munkafilozófiának megfelelő ideális magatartást, amelyet

egy ipari mérnök, bizonyos Dr. Frederick Winslow Taylor dolgozott ki a XX. század elején.

Taylor arra tanította az amerikai ipart, hogy a munkásokat "csak a hatalmas ipari gépezet kis fogaskerekének tekintse, akiknek munkáját a megfelelően képzett szakemberek határozzák meg, és irányítják." (1) Taylor szerint a munkások fantáziáját és egyéni kezdeményezéseit ki kell iktatni a rendszerből, mert ez csak akadályozná a vezetés által kitűzött célok megvalósítását.

Taylor ipari modellje egy felülről irányított, tekintélyelvű rendszer, amelyben a vezetés felelős a termelési mutatókért és a minőségért, az engedelmes munkások pedig végrehajtják a vezetés parancsait, anélkül, hogy valaha is vitatnák munkájuk értelmét vagy az átfogó tervet. Henry Ford pontosan ezt a fajta "felvilágosodott gondolkodást" kereste, mivel ez tökéletesen megfelelt az új gyárában folyó, futószalag forradalmasította termelésnek. Az amerikai ipar különböző területein dolgozó főnökök rövid időn belül lelkesen kezdték másolni Taylor ipari modelljét. A modell hamarosan áttért a szolgáltatásra és a kormányzati munkába is.

Taylor modellje sok tekintetben közelebb állt a XIX. század végi bismarci hadseregvezetéshez, mint a világ első demokráciájának életéhez. Bismarc hadseregében külső tekintély helyettesítette az egyéni felelősséget. A parancsmegtagadó katonát fegyelemsértéssel vádolták, és mivel ez a legsúlyosabb vétségnek számított, gyors és biztos kézzel büntették. A katonának egész életében azt kellett csinálnia, amit parancsoltak neki, és mindig el kellett nyomnia magában az önálló gondolatokat és az egyéni kezdeményezést.

Az amerikai oktatás sok tekintetben utánozta a "hatékony" munka katonai-ipari modelljét. Lehet, hogy akkoriban jó volt ez az iskolarendszer arra, hogy a fiatalokat olyan munkára képezze ki, amelyhez csak "türelemre, tanulékonyásra és az unalom elviselésére van szükség. A diákok megtanulták, hogyan kell szabályos sorokban ülni, a tényeket gépiesen magukba szívni, a tanulási sebesség egyéni különbségeinek figyelembevétel nélkül végigmenni az anyagon." (2)

A mai tanárok és diákok nagyon is jól ismerik ezt a rendszert. A taylorizmus filozófiáját és gyakorlatát még mindig sok iskola, iparág és kormányhivatal követi, de mára világhosszra vált, hogy ez a modell nem fog beválni a jövő Amerikájában; abban az Amerikában, ahol okos, kreatív, élénk szellemi érdeklődésű dolgozókra lesz szükség, akik készek elkötelezni magukat az élethosszig tartó tanulás és a közös érdek tiszteletben tartása mellett.

Valójában már most is a jövő Amerikájában élünk. Gyengezvetve felvetődik az a kérdés, hogy az előttünk álló kihívásokra adott válaszaink nincsenek-e nagyobb összhangban a múlt jól ismert igényeivel, mint a jelen és a jövő követelményeivel. Robert F. Lynch menedzsment-tanácsadó azt állítja, hogy "egész oktatási rendszerünk arra akarja megtanítani az embereket, hogy a szaktekintély által meghatározott egyetlen helyes utat kövessék. Arra tanítanak bennünket, hogy gépiesen mondjuk vissza mindazt, amit olvastunk vagy hallottunk, anélkül, hogy kritikus viszonyulnánk a rövid távú emlékezetből ki- és abba beáramló információkhoz. Mivel ilyesfajta műveletekben az információk nem hagynak nyomot, nem leszünk képesek önállóan gondolkodni."

Lynch egyik – a *Quality Progress* című ipari menedzsmentnek szóló folyóiratban megjelent – cikkében összekapcsolja az elavultoktatási filozófiát és gyakorlatot az úgyszintén elavult munkahelyi filozófiával és gyakorlattal. Szerinte "a munkahely gyakran azt a nézetet erősíti az emberekben, hogy az engedelmesség értékes tulajdonság. A munkahelyre érkező végzett diákot arra tanítják, hogy mindig lesz egy felelős ember, aki tudja a 'helyes' választ. A munkahelyen az lesz a legfontosabb, hogy az ellenőr követelményeinek megfeleljenek, mint ahogy az egyetlen az volt

a legfontosabb, hogy a vizsgán átmenjenek. A fogyasztó igényeinek kielégítése másodlagossá válik, vagy meg sem jelenik ebben a rendszerben." (3) Nem csoda, ha Jimnek olyan sok erőfeszítésbe kerül, hogy megtanítsa alkalmazottait az önálló gondolkodásra, és arra, hogy mindig a vendég az első.

Tulajdonképpen a minőségi munka értékes lehetőségét veszítettük el azzal, hogy így vezettük iskoláinkat és vállalatainkat. Ma már tudjuk, hogy minden olyan rendszer – a hadsereg kivételével –, amely az ellenőrzésen, az engedelmességen és utasításokon alapul, megfojtja a kreativitást, a lojalitást, és lerontja a teljesítményt. Az ilyen rendszerben bénító betegséggént terjed a félelem, a cinizmus, a fásultság és az alacsony termelékenység.

A század elején, amikor még sok volt az analfabéta, és a gépiessé tett munka elvégzéséhez minimális vagy semmilyen iskolázottság nem kellett, a taylorizmus bőségesen megjutalmazta az iparmagnásokat. A második világháború végén, amikor a külföldi termelőkapacitás megtízlódott, úgy látszott, hogy Amerika világméretű fölénye örökre biztosított a technológiában, a gyáriparban és a kereskedelemben egyaránt.

Később azonban valami olyan történt, amit az amerikai ipar vezetői csak most kezdenek teljes egészében felfogni és elismerni. A világ kezdett felzárkózni az Egyesült Államokhoz. Egyre több területen jelennek meg európai, ázsiai és latin – amerikai cégek versenyképes termékei. Legfigyelemreméltóbbak a japánok, akiknek háború utáni "gazdasági csodája" lehetővé tette, hogy ez a szinte minden természeti kincset nélkülöző ország, főnixmadárhoz hasonlóan poraiból újjászülve, elérje jelenlegi pozícióját és erejét a pénzügyi világban, valamint a világkereskedelemben. Mindenki számára világos, hogy mit parancsol nemzetünk érdeke. Az Országos Oktatási és Gazdasági Központ nemrég készített tanulmánya szerint Amerika ma az alábbi választás előtt áll.

Vagy elszánjuk magunkat arra, hogy iskoláink és iparunk munkafolyamataiban és végtermékében a "teljes minőség" elvét érvényesítsük, és ami ezzel együtt jár: belülről motivált, szakképzett fiatalokat képezzünk, vagy kiszolgáltatjuk dolgozóink több mint 70 %-át az egyre csökkenő béreknek, és komolyan veszélyeztetjük örökségünket, miközben a világgazdaság elszárgul mellettünk.

A tanulmány szerint: "A világ ma a minőséget, a változatosságot és az állandóan változó fogyasztói ízléshez való alkalmazkodást hajlandó jól megfizetni... A taylorista módszerek nem alkalmasak ezen célok elérésére. Azok a cégek, amelyek még mindig a hagyományos munkaszervezési módszereket alkalmazzák, és nem veszik figyelembe, hogy összetettebbé váltak a technológiák, magasabbak lettek a minőségi követelmények és nagyobb lett a termékek választéka, gyakran hoznak létre nehézkes, ahatékonyságot rontó bürokráciát."(4)

A jelentés szerint "a bürokráciát úgy csökkenthetjük, hogy nagyobb felelősséggel ruházzuk fel az első vonalban dolgozókat, és őket is bevonjuk a döntéshozatal folyamatába." Az eredmény a termelékenység növekedése és a minőség javulása lesz; e két tényező elengedhetetlen a gazdasági fellendüléshez valamint a munkahelyi és társadalmi demokrácia megvalósításához.

Az iskola első vonalbeli dolgozói a diákok és a tanárok. Hogyan lehetne úgy átalakítani a tanítási folyamatot, hogy a fiataloknak több lehetőségük legyen az önirányításban és a döntéshozatalban való jártasság kifejlesztésére, ami mind a kibontakozó világgazdaságban, mind az amerikai munkahelyeken aratott siker elengedhetetlen feltétele?

Dr. W. Edwards Deming megmutatja, milyen kihívásokkal kell szembesüznünk az oktatóknak. A japán ipari vezetők az amerikai Dr. Deminget tekintik háború utáni "gazdasági csodájuk" döntő tényezőjének. 1950-ben, amikor a japánok megtudták,

hogy Deming a statisztikai minőségellenőrzés elismert szakértője, felkérték, hogy tanítsa meg nekik, hogyan lehet következetesen jó minőségű árut előállítani, és következetesen jó minőségű szolgáltatásokat nyújtani. Deming két évtizeden át tanította a japán tulajdonosoknak, vezetőknek és dolgozóknak filozófiája alapelveit és gyakorlatát. Azok, akik még emlékeznek arra az időre, amikor a "Made in Japan" jelölés nevetés és gúny tárgya volt, most igencsak csodálkozhatnak, hogy milyen messzire jutott Japán egy nemzedéki idő alatt.

Tíz évvel ezelőtt Dr. Deming tanai Amerikában ismeretlenek és mellőzöttek voltak. Aztán 1980 június 24.-én az NBC (National Broadcasting Corporation) "Ha Japán képes... , mi miért ne lennénk?" címmel dokumentumfilmet sugárzott. Amerika érdeklődését felkeltette a japán "csoda" és a próféta, aki megmutatta Japánnak, hogy akkor érheti el célját, ha minden egyes japán munkás és a japán társadalom egésze elkötelezi magát a termelésben a "teljes minőség" alapelve mellett.

Manapság már nemcsak a Ford Motor Company, az IBM, a Boeing, a Westinghouse, hanem sok más vállalat is üzemszervezési közhelynek tekinti a "teljes minőség" elvét. Ezek a vállalatok az "első a fogyasztó" követelményének megfelelően fogalmazzák újra létezésük alapját; átalakítják a bürokrácia szervezetét, megszüntetik a hierarchikus felépítést, és így az első vonalban dolgozók jobban ellenőrizhetik a minőséget.

A termék minőségét ma a *minőségi munkafolyamatok* alapvető vonásának tekintik. A Ford jelmondatai jól tükrözik ezt a gondolatot. Például: "Mi beépítjük a minőséget"; vagy: "Legfontosabb feladatunk a minőség". Ha a minőség melletti elkötelezettség a termelési folyamat minden pontján megvalósul, az eredmény a vásárló igényeit maximálisan kielégítő minőségű áru lesz.

Dr. Deming azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy ha túl nagy figyelmet fordítunk a rövidtávú haszonra – legyen az a havibér, vagy a negyedévi testületi profit-vesztesség mérleg – nagy mértékben rontjuk a hosszútávú pozitív eredmények megvalósulásának esélyeit.

Azok az amerikai vállalatok, amelyek köztudottan közepes minőségű termékeket gyártanak, amelyeknek szakszerűtlen az áruszállítási rendszerük, és amelyek nem fordítanak kellő figyelmet vevőik igényeinek kielégítésére, most megtapasztalják, hogy olyan külföldi gyárosok hódítják el piacaikat, akiknek hírnevét termékeik jó minősége és a vásárlók elégedettsége alapozta meg.

Az amerikai oktatásban is azt látjuk, hogy az elmúlt évtizedben ijesztően megnőtt a diákok cinizmusa és fásultsága. A mostani országos oktatási reformmozgalomhoz a tömegkommunikációnak az a felfedezése vezetett el, hogy a SAT és más szabványosított teszteken elért pontszámok igen alacsonyak, a diákteljesítmények nemzetközi összehasonlításának eredményeiről már nem is beszélve. A tanárok gyakran saját bőrükön érzik a közvélemény nyomását, mivel sokszor őket vonják felelősségre a rendszer eredménytelenségéért.

Dr. Deming a következőt javasolja: "Ne felelősöket keresgéljünk, hanem javítsuk meg a rendszert!"

Diákjaink nem légyüres térből jönnek osztályainkba. Családjuk már sokkal többet foglalkozott velük, mint amennyit egy tanár valaha is fog a tanóra keretében. A családok is az oktatási rendszer részét képezik. És mégis: talán ezeknek a fiataloknak a nemzedéke nőtt fel először nevelés nélkül ebben az országban. Az oktatás szerepe megdöbbentően nagy. Ha ezek a fiatalok nem sajátítják el még otthon a felelősségtudatot, a szakértelmet, az együttműködés és az együttérzés képességét, később sokkal nagyobb árat kell fizetniük ezeknek a lényeges tulajdonságoknak a megszerzéséért (ha egyáltalán képesek lesznek még rá). A család következetes támogatása és az iskolával való együttműködése a diák iskolai és életbeli sikerének

egyik legfontosabb feltétele.

Az iskolarendszeren belül is szükség van változásokra. A szakigazgatásnak felül kell vizsgálnia szerepét, és a tanároknak nagyobb szabadságot kell biztosítania a diákokkal végzett munka irányításában. Az oktatás első vonalbeli dolgozója a tanárok. A szakigazgatás és a tanárok nem ellenségei egymásnak, hiszen egy csapatban játszanak. Ha a szakigazgatásban dolgozók a tanárok tanácsadóinak és csapattársának tekintik magukat, számíthatnak rá, hogy magasabb lesz a tanárok teljesítménye, jobb lesz a hangulat az iskolákban, és szorosabbak lesznek közösségi kapcsolataik. Azok a tanárok, akik ilyen bátorító környezetben dolgoznak, valószínűleg jobban odafigyelnek diákjaikra, szívesebben tekintik magukat a diákok tanácsadóinak és csapattársainak, mint a hatalom és a "igazság" letéteményesének. A tanárok különböző módszerekkel segíthetnek a gondjaikra bízott fiataloknak abban, hogy jártasságot szerezzenek a célmeghatározásban, a kreatív gondolatok gyakorlati alkalmazásában és abban, hogy állhatatosan törekedjenek – akár egyedül, akár más diákokkal és tanárokkal együttműködve – eme célok elérésére.

A tanároknak úgy kellene tekinteniük a dolgozatot, mint a diák tudását felmérő diagnosztikus eszközt és nem mint annak felülvizsgálatát, hogy tanult-e. Dr. Deming rámutat arra, hogy a termelési folyamat – és ebbe a tanulási folyamat is beletartozik – végeredményét a folyamat minden fázisában szem előtt kell tartani. Az iparban még csak most kezdünk rájönni arra, hogy a minőség ellenőrzés útján történő biztosítása időpocsékolás; így ugyanis a végtermék minőségéért minden felelősség a sor végén álló ellenőrre hárul. A teljes minőség elvét csak úgy lehet megvalósítani, ha a termelési folyamat minden résztvevője elkötelezi magát a minőség mellett. Az oktatásban is minden szinten szükség van az elkötelezettségre: az igazgatótól az tantestületig, a közösségtől a tanár-diák csapatokig – akik az elsődleges munkát végzik.

Az érdemjegyek és az értékelés fogalmát is újra kell gondolni. Van-e helye a siker és a bukás e mesterkélt meghatározásának egy minőség-orientált iskolarendszerben? Ha asiker elérése fiataljaink legfontosabb feladata, célravezető-e, ha egy bizonyos százalék kisebbségnek érzik magukat? Hova vezetne az, ha az ország különböző iparágai elhatároznák, hogy termékeik kétharmad része ezentúl közepes- és gyatra minőségű lesz?

Ugy tűnik valóban újra át kell gondolni, helyes-e az érdemjegyeket az értékelés szimbólumaként használni. Ha a siker a legfőbb cél, akkor miért alapozzuk a tanítást az unalomra, a fásultságra és a minimális diákrészvételre, ahelyett, hogy a végső sikerre építenénk a tanárok és diákok együttes munkáját? Van-e még egy olyan iparág, ahol anélkül vezetnék be az embereket a munkába, hogy segítenének nekik kifejleszteni magukban a sikerhez szükséges jártasságot? Az oktatás célját újra kell fogalmazni. Az új paradigma szerint az oktatás nem tantervnek álcázott töredékes információk összegyűjtésére és átadására szolgáló rendszer lesz, hanem egy olyan folyamat, ami a biztosítja a képességek folyamatos fejlődését, fejlesztését, felkelti a diákok érdeklődését, és biztosítja a jellemfejlődést. Ilyen oktatásra van szüksége mind az egyénnek, mind a gazdaságnak mind pedig a társadalomnak.

Ez az oktatási modell csak akkor fog megvalósulni, ha hajlandók vagyunk – egyénileg és közösen is – erőforrásainkat az iskolarendszer folyamatos fejlesztésére szánni. *Legfontosabb feladatunk: a minőség* – emellett kell mindannyiunknak elköteleznie magát.

JEGYZETEK

1. Walton, Mary. Deming Management at Work (A Deming-féle menedzsment működés közben), New York: Putnam's Sons, 1990, 16. p.

2. Clarke, Arthur C. July 20, 2019: Life in the 21st Century (2019 július 20-dika: élet a 21. században), New York: Macmillan, 1986, 76. p.
3. Lynch, Robert F. "Shedding the Shackles of George Patton, Henry Ford, and First-Grade Teachers", (Hogyan szabaduljunk meg George Patton, Henry Ford és tanárok béklyóitól) Quality Progress, 1991. április, 64. p.
4. America's Choice: High Skills or Low Wages! (Amerika válaszáút előtt: magas képzettség vagy alacsony bérek), Rochester, NY: National Center on Education and the Economy, 1990, executive summary, 2. p.

Fordította: ANDOR ESZTER

Médiafogyasztók Klubja

A tömegmédiá

(Amikor Kosztolányi Dezső először beszélt a rádióban) Halló halló Budapest, az 560-ik hullámhosszon...! Hadd mondjam el, mit éreztem akkor, mikor először beszéltem a rádió budapesti leadóállomásán.

Bevezettek a szobába, melynek ajtajait, ablakait világosszürke, neszfogó függönyök takarták. Kis asztalka állott itten, egy pohár vízzel, mint felolvasások előtt, de hangversenydobogó nélkül. Le kellett ülnöm az asztalhoz. Dohányozni tilos volt.

Elöttem vasállványon, a szájam magasságában, igénytelennek tetsző fehér kocka lógott, telis-teli szénszemcsékkel, a mikrofon, mely hangomat az ismert, de rejtélyes villanyáram segítségével éterrezgések útján elviszi majd fiannak, ki otthon hallgatja, szüleimnek, kik innen messze élnek, más országban, egy frankfurti s egy milánói barátomnak, kiknek sürgönyileg adtam találkát erre az estére a rádión, aztán Stockholmba és Madridba és Athénba, sőt – amint itt is mondják –, Afrikában is hallhatják a hangomat, mely egyébként arra is gyenge, hogy a dolgozóból az ebédlőbe kiáltsak vele.

Figyelmeztettek néhány külsőségre. Nem szabad se nagyon hangosan, se nagyon tagoltan beszélnem, csak úgy, mintha társalognék. A mikrofontól körülbelül egy méter távolságra kell lennem. Különbben olykor tekintsek a táblára is, mely a szoba egyik sarkában van, az kellő utasításokkal lát el, mert hangomat, mely a csepeli telepről visszajön, többen figyelik, s azok a szomszédos szobában fel-felgyújtanak egy villanylámpát, hogy tudjam mihez tartani magamat. Az egyik villanylámpa alatt aranybetűkkel ez ragyog: Közelebb, a másik alatt: Távolabb, itt: Hangosabban, ott: Halkabban, aztán: Jó. A vörös lámpa azt jelenti, hogy az előadás megkezdődött, s már összeköttetésben vagyunk a felvevőkészülékkel. Mihelyt ez kigyullad, tilos minden zaj. Ha vizet kortyintok vagy köhintek, meghallják. Afrikában is? Hogyne – mondják –, Afrikában is.

Egy úr a hátam mögött már jelenti magyarul, németül, franciául: Halló, halló, Budapest, az 560-ik hullámhosszon...! Micsoda tengerészkiáltás az emberek felé a világba, az ismeretlenbe, micsoda aviatikus hurrá a láthatatlan fülékbe, a láthatatlan felékekbe. Mámoros öröm ezt először hallani, innen a forrásból, s érezni köröttem távolságok végtelen pátozását, "Halló, az 560-ik hullámhosszon...".

Az az úr, aki ezt a mikrofon felé mondta – nem szenvedelmesen, hanem már egészen megszokottan, mint ahogy én a Központtól egy számot kérek –, némán int, hogy kezdjem. Magamra hagy. A vörös lámpa azonban már ég. Egyedül vagyok? Soha, mióta élek nem voltam még ily kevésbé egyedül, ily nagy társaságban, ily óriási közönség előtt. Ebben a szobában a világ van, minden lehetőség. Most személyesen beszélhetek az egész emberiséggel. Már beszéltek is vele. Hallom a hangomat, mely megilletődötten, magamnak is idegenszerűen leheli a mikrofon felé a szavakat. Ringok az 560-ik hullámhosszon, az óceán egyetlen hullámán, az pedig visz, sodor, oly viharosan, hogy tengeribetegséget kapok, és szédülni kezdek. Úgy tetszik, hogy az űben bolygok, az éterben, s keresem a láthatatlan füléket, a láthatatlan lelkeket.

Almomból a jelzőtábla ébreszt fel, mely szigorúan ráparancsol: Távolabb, mire kissé visszahúzódok, és örömmel veszem észre, hogy egy másik lámpa máris megdicsér: Jó. Le se írhatom, milyen jólesett ez a nyájas vállveregetés, ez a bátorító kritika. Diákkorom legszebb elismerései, melyeket tanáraitól kaptam, nem érnek fel vele. De csakugyan jó-e, tünődtem. Annyi bizonyos, hogy ilyen lámpalázat, ilyen fehér-piros lámpalázat még sohasem éreztem. Régóta szerepelek

a nyilvánosság előtt, a közönséget megszoktam, megszerettem, de ennek az ezerfejű Cézárnak, melynek most beszélek, nem látom az ezer fejét, nem tudom, mit csinál, s az ezer fülén az ezer hallgatóval hol ül, áll vagy fekszik. Igaz az is, hogy mit gondolhat, s milyen arccal tekint maga elé. Az én arcom akaratlanul is olyan ünnepies kifejezést öltött, mintha társaságba volnék, sok ember előtt, egy hangversenyteremben, s játszik, elmolyodik, megengyül, noha az merőben felesleges. Taglejtéseim, melyekkel szavaimat kísérem, szintén nevetségesek, nélkülük viszont nem tudnék beszélni. Sokért nem adnám, ha valami jelet kapnék onnan tőlük, a hallóktól és némáktól. Kellemetlenek ezek az első percek.

Eszembe jut egy káváházi jelenet. Barátommal ülök egy asztalnál, vitakozom, holmi meggondolatlan kijelentést teszek, erre ő kezét karomra téve figyelmeztet, hogy vigyázzak, halkabban, meghallhatják a körülöttünk ülők. A szomszédos asztaloknál – emlékszem – akkor hatan-heten lehetnek. Itt nyilván többen lehetnek. Aztán van-e meggondolatlanabb valami a versnél, mely félálomban születik, az értelmi ellenőrzés kikapcsolásával, s meztelenre vetkőzött bennünket? Ilyesmiken töprengek, míg szájam gépiesen beszél. Majd új félelem száll meg, épp ellenkezője az előbbinek. Amint bámulom a fehér falat, attól félek, hogy az egészből senki sem hallott semmit, s én ennek a falnak immár egy negyedórája csakugyan oly hiába beszélek, mint egy falnak. Mulatságos is lenne valakit így falhoz állítani. Például azt a barátomat, kit előbb említettem. Megrendelni nála egy ötórás rádiófelolvasást, Amerika részére, odavezetni egy tűzfalhoz, s hagyni, hogy rekedtre kiabálja magát. Én is szeretném már abbahagyni.

A fehér lámpa állandóan biztat: Jó, jó. Még csak öt percig. Olvasok, olvasok, s közben kezemmel a mikrofonhoz nyúlok, legalább meg akarom tapintani a testté vált csodát, mint Tamás, ki Krisztus szögvéjta seobeire akarta helyezni ujjait, hogy hinni tudjon a halálban és a feltámadásban. Bocsássák meg nekem a tamáskodásomat. Egyelőre nem bírok hinni az emberiség föltámadásában. Eddig csak a halálát láttam.

De a hátam mögött, mintegy felelve kétségemre, felcsendül a gyönyörű tengerészkiáltás, az aviaticus hurrá: "Halló, halló, Budapest az 560-ik hullámhosszon..." Üdvözlét a tengerészeknek, az aviaticusoknak, a mélység és magasság bűvárainak. Üdvözlét az embereknek.

Ezt sohasem felejttem el.

Pesti Hírlap, 1926. április 28.



(*És mit mondanak 1992-ben a Brassó utcai gyerekek?*) Kőbánya-Kispesten ültünk föl az autóbuszra, s utaztunk még vagy fél órát a város széle felé. Itt van a *Brassó utcai Általános Iskola*. Nem szebb és nem csunýább, mint ezer más iskola Magyarországon. Egy nagymama vezetett a bejáráthoz – az unokájáért jött –, és elmesélte közben, milyen érdekes farsangi mulatság volt a múlt héten. Elég sok gondja volt a jelmezvárrással. Jó iskola? Igen, persze, már a fia is ide járt. Lehet, hogy jó, valóban, de ki tudja...

A videóstúdió picit, mint egy egérlük. Kopott, öreg eszközpark, leülni nemigen lehet. Ha három gyerek bejön, kettőnek ki kell mennie. Drótok kígyóznak mindenütt, a szerkentyűk nagyon is furfangosan vannak összekötözve. (Lévai Rezső oktatástechnikus kezét dicsérik.) Hét év munkája. – A gyerekek kézbe kapják a kamerákat, elmennek riportra. Mi kipróbáljuk a rendszert, megnézzük, hogyan lehet a konzervet élő kameraképhez keverni. Így dolgozik ugyanis péntekenként az iskolatévé. – V. Z. magas, vékony fiú, 19 éves. Ő volt itt valaha az első "kísérleti nyuszi", most pedig a "hajazáró lélek". Egyik filmje, már díjnyertes, idén – meghívottként – a Valencia-i Fesztiválon is látható lesz. – A stúdióban van egy kisteljesítményű asztali másoló is. Ezen készül az iskolaújság. – Hogy fesztiválfilmjeik vannak-e? Hát...nemigen. – A gyerekek megjönnek a kész riportokkal. Az egyik tévéújság-rovat az iskolát mutatja be "Pincétől a padlásig". Azt is kikutathatnánk, hogyan is van ez itt... csönd, nyugalom, kevés beszéd, sok munka. Végtelenül természetes, végtelenül rokonszenves az egész.

Érdekes lenne egyszer valóban megtudnunk, mivel töltik a gyerekek 1992-ben a szabadidejüket, milyen médiumokat kedvelnek s melyeket vetnek el, és egyáltalán: mi a véleményük a régi és az új médiumokkal való – ma már természetesen – együttélésről. Talán majd egyszer készül e témában is reprezentatív felmérés. Addig is, míg a tudomány kielégíti információéhségünket, kérdezzük meg, *mit mondanak minderről a Brassó utcai gyerekek*, legalábbis a hatodikosok és a nyolcadikosok egy-egy csoportja.

A *hatodikosok* (21 tanuló) szabadidőprogramjában az első hely nem a médiumoké. Sokat sportolnak, szeretnek kirándulni, társaikkal együtt lenni, barkácsolni, játszani. De mindenféle médiumot is szívesen használnak. A viszonylag egyenletesen megosztó pontszámokból egyrészt az látszik, hogy a családok többsége szolidan, de jól el van látva különböző technikai eszközökkel, másrészt, hogy a gyerekek érdeklődése, tevékenysége szerteágazó. – A nyelvtanulást

segítő hangkazettákra ad csak viszonylag sok gyerek "0" pontot, vagy mert "nincs", vagy "nem segít a nyelvtanulásban". – Öröndetes a könyvek iránti érdeklődés, feltűnő a videómagnónak a televíziónál nagyobb népszerűsége. – A tankönyv viszonylag jó helyezését bizony nem elsősorban az érdeklődésnek, hanem praktikus érveknek köszönheti: használom, mert "muszáj", mert "jó jövőt szeretnék".

A hatodikosok az általuk használt médiumokat a kedveltség, illetve az igénybevétel gyakorisága szerint a következő sorrendbe állították: zenekazetta (187 pont), könyv (183 pont), videokazetta (163 pont), televízió (148 pont), tankönyv (138 pont), comics (124 pont), computerjátékok (111 pont), hanglemez (108 pont), computerprogramok tanulóhoz (100 pont), rádió (84 pont), sajtó (75 pont), nyelvtanulást segítő hangkazetta (56 pont).

(Milyen kár, hogy a gyerekek életében ilyen nagy szerepet játszó magnetofon oly kevés valódi – vagy a hagyományok, és általunk, felnőttek által valódinak tartott – "aviatikus hurrá"-t juttat el a gyerekek füléhez!)

▲ *nyolcadikosok* (22 tanuló) szabadidőfelhasználása is harmonikusnak látszik. Igen nagy helyet kapnak a társas összejövetelek, a hobbyk, a sport, a kirándulás. Sokan szeretik a tévét, az olvasást, a zenehallgatást és a főzést. A nyolcadikosok médiahasználata polarizáltabb, mint a hatodikosoké. Sokan adnak "0" pontot a computerprogramokra és -játékokra, nemcsak azért, mert nincs otthon gépük, hanem, mert – ahogy mondják – "már nem érdekel igazán", "meguntam", "nem kötnék le és drágák", "kinőttem belőle". (Valószínű, hogy nem elég tájékozottak e tekintetben a gyerekek.) – A képregényeknek elsősorban a humorát értékelik egyesek, de a többségnek elutasító a véleménye, igen sok a "0" pont: "egyhangúak", "unalmasak", "butaság", "nem szeretem". – A könyv megítélése nagyjából ugyanaz, mint a másik csoportban, a tankönyv kissé jelentősebb – ez talán természetes is. Egy gyerek ezt írja a tankönyvről: használom, mert "muszáj/szeretem". Ebben a csoportban sokkal több gyerek rádiózik, mint a másokban. (Ha több gyereket kérdeztünk volna meg, meg mernénk kockáztatni, hogy ez összefügg a gyerekek életkorával, információigényével is.) A tájékozódás mellett, mint kiderül, elsősorban a zene a vonzó a rádiózásban, a háttérhang: "szeretem a zenét", "közbe lehet mást is csinálni". Nagyon megnő ebben a csoportban a televízió és sajtó szerepe: elsősorban az információk érdeklik a gyerekeket: a tévé a "mindennapokhoz tartozik", "érdekes információk", "egy kis kikapcsolódás" forrása; a sajtó pedig fontos, mert "érdekelnek a világ dolgai", "tájékozódok", "szeretem tudni, mi történik a világban". – A videomagnó varázsa nyilvánvalóan a filmek lejátszásában és ismételtetésében rejlik: "izgalmas filmek" játszhatók rajta, "szeretem, ha egy jó filmet többször is megnézhetek".

A nyolcadikosok az általuk használt médiumokat a kedveltség, illetve az igénybevétel gyakorisága szerint a következő sorrendbe állították: televízió (218 pont), zenekazetta (211 pont), könyv (172 pont), tankönyv (166 pont), rádió (164 pont), videokazetta (144 pont), sajtó (117 pont), hanglemez (94 pont), computerprogramok (79 pont), comics (62 pont), nyelvtanulást segítő hangkazetták (55 pont), computerjátékok (50 pont). – A sorrend akkor lenne igazán informatív, ha azt is tudnánk, mennyi időt szánnak a gyerekek – mondjuk – a 218, vagy az 50 pontos médium használatára.

(Egy epés megjegyzés) Azon a pénzen, amelyet... (és itt vessen számot kiki a saját lelkiismeretével!) az egész Brassó utcai, és ... utcai, és ... utcai, és ... utcai stb. iskola stúdióját tetőtől-talpig ki lehetne kérem stafirozni.



(*Déry Tibor mondja*) Ma már Magyarországon is majdnem képtelenség az, hogy ez a technikai civilizáció, ez olyan, szinte megoldhatatlannak látszó problémákat tálalt az emberiség elé, hogy ma már nem a technika fejlődése az elsődlegű gondja az államférfiaknak, hanem a technika megfékezése. Nem tudom, hogy szükség van-e arra, hogy idézzek..., hogy mondjak..., hogy emlékeztessék vagy magamat ezekre a különböző veszélyekre, amelyek ma közzsájon forognak, tehát a népességrobbanás, a levegő elszennyeződése, a világ, a vizeknek az elszennyeződése, a természet biológiai egyensúlyának teljes felborulása – mind mérhetetlen veszélyeket jelent magára nézve. De én még messzebb megyek. Majdnem Madáchnak a falanszter-jeleneit. Én magát az embert féltöm a technikától, attól, hogy még jobban elsorvadnak azok a kötelek, azok a szálak mondjuk inkább, nem kötelek, amelyek a természethez fűzik, és amelyek nélkül el fogja veszni emberi voltát. – Elfelejt járn, mert kerékre ül. Nem lát természetet, amikor ezeken a keréken ül, hanem gyorsaságot lát és akadályokat. Nem színházba jár, ahol háromdimenziójú alakok küzdenek egymással, hanem televízió előtt ül, az optikája tehát megromlik, mert már csak két dimenzióban lát. Rádiót hallgat, ahol csak egy dimenziót; a hangon

át csökevényesedik a világ. És így továbbmenően a gépi munka, amely állítólag az emberi munka megkönnyítésére szolgál, és egyre inkább az emberi természet és az emberi test elsorvasztását fogja eredményezni. Nem kétem azt, hogy rengeteg olyan elvégzendő munka van egy társadalomban, amelyet jobb gépekkel elvégezni. Itt most arányokról van szó. Hol, hol van az a határ, ahol a technikát meg kell állítani, mert már nem segít az emberen, hanem rontja? Ez így nagyjából és felületesen elmondva az a kérdés, amely engem ma a legjobban nyugtalanít.

Interjúrészetek az 1970. május 29-én és június 1-én elhangzott beszélgetésekből. Kérdező: Tóbiás Áron, a Petőfi Irodalmi Múzeum munkatársa.

*

(*Médiumok technikán innen, technikán túl*) Az információkat az egyik ember adja a másiknak (az egyik ember kapja a másiktól). Vagy közvetlenül, például egy beszélgetésben, vagy közvetetten, például levélben, könyvben, újságban, rádióban, televízióban.

Amikor az emberek nem közvetlenül beszélnek egymással, a kapcsolatteremtéshez szükség van egy közvetítő eszközre: a *médiumra*. Médium a telefon is, a televízió is, sőt maga az ember is lehet médium, ha alkalmas "eszköz" arra, hogy túlvilági üzeneteket közvetítsen egy asztaltáncoltató társaság számára. De a realitásoknál maradva: a telefon és például a televízió, mint médium között óriási a különbség. A telefonálók általában ismerik egymást, a tévéprogram viszont olyan milliókat érint, akiknek egymás létezéséről még csak fogalmuk sincs. A tévéprogram készítői sem ismerik személyesen a közönséget; a publikum és a műsorkészítő nincs egymással személyes kapcsolatban.

A televízió *tömegmédium*. Más médiumok is vannak, amelyek információkkal személyesen nem ismert emberek millióihoz fordulnak. Ilyen médium az újság, a plakát, a hanglemelő, a film, a rádió. Akkor beszélünk tehát tömegmédiumról – összességükben *tömegmédiumról* –, ha a programkészítők közvetetten, a technika segítségével juttatnak el legkülönbözőbb információkat emberek nagy tömegeihez.

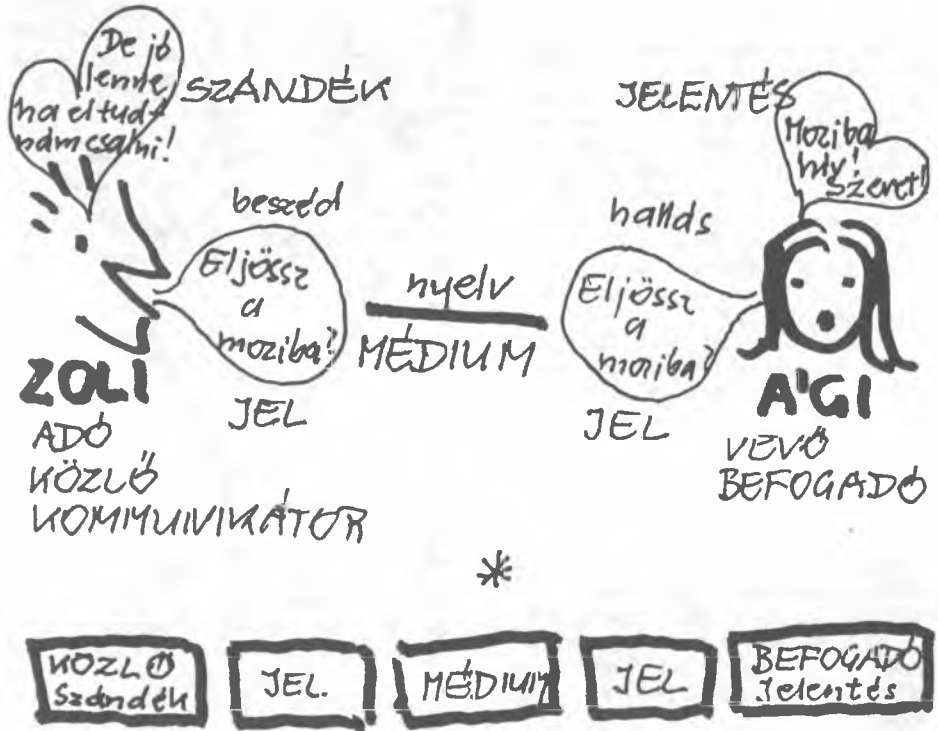
Az információátadásnál és -vételnél mindig kettőn áll a vásár. Valaki közöl valamit, s a másik befogadja, értelmezi a közlést. A legegyszerűbb eset az, ha a közlő szándéka tiszta, egyértelmű; közleményének tartalma és formája annak megfelelő; a választott médium alkalmas a jel (üzenet, közlemény) továbbítására, s a befogadó megérti a közleményt – azaz úgy érti azt, ahogyan kell.

A kommunikációs lánc lehet Ági és Zoli beszélgetésének rajza is, de lehet egy televízióadás közlési-befogadási folyamatának sematikus ábrája. Sőt, az általános fogalmakat konkrétakkal fölcserélve megkonstruálhatjuk bármely tömegmédium közlési rendszerének modelljét. Visszatérve a két ábrára: *mindkét esetben kommunikációs folyamatról (láncról)* van szó, alapvető, lényegi azonosságokkal – és különbségekkel.

Zoli, mint kommunikátor egy ember számára "ad", s a közlés tartalmát, módját partneréhez igazítja. A tévéstáb viszont millióknak küldi a jelet, de vajon a tízmillió befogadó közül kiknek az észleléséhez, igényeihez alkalmazkodva. Zoli és Ági ismerik egymást, a tévéstáb tagjai és a



Károlyi Tibor 20. század vég sorozatából



közönség egyedei viszont nem. Ági tud felelni Zolinak, nem fgy a nézők serege a műsorkészítőknek. Zoli szándéka egyértelmű és világos – de vajon az-e a tömegmédiáé is?

Amikor a tömegmédiákkal kerülünk kapcsolatba, okvetlenül föl kell tennünk néhány kérdést.

Kik a voltaképpeni kommunikátorok, akik az illető tömegmédiám mögött állnak?

Mi a szándékuk?

Milyen célt szolgálnak azok az információk, amelyeket a tömegmédiákkal segítségével közölnék velünk?

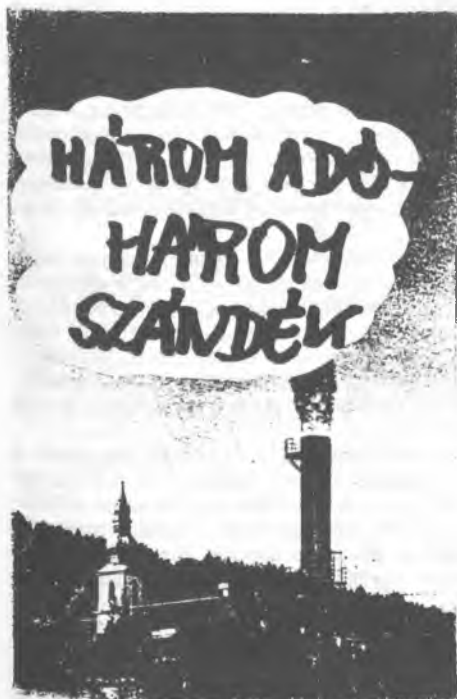
Csak amennyiben a közlő, a kommunikátor valódi szándékát fölismerjük, akkor tudjuk helyesen értelmezni a kapott információkat. Nem mindent úgy gondolnak mindig sem a tévében, sem az újságban, ahogyan azt mondják, vagy írják.

*

(George Gerbner professzor mondja) Hogyha ma valaki képes lenne minden elgondolható színdarabot és regényt megírni, nem lenne szükség többé törvényre, szabálygyűjteményekre. A költemények, forgatókönyvek, tudományos művek, krimik, tömege ugyanis önmagában létrehozza azokat a kulturális változásokat, amelyeket ma megélünk. Egy adott kor balladáit magukban hordják az akkori emberek elképzeléseit az élet, a társadalom, az Univerzum átláthatatlan erőiről. A költészet és a valóság keverékei a balladák, amelyeknek tartalma önmagában figyelmet követel; tanítanak, miközben szórakoztatnak. Ezek a balladák a népszórakoztatás eszközei, és voltaképpen megtestesítik az egyetlen, egységes képzési formát, amelyben egy adott kultúrkör emberei szívesen résztvesznek. A mai össznépi szórakozás az újságokkal, színdarabokkal, regényekkel s a többivel kulturális fejlődésünk univerzális forrásává vált.

A híradástechnika haladása – újság, rádió, televízió stb. – nemcsak az információcsere kiterjesztéséhez adott lehetőséget, hanem rég megszokott, meghitt szimbólumok eszmei tartalmát is megváltoztatta. A legsúlyosabb emberi dilemma talán éppen abban áll, hogy a tudás

Csak a szándékot keresd!



(jólinformáltság) hatalomra csábít, s hogy a hatalom viszont újra jólinformáltságot nemz, amelyet az föl is használ a saját céljainak elérésére. Így játszanak a szociális létesítmények, ipari vállalatok, csakúgy, mint a kormányok, a rádió, a kiadók és a nevelési intézmények állandóan fontosabb szerepet szociális környezetünk megformálásában.

Manapság nem indulhatunk ki abból, hogy az önkormányzat már azért is, önmagában funkcionál, mert hiszen a sajtó és az összes többi kommunikációs orgánus szabad. A messze-menően centralizált tömegprodukciónak világában, amelyet a modern híradástechnika át-meg-átjár, a "szabadság" kizárólag a médiamenedzser döntési jogát jelenti: mi kerüljön a nyilvánosság elé. Ezért hangosabb egyre a jogos kérdés: vajon a modern kommunikációs eszközök útján történő felvilágosítás feloldhatja-e azokat a szellemi és testi láncokat, amelyek az emberiséget nyomják, vagy csak a láncoktól való szabadulás teszi majd lehetővé a kommunikáció révén történő embernevelést.

Napjainkra a nyilvánosságnak szánt közlemények, információk áruvá váltak, amelyeket hatalmas vállalatok állítanak elő, és egy heterogén olvasótábornak adnak el. Ezek a vállalatok természetesen ellenőrzik és megdolgozzák azokat a híreket, amelyeket a nyilvánosságnak felkínálnak. A tömegmédia orgánusai – kiadói tevékenység, rádió, tévé – lehetővé teszik, hogy gazdáik tökéletes célratorréssal válasszák ki az élet legfontosabb területeit érintő azon nézeteket, javaslatokat, amelyeket az embereknek szuggerálni kívánnak. A tömegmédia az ipari társadalmak azon eszköze, amely egyben létre is hozza ezt a társadalmat. Hiszen a tömegmédia teremt a közös tudat új formáját: a modern tömegtársadalmot.

A tömegműdiumok jelentőségét nemcsak a befolyásolt alanyok számában rejlik. Már régen, a mai technika elterjedése előtt tudtak szólni a hírközös eszközök nagy csoportokhoz. De ma egy hír a feltételezett befogadók körét igen rövid idő alatt éri el. A modern tömegműdiumok jelentősége elsősorban abban áll, hogy tömegtársadalmat állít elő: heterogén szociális csoportok, amelyeknek tagjai nem ismerik egymást, és semmi közös nincs bennük, közösen fogadnak különböző közleményeket. A tömegműdium jelenti az egyetlen kötetést a csoportok összessége között a különben szétszabdalt társadalomban.

Egy rádiótársaság munkatársa mondta: "A tévé az egyetlen tömegszórakozás és hírforrás, amely nem különbözteti meg látványosan a városi és a falusi szegényeket". Ők tehát az első olyan szegényei az emberiség történetének, akik a gazdagok kultúrájából részesedhetnek, egy kultúrából, amelyet a gazdagok a saját maguk számára hoztak létre. Ilyen funkciót – régebbi időkben – csak a templom töltött be.

A kiválasztás és a kontroll, amely minden kommunikáció velejárója, uralja a tömegkommunikációs folyamatot. A jog: egy népnek kultúrjavakat átadni, és ezáltal értékítéleteit formálni –, ez soha a történelemben nem volt senki számára egyénileg elérhető cél. Ez minden társadalomban a leggondosabban óvott hatalmi pozíció. És itt nem is a játszik többé szerepet, hogy vajon a tömegkommunikációs orgánus független-e; sokkal inkább az a kérdés, kik, miért és milyen eredménnyel gyakorolják az ellenőrzést és irányítást.

Részletek G. Gerbner professzornak, a Pennsylvaniai Egyetem tanárának A tömegműdiumok formálják társadalmunkat című írásából. Kommunikation, Umschau Verlag, 1978.



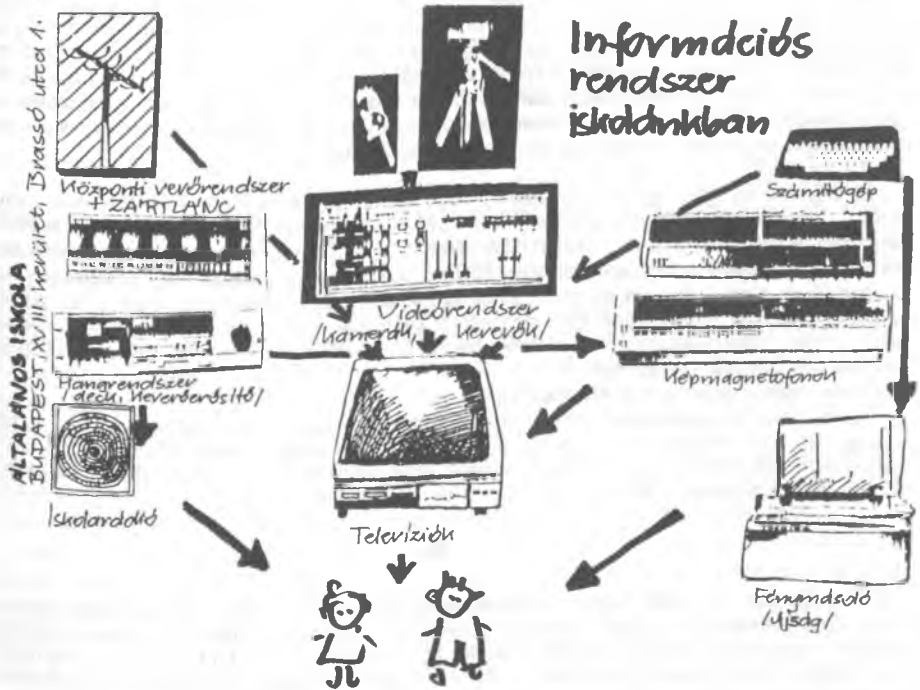
(Varga Ferenc tanár úr bemutatja a Brassó utcaiak "tömegkommunikációs" rendszerét.)

– A rajz alapján úgy fest, hogy az információs rendszer behálózza az egész iskolát. Dehát egy, a nyilvánosságnak szánt séma és a valóság között olykor elég nagy lehet a különbség. Tehát: milyen tényleges szerepe van az iskolában a változatos kommunikációs rendszernek?

– Szerepe feltétlenül van, egyrészt azért, mert rendszeresen működik; mondhatjuk, hogy bizonyos elemei minden nap hatnak valahogyan az iskola életére, mások pedig időszakosan. A videostúdió időszakosan szolgáltat információt a gyerekeknek, az iskolarádió minden nap jelentkezik, az újság pedig kissé nagyobb időközönként jelenik meg. E három műdium hatása gyakorlatilag mérhető, mindenesetre tapintható.

– Hogy érti azt, hogy tapintható?

– Mondok egy konkrét példát. A farsangot most ezen az információs láncon keresztül készítettük elő. Évek óta vannak az iskolában farsangi rendezvények, de most megpróbáltunk "össztűz" zúdítni a gyerekekre a rádió, a tévé és az újságon keresztül. Meglett az eredménye, mert érzékelhető volt a különbség. Sokkal többen öltöztek jelmezbe... talán elmúlt a gátlás, amely régen azért volt bennük, mert elszigetelten, egyedül döntöttek... azt mondták, merjek-e felöltözni vagy nem, majd kiröhögnek, de mivel látták, hogy mások is vesznek jelmezt, bátrabbak lettek.



– Igen, én is hallottam, hogy jól sikerült a farsang. De egy iskola életében nemcsak ilyen viszonylag problémamentes vagy kellemes témák merülnek fel, hanem rázósabb dolgok is. Hogyan lehet ezeket megközelíteni? Arra gondolok, hogy a tévével, a rádióval vagy az újsággal nem lehet feleselni, és ez sokszor bizony méreg. Hiába van benne egyes médiumok nevében az, hogy "kommunikációs", nem jöhet létre velük olyan kétoldalú kapcsolat, amelyet egy ember-ember közötti kommunikációban megszoktunk. Az a kérdésem, hogy lehet-e, elképzelhető-e, hogy egy iskolai társas-kommunikációs rendszerben a médiumokkal kölcsönösségen alapuló kapcsolatot, tehát igazi kommunikációt alakítsunk ki? Hogy csinálják ezt a Brassóban?

– Nagy problémám volt ez nekem is, amikor elkezdtük a munkát: hogy az ember ezeken az eszközökön keresztül mennyire adja a gyerekek szájába a válaszokat, mennyire befolyásolja az egész életvitelt, mennyire erőszkod ez az egész. Minden gyerek megszólalhat, bejöhethet a stúdióba, beszélhet és ezzel a lehetőséggel élnek is. Úgyhogy – bár még mindig azt mondom, hogy ez egy erőszkod dolog –, ha van is irányító, mert van, nyilván meggondolja, hogy mit rak be a műsorba, és milyen hangsúlyokkal. De nálunk, remélem, eléggé humanizált ez az egész információközlési, azaz információszervezési forma.

– Nyilván azért hozta a példát a videostúdióból, mert azzal foglalkozik. De a másik fontos médium az iskolában az újság. Ezzel mi a helyzet?

– Megvan a feed back rendszer, visszajeleznek a gyerekek. Egészen rejtett oldalai is vannak a dolgoknak. Nagyon jó lehetőséget ad a kommunikációra – a játék. Olyan játékokat hirdet meg az újság is, a video is, a rádió is, amelyekben szívesen résztvesznek a gyerekek. Így közelebb kerülnek magához a médiumhoz, és akkor nem zárkoznak el attól, hogy beadjanak cikkeket, sőt, egyre gyakrabban próbálnak megjelenni rövid szövegekkel, cikkekkkel.

– Egy iskolai információs rendszer esetében az alkotó és a befogadók majdnem hogy egybeesnek, legalábbis egybeeshetnek, míg a felnőtt társadalomban van egy szűk, kiválasztott vagy kiválasztódó elit csoport, amely ilyen vagy olyan érdekek szolgálatában – lehet az érdek nemes is, félreértés ne essék! – a nagy tömegek számára csak adja és adja... Egy amerikai professzor azt mondja, hogy abba ugyanis bele kell nyugodnunk, hogy a tömegmédiumokat valaki mindig a kezében tartja, és így, úgy, amúgy, a szándékok és érdekek szerint manipulációs hatások érvényesülnek. Nem is az a vita tárgya, a probléma – mondja a professzor –, hogy befolyásolja-e valaki a médiumokat, hanem az, hogy milyen érdekek, milyen célok szolgálatában teszi ezt. Mi erről a véleménye?

– Igen, ez így van. De bármit is akar elérni a tömegmédia, a kontroll a befogadók részéről

igenis meglehet. Ha például a saját iskolámban nézem a médiumok helyzetét, én azt szeretném a legjobban, ha ebben az iskolában kialakulna a médiumok ellenőrzése. A gyerekek felől meg is van. Az újságnál például az is ellenőrzés, ha nem veszik meg. Az iskolatelevízió... igen, néha nem nézik meg...mert tényleg nincsenek is kényszerítve rá. Nagyon szeretném, ha a szülők egy kicsit aktívabban közreműködhetnének, másrészt többet tudnának arról, hogy mi mit csinálunk a gyerekekkel. Ez ellenőrzés, és ez kommunikáció. Éppen azért kell, hogy a médiumoknak ezt az iszonyatosan erős szakos hatását egy kicsit kontroll alatt tartsuk.

– És a célok?

– A célokkal én úgy vagyok az iskolában, hogy úgy érzem, az a jó, ha nem tűzünk ki nagy célokat. Tehát nem akarom azt mondani, hogy a gyerekek legyenek ilyenek vagy olyanok azáltal, hogy megnézik az iskolatévét, hanem napi célokat tűzök ki magam elé, és a napi célok kis eredményei összefornak majd valamivé. Kitézők magam elé olyan célokat, amelyeknek az elérése tőlem függ. Tehát azt mondom, hogy szeretném még jobban kiépíteni ezt a hálózatot, szeretném, ha a gyerekek minél több információt kapnának, szeretném, ha a gyerekek ezeket napi programjaikban felhasználnák. Szeretném, ha olyan etikai problémákról tudnánk beszélni, amelyek sok irányban megindítják...

– Ugye, hogy mégis vannak távolabbi céljai!

– Igen! Csak ez egy másik szint! Tehát azt szeretném, ha problémákat vethetnénk fel, és ezekre nem kész megoldásokat adnánk. Ehhez szeretném megteremtteni a technikai hátteret. Még valamit szeretnék. Hogy a kollégák is egyre érzékenyebben reagáljanak erre a lehetőség-re... hát igen... partnerek legyenek.



(*Pilinszky János mondja*)... egyre növekszik az elhagyott embereknek a száma. Hiszen tudjuk, hogy nő az analfabétizmus, tudjuk, hogy rettenetes szaporodással az éhség. Tehát a kommunikációra – az elidegenedés, a túlmechanizálódás következtében – tehát a kommunikációra most már – idáig művészi szükségünk volt – most már égető szükségünk kezd lenni. Én úgy látom, hogy a költészet újra ki fog lépni (...) a könyvbőliségből. Egy, egy, egy ősbibb kommunikáció – hogy mik lesznek ennek az eszközei és hogy-mint, azt korai lenne, és fölösleges is, mindig a kellő tehetség valahogy meg fogja találni mindig a kellő formáját, és ilyen értelemben egy humanistább világot készíthet elő. A humanizmusnak újra nem teoretikus, hanem rendkívül forró értelemben. Szóval olyan forró értelemben, ami képes háborúkat valóban megakadályozni... vagy azt, hogy emberi ösztönöket és kísértéseket valóban átvilágítani, vagy megvigasztalni. Ez, ez több mint humanizmus. Erre viszont csak a költészet vállalkozhat.

(Részlet a Petőfi Irodalmi Múzeum 1971-es interjújából.)

BODA EDIT

KÖNYVSZEMLE

“...Csak másban moshatod meg arcodat”

Az ember elindul, s jórészt azzal tölti az itt-lét évtizedeit, hogy válaszolni próbál a számára valószínűleg legfontosabb kérdésre: *Ki vagyok én?* S ha az első évtized azzal telik, hogy a számára adott térben és időben jobbra még ösztöneitől vezérelve meghatározza önmagát, akkor a második évtized és harmadik bizonyos a tudatos választéskeresés ideje: ki vagyok én és mi a dolgom itt, mi az, amit el kell végeznem? És ha az ember szerencsés, akkor észre sem veszi, máris nyugalomból érlelt évtizedek fonódnak emlékekkel övezett gondjai s kíváncsisága köré. A holnapot fészegető egyre szaporodó kérdései súlyos és termékeny csendeket hordoznak. S persze az a szerencsés, aki kérdezni nem felejt: de ez a szerencse már nem veleszületett jótéti adomány, ez a szerencse már nem másnapos várakozás egy alig-reményű tavaszban, hanem a nyár villódzása, az ősz termékeny tarkasága és a

tél megőrző hideg-melegsége.

Életünk a *másik emberből* építkezik, létünk csakis a másik ember létének segítségével értelmezhető – s tehető értelmessé. A szocializáció kölcsönfogalom, viszonyfogalom: azt hiszem, tévedés csupán a "társadalomba való belenövés" folyamatként felfogni. Hiszen a társadalom, melybe "belenövünk", éppen ezáltal alakul, épül és színesedik; s bizonyosan annyit formálunk rajta magunk is – mert részeként élünk –, mint amennyire közösségeink alakítanak bennünket. Úgy tűnhet, viszonyainkat és életünk minőségét alapvetően határozza meg a politika – az adott hatalmi berendezkedés. Holott ez csak a látszat: hányszor igyekeztek már hatalommal rendelkező emberek sokmillió hétköznapot egyetlen vasárnapra lényegíteni, átgúrní – de nem sikerült, mert nem sikerülhetett. Pedig számukra úgy tűnt: "a nép átnevelése" immár befejezettnek mondható; s éppen itt tévedtek: befejezhetőnek tekintették több milliónyi ember szocializációját s fölülről befolyásolhatónak. Nem vették észre: az önvédő és énvédő mechanizmusok azonnal beindulnak a lelkekben, amint azok őket roncsoló, szétszaggatni akaró hatalmi akaratokkal találkoznak: bármily színesre is fessék az eget ezek az akaratok, s bármily teljességgel-teljes jövőkép ragyogtatásával igyekezzenek is álomba ringatni az álmodni nagyon is szerető, de a mindennapok racionalitását a bőrükön érző, boldogság-percek után kutakodó embereket.

Szabó Ildikó könyve arról szól, hogy miért volt/lehetett eleve zsákutcás az a politikai-szocializáció-felfogás, mellyel az utóbbi négy-öt évtized hatalmi elitje igyekezett átfórní az embereket, igyekezett megteremteni önmaga megkérdőjelezhetetlen törvényességét, elfogadottságát, sőt támogatottságát. Az egyoldalú alku azonban rossz vásárt szült a demokrácia elfelejtését nem lehetett a zsigerekbe kódolni.

A politikai szocializáció az általános szocializáció folyamatának része. A túlpolitizált társadalomban is csak időlegesen lehet azonban az embereket politikailag "túlszocializálni". Amint a hétköznapokban érződik az egyensúly fölborulása, amint a levegőben ott remeg az egyoldalúra deformált politikai szocializáció, az emberek azonnal menekülni igyekeznek a szorító énkorlátozó helyzetből, s azon fáradoznak, hogy maguknak a szabadság érzetét valamely más szférában mégis megtalálják. És hangyaszorgalommal kezdenek dolgozni a falak lebontásán, a korlátok megszüntetésén; s máris kialakul a *kettős* szocializáció.

Valahogy úgy vagyunk ezzel: a politikai szocializáció fontos dolog, de a helyzet, a társadalom és az egyén közérzete valószínűleg annál jobb, minél kevesebbet kell beszélni róla. A dolgok akkor mennek a maguk útján rendben, ha az embereket nem kell, hogy túlságosan foglalkoztassa a politika – és ez így van jól. A nem-politizálás nem bűn, a politika nem értékfogalom. Effajta felfogása éppen az elmúlt időszakból ittmaradt félreértelmezés. Mert a politika – közhellyel szólva – szükséges rossz az emberiség történetében, s ennek a történetnek szebb célja éppenséggel nem lehet, minthogy megszüntesse azokat az önmaga múltjából szükségszerűen kivajudott kényszereket, melyek a politikát létrehívják, újratermelik.

Szabó Ildikó nem esik csapdába: nem elfogult saját tárgyával szemben. Számára a politikai szocializáció mint kutatási cél fontos, elsődleges célja pedig az, hogy a megismerés lehetőségeit tágítsa, távlatokat adjon jövőendő (politikai) szocializációkutatóknak. Pedig nem kis ellentmondással kell megküzdnie: a könyv alapját adó kutatások jórészt a nyolcvanas években zajlottak, akkor tehát, amikor a rendszerváltás reménye még éppencsak fölillant a legmerészebb agyakban. A végső kutatói kérdés az: fölvezolható-e a politikai szocializáció (értvényes) modellje, megtalálható-e az a struktúra, melynek mentén világos rendszerré állhat össze egyfelől az individuum politikával való megismerkedésének folyamata, másfelől minél teljesebb önmeghatározásának esélye. A szerző *leírása* hiteles, összegzései elgondolkodtatóak: téziseiben megtalálja azokat a dimenziókat, melyek a politikai szocializáció folyama-

tát időtől, tértől, a fennálló hatalomtól függetlenül mindenkor és mindenütt értelmezhetővé teszik. (Itt kell megjegyezni, hogy különösen gazdag a kötet jegyzetapparátusa és bibliográfiája: ez szintén jövőző kutatók számára lehet nagyon fontos.) Természetes, hogy a hangsúly az elmúlt évtizedek modelljeinek elemzésére esik, de ezen megállapításokból kihámozhatók az általánosítható jellemvonások. A szerző célja elsősorban nem elméletalkotás, hanem a politikai szocializáció történetiségbe ágyazása és a jelen állapot leírása: ez az állapotleírás tartalmazza azokat a paradigmákat, melyek a politikai szocializáció kristályszerkezetét világosítják meg az olvasó számára.

Bízhatunk abban, hogy egy demokráciában a politika és ezzel a politikai szocializáció túldimenzionáltsága megszűnik: reményünk szerint a politikai szocializáció éppoly fontos, de a jelentőségénél nem fontosabb ágense lesz a szocializációs folyamatoknak, mint a többi rész-szocializáció. Sajnos a politika fogalma lényegénél fogva sohasem függetleníthető a hatalomból, így a politikai szocializáció mindig rejt magában egyfajta egyoldalúságot: a szocializáció kétoldalúságának megszűnését. Vagyis a politikai szocializáció minél inkább része az általános szocializációnak, annál inkább biztosított kétirányúsága, kölcsönössége. Minél észrevétlenebb tehát a politikai szocializáció, annál harmonikusabb lehet az emberi közösségek élete.

Önmagát találhatja meg az ember, ha fölismeri: nincs ebben a létben szebb, a szabadságot ígöző gondtalan gond, mint a másik emberben rejtőlegként rejtőző teljességnek a pillanatából való fölemelése: "Hiába fűrésztöd önmagadban/ Csak másban moshatod meg arcodat" (*József Attila: Nem én kiáltok*).

Szabó Ildikó: Az ember államosítása. Politikai szocializáció Magyarországon. Te-kintet Könyvek, Budapest, 1991.

FÜZFÁ BALÁZS

Egy angol tanári kézikönyvről

Napjainkban egymás után jelennek meg a tanári kézikönyvek, metodikai útmutatók és nyelvkönyvek, de most egy olyan nyelvtankönyvre szeretném felhívni a figyelmet, amely Magyarországon még nem terjedt el annyira, mint azt kiváló gyakorlati alkalmazhatósága indokolná. Celce-Murcia és Larsen-Freeman nyelvtankönyve egyszerűen több könyvet is helyettesíthet: a legfontosabb angol nyelvi szerkezetek érthető, egyszerű leírása csakúgy megtalálható benne, mint egy-egy adott témakörön belül (pl. a prepozíciók területe) az új kutatási eredmények rövid ismertetése, valamint metodikai útmutatás arra nézve, hogyan lehet megtanítani a fejezetben tárgyalt szerkezetet. Ezt kérdések és problémamegoldó feladatok követik, majd minden fejezetet bibliográfia zár le.

A könyv leendő, illetve gyakorló nyelvtanároknak készült. A szerzők abból indulnak ki, hogy a készségek közül, amelyekkel egy nyelvtanárnak rendelkeznie kell, a legfontosabb maga a nyelvtudás. A tanárnak ismernie és értenie kell a nyelv szerkezetét, szabályait és ezt a tudást világosan, érthetően át kell tudni adni a tanulóknak. A szerzők éveken át konzultáltak gyakorló tanárokkal és így válogatták össze az angol nyelv leggyakrabban tanított elemeit (pl. kérdéstípusok, igeidők, igemódok, a

there szerkezet, összetett mondatok szintaxisa stb.).

Máig vitatott kérdés, hogy szükséges-e nyelvtant tanítani. A nyelvtanárok és kutatók válasza a kérdésre eltérő: van, aki elkerüli a nyelvtan tanítását, van, aki a nyelvtant szükséges rossznak tartja, s olyan is akad, aki élvezi a tanítását. Az ózdkodásnak általában az az oka, hogy a tanár nem tudja, miként lehetne hatékonyan, de ugyanakkor érdekesen megtanítani egy nyelvtani szerkezetet. Kezdő nyelv-tanár koromban magam is többször ebben a cipőben jártam, és e könyv számos kérdésemre választ adott.

Abban mindenki egyetért, hogy egy tipikus osztálytermi szituációban a tanár nyelvtu-dása állandó tesztelésnek, ellenőrzésnek van kitéve: ő a modell; ha a tanuló hibát vét, ezt a tanárnak fel kell ismernie; ha szükségesnek tartja, ki kell javítania; a tanulók gyakran kérnek magyarázatot stb. Ha valaki soha nem tanít explicit nyelvtani szabályokat, akkor is korrekt nyelvtani ismeretekkel kell rendelkeznie, hiszen nap mint nap olyan döntéseket kell hoznia, mint pl. mennyi tananyagot lehet egy tanórán feldolgozni, az egységek milyen sorrendje segíti elő legjobban a nyelv elsajátítását stb.

Erre alapozva hangsúlyozzák a szerzők a tanári nyelvhasználat pontosságának, a nyelvtani ismeretek naprakészségének fontosságát. A nyelvészeti leírásokat azon-ban gyakran nehéz követni és alkalmazni: ezért hasznos ez a könyv, hiszen a legfontosabb nyelvészeti irányzatok eredményeit közérthetően, konkrét szerkezetek-re lebontva találjuk meg benne. A magyarázatok támpontokat adnak arra, hogy miként lehet ezeket a tanulóknak átadni.

A szerzők szem előtt tartják, hogy egy nyelvtani formát csak akkor sajátítottunk el, ha azt a megfelelő szövegkörnyezetben alkalmazni tudjuk. Így arra is példát adnak, hogy bizonyos kontextusban melyik szerkezet használandó és miért (pl. a passzív és aktív szerkezetek kontextusa). Ezt Celce-Murcia és Larsen-Freeman újabb kutatási eredményekkel támasztják alá: ún. "usage study"-kat közölnek, amelyeknek a célja az, hogy az anyanyelvi beszélők az adott szövegkörnyezetben melyik alakot prefe-rálják másokkal szemben. A szövegkörnyezetben történő használatra és a használat gyakoriságára vonatkozó információ gyakran hiányzik más nyelvtankönyvekből, pe-dig én ezeket különösen hasznosnak találtam annak eldöntésében is, hogy mit, milyen sorrendben és milyen hangsúllyal tanítsak. A gyakorisági mutatók azt is segítenek megérteni és később megmagyarázni, amit más könyvek, marginális jelenségnek nyilvánítva, általában lábjegyzetekben tárgyalnak.

A fejezet feladatai nem kiegészítő jellegűek, hanem szerves részei a könyvnek. A gyakorlatok ugyanazt a célt szolgálják, mint maga a könyv egésze: elvezetik az olvasót a szerkezet megértésétől addig a képességig, hogy a tanultakat alkalmazni tudja. Mindenkit arra biztatok, hogy oldja meg ezeket a feladatokat, amelyek fogal-mak definícióit, problémamegoldó gyakorlatokat és általánosabb pedagógiai kérdé-seket tartalmaznak. Különösen élveztem az ún. "error analysis" feladatokat, amelyek-ben fel kell ismerni a tanulók hibáit, ki kell javítani őket, majd eldönteni, hogyan lehetne a hibát a tanulóknak elmagyarázni és milyen feladatokkal lehetne a helyes használat elsajátítását elősegíteni.

A metodikai útmutató különböző tudásszintű csoportokra egyaránt jól adaptálható (írásbeli és szóbeli feladatokkal, illusztratív rajzokkal és szövegrészletekkel). A szer-zők olyan gyakorlatokat javasolnak, amelyek a készségek egyikére vagy másikára összpontosítanak (esetenként egyszerre többre is).

Miben új és miért olyan hasznos tehát ez a könyv? Például sok más nyelvtani leírást pótol. A különböző nyelvészeti és metodikai irányzatokból azt emeli ki, ami egy-egy nyelvtani rész, (pl. a tagadás) megtanításához szükséges. Feladatokat ad (megoldásokkal a könyv végén), amelyek révén ellenőrizhetem a tudásomat. Gya-korlati ötleteket nyújt arra, hogyan lehet mindezt a tanulóknak átadni, méghozzá úgy,

hogy a nyelvtan élvezhető és szórakoztató módon szerves része legyen az órának. Olyan kérdéseket vet fel, amelyeken tanulságos elgondolkodni. Végezetül pedig szinten tartja a nyelvtani tudásomat.

Marianne Celce-Murcia – Dianne Larsen-Freeman: The Grammar Book, an ESL/EFL Teacher's Course, Newberry House, 1983

PÉCSI JUDIT

FOLYÓIRATSZEMLE

Oktatástechnológiai továbbképzés

Oktatástechnológiai továbbképzés: egy kísérleti program (D. Gess – P. Hale: Technology Education: Evolution vs. Revolution, Proceedings of the Twelfth Educational Computing Organization of Ontario Conference and the Eighth International Conference on Technology and Education, Toronto, May 1991, pp. 175-177.)

Egy New York állambeli tanártovábbképző központban azt tapasztalták, hogy az oktatástechnológiai továbbképzés terén a máshol jól bevált stratégiák nem ritkán csődöt mondanak. A cikk második részében leírt változtatást megelőzően a továbbképzés az alábbi négy előfeltevésen alapult:

1. A legtöbb tanár jól tudja hasznosítani osztálytermi gyakorlatában a továbbképzésen tanultakat, ha a tréning a következő négy elemet tartalmazza: a.) az elméleti háttér felvázolása; b.) az új stratégia bemutatása; c.) gyakorlati kipróbálás; d.) gyors visszajelzés a kezdeti próbálkozásokról.

Ezzel szemben az oktatástechnológiai kurzusokon elsajátított módszereket a tanárok igen ritkán építették be pedagógiai gyakorlatukba, jöllehet a fenti négy kritériumra a kezdetektől tekintettel voltak.

2. A tanárok nagyobb valószínűséggel tartanak ki az új módszerek mellett, ha azok kipróbálásakor, a kezdeti szakaszban konzultációs lehetőség áll rendelkezésükre.

Az oktatástechnológia intenzívebb osztálytermi használatához ez az elv sem vált be. A tanárok gyakran érezték magukat frusztrálnak, szégyelltek kollégáik előtt, hogy lassan, nehézkesen állnak át az új módszerre. A legtöbb gondot a szerzőknek – akik a továbbképzéseket tartották – az okozta, hogy sok órányi konzultáció után is abbamaradt az új elvek, módszerek osztálytermi alkalmazása.

3. A tanárok csak egy bizonyos tudásszint után mernek belevágni az új gyakorlatba.

A tapasztalat azt mutatta, hogy a számítógépeket rutinszerűen használók se nagyon használták a tanórákon. Továbbképzéseket követő felmérések azt mutatták, hogy azok a tanárok se kapcsolták be a gépeket a foglalkozásokon, akik személyes vagy szakmai célra aktívan hasznosították frissen szerzett tudásukat.

4. Nem igazán fontos, hogy a továbbképzés milyen környezetben zajlik, az sem, hogy ki az oktató. Ami számít, az a továbbképzés tananyagának megtervezése, felépítése.

Valójában a tréning anyaga erősen befolyásolta a tanároknak a továbbképzéshez

való hozzáállását, és arról gyakran nyilatkoztak felsőfokon. A napi gyakorlatba való átültetése az új ismereteknek viszont alacsony szinten maradt a befektetett időhöz, energiához képest.

A szerzők néhány év eltelte után egyre kiábrándultabban vették tudomásul, hogy a tanfolyamok széles választéka mellett hiába nyújtanak akár a tanítás helyszínén is segítséget, hiába a hardverhez való hozzáférés és a tanfolyam elvégzéséért járó anyagi juttatás, a napi gyakorlatban szerény eredmények is alig mutatkoznak. Ezért elhatározták, hogy olyan változtatásokkal próbálnak áttörést elérni, amelyek kifejezetten az osztálytermi gyakorlat változására irányulnak. A siker mércéjének ettől kezdve nem fogadták el a sikeres tudásátadást és a tanfolyam kedvező fogadtatását, hanem azt a tanítási gyakorlat változásához kötötték. Egy átmeneti kísérleti szakasz eredményeképpen néhány olyan tényezőt sikerült azonosítani, amely az újonnan értelmezett sikerhez hozzájárulni látszik.

1. A programot úgy érdemes megszervezni, hogy a tanároknak korlátlan – nem csak a tanfolyam idejére szóló – hozzáférési lehetőségük legyen a szoft- és hardverhez. A tanárok tehát sohasem szorulhatnak arra, hogy meg kelljen osztaniuk egy gépet valakivel.

2. A továbbképzés során biztosítani kell, hogy mindenki a saját tempójában haladjon, és maga határozza meg, hogy hogyan kívánja hatékonyan használni a számítógépet a tanórán, ne külső minták átvételére kényszerüljön. Mindez magabiztosabbá teszi a tanárokat.

3. A sikeresség mércéje nem a tanár hozzáállása, teljesítménye, hanem a diák eredményessége.

4. A továbbképzési program szerves részeként a résztvevő tanárral a körzeti oktatási központ szerződést köt, miszerint ő maga is köteles egy kollégáját az adott tárgykörben továbbképezni. E tudástovábbadás előfeltétele a képzésben való részvételnek és a hardver- és szoftverhasználatnak. E mögött az a gondolat húzódik, hogy a tanítva tanult tudás esetleg gyorsabb, de feltétlen magasabb szinten sajátítódik el.

5. Mód van a következő években is megőrizni a hardverhez és szoftverhez való hozzáférés jogát. Ennek két feltétele van. A jogosultságot igénylő tanárnak a rákövetkező évben két újabb résztvevő tanárt kell konzultációkkal segítenie, továbbá pedagógiai gyakorlatába valamilyen szinten be kell építenie a számítógép-használatot. Természetes, hogy a volt tanítvány-tanárok és a tanár-tanítványok kölcsönösen nagy szabadságot élveznek egymás megválasztásában is.

Hogyan telepítsünk oktatástechnológiai eszközöket? Mindenhova egyenlően vagy csak ide-oda elegendően? (J. Beishuizen – E. Felix – E. Visch: Implementation: Breadth-first or Depth-first? Proceedings of the Twelfth Educational Computing Organization of Ontario Conference and the Eighth International Conference on Technology and Education, Toronto. May 1991, pp. 169-171.)

Minthogy soha nincs elegendő pénz valamennyi iskola minden igényt kielégítő felszerelésére, így az oktatási döntéshozóknak örökösen szembe kell nézniük azzal a dilemmával, hogy egyenletesen – és persze szerény színvonalon – szereljék fel az iskolákat és/vagy azon belül az egyes iskolai részlegeket új technológiai eszközökkel, avagy bizonyos elvek alapján kiválasztott kisszámú iskola és/vagy tanár magas szinten való ellátását részesítsék előnyben. Az első megoldás sokkal pazarlóbb, mivel a legtöbb iskola illetve tanár eleinte nem tud mit kezdeni az új csodákkal, továbbá nem eléggé segíti elő az adott szakmai kultúra fejlődését, műhelyek létrejöttét. A második mód ellen pedig igazságérzetünk tiltakozik.

A szerzők idéznek egy elképzelést, miszerint a két elosztási módot párhuzamosan kell alkalmazni. Mindenhova egy keveset, néhány helyre elegendőt. Természetesen

folyamatosan gondoskodni kell arról, hogy a jól felszerelt csoport egyre szélesebb körre terjedjen ki.

Az iskolai számítógépes kultúra és alkalmazás, a számítógépesítettség négy fokozatát érdemes megkülönböztetnünk.

1. Még nincs számítógépes tapasztalat.

2. Alapszintű ismeretek a számítógép iskolai alkalmazásának lehetőségeiről, szórványos saját tapasztalattal. Az erre a területre vonatkozó helyi politika és koordináció még nem alakult ki.

3. Az alapkészségeket megszerezték, kísérletezgetések során felhalmozódtak személyes tapasztalatok is. Később különböző módszereket tesztelnek, módosítanak, vezetnek be. Definiálják a helyi oktatási célokat, ösztönzik az új módszerek bevezetését, megteremtik a műszaki és szervezési hátteret.

4. Elegendő szakértelem halmozódott fel helyi fejlesztésekre.

Ha a fejlődési fokozatok természetét figyelembe vesszük, akkor egy kísérleti-kipróbálási szakasz után néhány műhely létrejöttéről kell gondoskodni, majd ezt követheti a fokozatosan teljeskörűvé váló elterjesztése a kultúrának.

Ezen gondolatmenetet próbálták a szerzők egy 1400, 12-18 éves diákot oktató nyugat-hollandiai iskolában alkalmazni, majd bizonyos méréseket végeztek a tanárok körében. Az iskolában, ahol 95 tanár tanít, 2 számítógépes terem szereltek fel, beszereztek 5 hordozható készüléket, valamint kiépítettek egy helyi hálózatot az iskolavezetés és -adminisztráció részére. 1988-ban indították a projektet az iskola 5 részlegénél. Mindegyikben 2-2 tanár 3-3 órakedvezményt kapott, és állandóan volt lehetőségük konzultációra is. A 2-2 kedvezményezett "projekt-tanárt" felkérték, hogy tapasztalataikat osszák meg a részlegükben dolgozó kollégákkal.

A második tanévben egy 16 állítás alapján megkonstruált attitűdskálán mérték a tanárok beállítódását. Az állítások között ilyenek szerepeltek, mint: "Számítógépen dolgozni időpocsékolás"; "A számítógép áldás az emberiségnek"; "Én nem akarom megtanulni a számítógép kezelését"; "A gyerekeknek egész kis korukban meg kellene barátkozniuk a számítógéppel", stb. 56 tanár attitűdskáláját két dimenzió mentén is vizsgálták: projekt-tanár – többiek; számítógépes gyakorlattal rendelkezik – nem rendelkezik.

Természetesen matematikailag bizonyított mértékű (szignifikáns) különbséget mutattak ki az egyes csoportok között. (Hogy e különbségek jelentősnek ítélandók-e, abban a szerzők nem foglaltak állást.) E második évben mért különbségek csak részben származtak abból, hogy már az induláskor eleve a számítógépek iránt nagyobb affinitást mutatók, a nagyobb tudással rendelkezők lettek projekt-tanárok. A növekvő különbségek azonban annak is köszönhetőek, hogy a kedvezmények illetve az azokban való nem-részesedés pozitív illetve negatív irányban módosítják az attitűdöket. Bizonyítottnak tekintik a szerzők, hogy ha a kedvezményeket egyenlőtlenül osztják el, akkor a már létező különbségek e kedvezmények mentén nőni fognak. Mivel félt, hogy a kísérlet során a növekvő különbségek később akadályát képezhetik a számítógép szélesebb körben való integrálásának, így a mérés után a kedvezményezettek körét bővítették, magukat a kedvezményeket azonban csökkentették. A szerzők egyúttal elkötelezték magukat a cikk elején idézett ún. "paralell" elképzelés (mindenhova egy keveset, egyidejűleg néhány helyre elegendőt), mint legkevésbé rizikós megoldás mellett.

A három holland kutató előadása végén egy két szakaszból álló stratégiát javasol a számítógépes kultúra meghonosítani kívánó iskolavezetésnek. Ennek lényege, hogy a kezdeti, személyeket preferáló támogatást fokozatosan váltja fel a strukturális változásokat normatívan támogató rendszer.

1. Orientációs szakasz

Hozzáférési és tanfolyami lehetőséget kell biztosítani valamennyi tanár számára. Az iskola, a tantestület szervezeti tagolódásának megfelelően valamennyi részleg számára bizonyos kedvezményeket kell biztosítani, elsősorban órakedvezményt a már némi gyakorlattal rendelkező, affinitást mutató tanárok számára. Számukra garantálni kell a kísérletezés lehetőségét is, amelytől ebben a fázisban konkrét eredményeket számonkérni nem tanácsos. Az iskolavezetésnek át kell gondolni a következő szakaszra vonatkozó stratégiáját, intézkedéseit. Ki kell nevezni egy felöltőt, az iskola "oktatástechnológiai koordinátorát", akinek feladata a második szakasz szervezése, irányítása, felügyelete.

2. Széles körben való bevezetés

Azok a részlegek, amelyek az első szakaszon sikeresen túljutottak, további támogatásban részesülnek (hardver, órakedvezmény). Most már az iskolavezetés által elfogadandó tervet kell készíteniük a szándékolt változásokról, amelynek sikeréért felelősek. Szakértelmükkel segíteniük kell azokat a részlegeket, ahol még az orientációs szakasznál tartanak. Így a tudások és tapasztalatok terjedése lépésről-lépésre valósulhat meg az iskolában.

MÁRTONFI GYÖRGY

Szűrőpróba

Az Akadémiai Kiadó és a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsának gondozásában megjelenő sorozat, a *Közoktatási Kutatások* keretében az elmúlt két évben is egy sor könyv látott napvilágot. A könyvkereskedelem szétesése miatt ezek a művek sajnos alig jutnak el az olvasókhöz, pedig pedagógusok és kutatók érdeklődésére egyaránt számot tarthatnának. Folyóiratunk – addig is, ameddig nem lesz ismét normális könyvkereskedelem – rövid, figyelemfelkeltő írásokkal próbálja segíteni, hogy könyv és olvasója egymásra találhasson.



Szabolcs Ottó német szakdidaktikus kollégájával, Karl Pellens weingarteni professzorral együtt állította össze azt a tanulmánykötetet, amelynek címe *Történelemtanítás Németországban*, és amely a német történelemtanítás metodikai problémáit, kísérleteit és megoldásait tekinti át a 19. századtól napjainkig. E tanulmányok magyarországi megjelenését az tette lehetővé, hogy Karl Pellens közbenjárására a német kiadók, és maguk a szerzők is lemondtak jogdíjukról.

A kötetből megtudjuk, hogy a 19. században a didaktikai gondolkodás előterében főleg két probléma állt: miként viszonyuljon a történelem népiskolai és gimnáziumi tanítása magához a történettudományhoz, illetőleg hogy – a herbartianus hagyomány talaján állva – miként illeszkedjék az iskola általános képzési koncepciójába.

A huszadik században felerősödött az a hang, amely a történelemtanítást "valami-re fel akarta használni", hogy aztán a nemzetiszocialista korszakban az a Hitler által kifejtett érvelés határozza meg a történelemtanítást, amely szerint "...nem azért tanulunk történelmet, hogy megtudjuk, mi történt, hanem, hogy tanítómesterünk legyen a jövőre nézve, és nemzetünk fennmaradását szolgálja."

A II. világháború után felvirágzott, és egyre autonómabb lett a német történelemdidaktika az NSZK-ban. Figyelme kiterjedt a tanuláspszichológiára, a tudományelméletre, és a tankönyvkutatásra. A didaktikai gondolkodásba behatoltak a különböző

történeti iskolák felfedezései, különösen megtermékenyítően hatott a francia Annales-kör, amely belopta azt a gondolatot, hogy a történelmi érdeklődés vonatkozási pontja az ember mindennapi szociális valósága.

Találunk a könyvben még tanulmányokat a történelemtanítás különböző eszközeiről, a történelemtanárok képzéséről és továbbképzéséről, valamint néhány konkrét módszertani beszámolót az építészeti emlékek, térképek, és hangdokumentumok felhasználásáról a tanításban.



Egy elkallódott, ám értékes régi és egy új írás található Forray R. Katalin és Hegedüs T. András *Két tanulmány a cigány gyerekekről* című kötetében. 1985-ben keletkezett "Az együttélés rejtett szabályai", amelyben a szerzők egy aránylag zárt, budapesti cigány közösség életén keresztül mutatták be – különös tekintettel az iskolához való viszonyra –, hogy vannak olyan embercsoportok, amelyeket csak csoportként lehet megérteni, és sem viselkedésük, sem működésük nem érthető meg az egyének hátrányos helyzetéből vagy a marginalitásból.

E vizsgálat felismeréseiből született az a terv, hogy az elméletet a gyakorlatban ellenőrizzék, kipróbálják. 1990 nyarán háromhetes, továbbtanulási ambíciókat ébresztő tábort szerveztek cigány gyerekeknek. A tábor sok elméleti felismeréssel és reflexióval megírt története a másik tanulmány. Egy olyasfajta megértő szociológia (antropológia? – a tudományág mivolta nehezen eldönthető) műve, amelynek elolvasása elengedhetetlen mindazon pedagógusoknak, akiknek osztályaiba cigány gyerekek is járnak.

És azoknak is, akikhez nem.



Még ma is híre van olyan rég megszűnt iskoláknak, mint a fasori, a sárospataki és folytathatnánk a sort. Napjainkban sok szülő lázasan keres gyermekének "jó" iskolát, megbízható és kevésbé megbízható információmorzszákból próbálja kitalálni, melyik iskola milyen. Pedagógusok és kutatók keresik a választ arra, hogy milyen a jó iskola, politikusok próbálják törvényekkel elérni, hogy az iskolák minél jobbak legyenek. E lázas keresésben, próbálkozásban csak azt tudjuk legkevésbé, hogy mitől jó vagy nem jó egy iskola.

Kozéki Béla *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása* című könyvében erre a kérdésre próbál választ adni. E kísérletet különösen érdekessé teszi, hogy angol és magyar iskolák összehasonlítása alapján írja le, milyen összefüggések állnak fenn az iskolák szellemisége és az iskoláskorúak személyiségének alakulása között.

Ajánlható a könyv mindazoknak, akiket a kutatás menete, módszertana érdekel, de ajánlható az iskolákban dolgozóknak is, igazgatóknak és pedagógusoknak egyaránt, mert a vizsgálatból olyan következtetések is adódnak, amelyek az iskolai élet, a konkrét nevelés, a gyerekekkel való hatékony bánásmód megszervezése során hasznosíthatók.



Napjainkban, a történelemtanítás körüli perpatvarok idején egyre több pedagógust és szakembert érdekel, hogyan is történik ez másutt. Mátrai Zsuzsa *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története* című könyvében a 18. századtól napjainkig követi végig az óperencián túli viharokat.

Az Amerikai Egyesült Államok 200 éves oktatástörténetében négy reformmozgalom zajlott le, és ebből három a társadalomtudományi nevelést is gyökeresen megváltoztatta. Az első reform a múlt század végén az európai kronologikus mintára alakította át a történelemtanítást, a második – századunk elején – a modern társadalomtudományok tanítását és a problémaközpontú társadalomismereti szemlélet elterjedését segítette. Végül a hatvanas-hetvenes évek kutatói arra a kérdésre kerestek választ, hogy mikor hatásosabb a társadalomtudományi nevelés: ha tudományos, értékmentes álláspontot képvisel, vagy ha a plurális társadalom különböző értékrendjeit közvetíti hűvös elfogulatlansággal.

A szerző bemutatja, hogy milyen társadalmi-politikai értékek és eszmék húzódtak meg a reformtörekvések mögött. Szól arról is, hogy a különböző történeti korszakokban milyen társadalomtudományi tantárgyakat milyen tematikai felépítésben tanítottak az amerikai iskolákban.



Az elmúlt két évtizedben időről-időre felborzolta a kedélyeket a Báthory Zoltán és csapata által végzett néhány IEA tudásmérés, amely tükröt tartott a magyar közoktatás elé. Régi igényeket elégítettek ki ezek a részben elégedettségre, részben elégedetlenségre okot adó mérések, mert egzakt eszközt adtak a közoktatás addig csak érzésekre, benyomásokra hagyatkozó kritikusai kezébe.

A *Jelzések az elsajátított műveltségről* című tanulmánykötet ezeknek a méréseknek az eredményeit gyűjtötte össze, és egészítette ki a külföldi példa nyomán kifejlesztett hazai mérések eredményeivel.

A könyv első része a természettudományok, a matematika, a számítástechnika, az angol nyelvtanítás és az olvasási képesség területén végzett mérések eredményeiről számol be, és vázolja a fejlesztés lehetőségeit. A második rész a kisiskolások beszédkészségéről, a fiatalok olvasási szokásairól, a tanulók testi fejlettségéről, neveltségi szintjéről ad képet. A harmadik rész a történelemtanítás, a képzőművészeti kultúra és az oroszitanítás állapotrajzát adja.



A közoktatási törvénytervezet körüli szakmai viták és politikai viharok avatják a sorozat legidősebb darabjává a *Tanterv és vizsga külföldön* című tanulmánykötetet, amely – címének ellentmondva – az iskolastruktúra – ugyancsak viták keresztjében álló – kérdéséről is tartalmaz egy tanulmányt. Ebben a szerző, Mátrai Zsuzsa ismerteti az angol, a német, a japán és a svéd iskolarendszert. Ugyanez a szerző, egy másik tanulmányban a négy ország vizsgarendszerét is ismerteti, de Japánról egy külön, részletesebb tanulmányt is találunk Szabó Judit tollából.

Kádárné Fülöp Judit a holland vizsgaközpont működését ismerteti, Kardos Margit pedig a nemzetközi érettségi – napjainkban nagy érdeklődésnek örvendő – problémáját járja körül. Ismerteti a nemzetközi érettségi történetét, szervezeti kereteit, tantárgyi felépítését tantárgycsoportok szerint, és végül a vizsga feltételeit és az értékelés rendjét. Az olvasó érdekes mellékleteket is találhat a tanulmány végén, amelyek különböző tantárgyak tematikáját és a vizsga lebonyolítási rendjét ismertetik.

A kötet legnagyobb lélegzetű tanulmánya Szebenyi Péteré, aki átfogó képet ad a II. világháború utáni Európa különböző országaiban megvalósuló tantervi szabályozásról, megkülönböztetve három fő típust, a kontinentálist (német, francia, svéd, norvég, finn, portugál, belga, olasz, görök, török), az angolszászt (angol, holland, dán) és a sztálinit (az ide tartozók felsorolását az olvasó képzeletére bízunk).



A bevezetendő vizsgarendszer felveti a tudásmérés problémáját, a vizsgaként alkalmazott mérés pedig ennek az ellenőrző-minősítő eszköznek a különböző célú hasznosítását. Miközben nő az igény arra, hogy a pedagógusok és a szülők minél több és megbízhatóbb információkat kapjanak a gyerekek tudásáról, és ezzel – közvetve – az iskola működéséről, azonközben mindenki tiltakozna a vizsgák, a különböző, szorongást keltő megmérettetések elszaporodása ellen. A szakemberek is különbséget tesznek a vizsga és a pedagógiai munkát segítő tájékozódás céljára szolgáló mérés között, utóbbit nevezve *diagnosztikus pedagógiai értékelésnek*. Ez a fogalom a címe Vidákovich Tibor, szegedi kutató könyvének.

A diagnosztikus értékelés a tantárgyi tudásról és a képességről részletes tartalmi-strukturális elemzést ad, mintegy diagnózist állít fel. A diagnózis alapján részletesen feltérképezhetők az eredmények, a hibák és hiányosságok. A diagnózis jelzései sokoldalúan hasznosíthatók a tanítás-tanulás folyamatában, eredményesen segíthetik a pedagógiai döntéselőkészítést és az innovációs tevékenységet.

Vidákovich Tibor beszámol a nyolcvanas évek közepétől folyó kísérletekről, amelyeknek célja a diagnosztikus mérőeszközök kialakítása, a diagnosztika iskolai gyakorlatának megteremtése. A kifejlesztett tesztek országos reprezentatív mintán való bemérése után tantárgyanként, képességterületenként értékelési segédletek, füzetek készülnek, de a könyv mellékletéből az érdeklődők már most fogalmat alkothatnak arról, mire és hogyan használhatják majd munkájuk során ezt a fajta értékelést.



A magyar társadalomkutatókat régóta foglalkoztatja a politikai és gazdasági elit természetrajza, ám vizsgálatuk napjainkig tabu volt. Az *Igazgatócserék* című könyv szociológus szerzőinek, Andor Mihálynak és Liskó Ilonának sikerült egy olyan jellegzetes csoportról, az iskolaigazgatókról információkat gyűjteni, amelynek tagjai formálisan szamemberek, valójában komisszár-szerepet tölthettek be az iskolákban. A vizsgálat bebizonyította, hogy kiválasztásukban a politikai szempontok mindig háttérbe szorították a szakmai szempontokat, ily módon a pedagógustársadalom legerőteljesebben kontrasztelektált csoportját alkotják.

A könyv felvázolja a tipikus életutakat, az igazgatók családtörténeti és kulturális hátterét, valamint azt, hogy az elmúlt 30 év politikai változásai hogyan módosították a tipikus igazgatók tevékenységi körét, az elvárt vezetési stratégiát.

E kötet számot tarthat mindazok érdeklődésére, akik pedagógusként a maguk bőrén szenvedték meg a szocialista káderpolitikát, de érdekes olvasmány azok számára is, akik csak azt szeretnék tudni, hogy mi is történt itt az elmúlt évtizedekben.



A legtöbb iskola cseppet sem ideális helyszín a képzőművészet alkotásaival való találkozásra, mégis számos tanórán előkerülnek reprodukciók, sőt, néha még eredeti művek is. Mit latnak mindebből a diákok? Sikerül-e megismertetni, megkedveltetni velük ezt a különös világot? Milyen szemmel néznek a képekre, szobrokra, épületekre és tárgyakra? És végül: hogyan kutatható, fejleszthető a műelemzési képessége – különös tekintettel az általános iskolára?

Ezekre a kérdésekre ad választ Kárpáti Andrea könyve, a *Látni tanulunk*. Az első fejezetek beszámolnak a mű és befogadója kapcsolatát vizsgáló pedagógiai, pszichológiai és szociológiai kutatásokról, és eközben felvázolják a műelemzés-tanítás

történetének néhány érdekes epizódját.

A könyv további fejezetei a 6-14 évesek műelemző képességét vizsgáló kutatások eredményeivel ismertetik meg az olvasót, összehasonlítást téve a magyar, az angol, az amerikai és a német tapasztalatok között.

Végezetül a pedagógusok elképzeléseiről, vágyakról és megvalósuló programokról tudósít a szerző. Az ismertetett programok jó ötleteket adhatnak azoknak a pedagógusoknak, akik közelebb akarják vinni tanulóikat a műalkotásokhoz.



Amikor napjainkban ismét kísért az analfabétizmus – igaz, a funkcionális analfabétizmusnak nevezett speciális válfaj – réme, amikor az általános iskolai szaktanárok mindennapos élménye, hogy diákjaik azért nem tudják a történelmet, a fizikát, a kémiát stb. mert az olvasás technikai problémát jelent számukra, különös érdeklődésre tarthat számot Arató Ferenc könyve, az Olvasás pedagógiája.

Az olvasni tudás a tanulás, az önművelődés, a kutatás nélkülözhetetlen eszköze, és ezért a pedagógia elméleti és gyakorlati kérdése. A szerző ennek megfelelően először bevezet a fogalmak értelmezésének világába, majd ismerteti a felmerülő módszertani problémákat, és e problémák tudományterületi határait. Ezután ad széles körű áttekintést az olvasástanítás történetéről, kiemelve a fontosabb eszmék és áramlatok hatásait.

A könyv harmadik része az olvasás élettani és pszichológiai alapjait vázolja fel, és ezen az alapon tárgyalja az olvasás tanulásának és tanításának didaktikai, módszertani útját.

Végezetül részletes leírást kapunk a szerző által 1970 és 1982 között végzett kísérletről, és a kísérlet alapján kidolgozott modellről.

A könyvek megrendelhetők az alábbi címen: Közoktatási Kutatások Titkársága, Budapest XIII. Victor Hugo u. 18-22.

Zenei nevelésünkről

"Kodály Zoltán zenepedagógiai eszméi a kilencvenes években" – címmel rendezett tanácskozást a Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet december 14-én. A mintegy félszáz résztvevő a magyar zenei élet és a pedagógia különböző területeit reprezentálta, valamennyien országosan, sőt nemzetközileg elismert szaktekintélyek. A téma különösen aktuális most, amikor a kérdés így vetődik fel: *lesz-e egyáltalán helye a zenei nevelésnek* a következő évek-évtizedek közoktatásában, nem veszítjük-e el végleg azokat az eredményeket, melyeket – ha sok ellentmondás között is – az utóbbi fél évszázadban mégiscsak elértünk? Vajon a piaccgazdaságra való áttérésnek nem lesznek-e végzetes következményei a humán kultúra terén? Ahogyan az egyik hozzászóló szellemesen megjegyezte: a művészet templomát ismét ellepik a kufárok – igaz, most menedzsereknek hívjuk őket...

Nos, a vélemények szembesültek a tanácskozáson: egyesek nagyon borúlátóan ítélték meg a helyzetet, mások bizakodóbban nyilatkoztak meg. Albert Schweitzert idézte valaki, aki állítólag azt mondta: "Tapsztalataim alapján pesszimista, hitem és célkitűzéseim szerint optimista vagyok".

Abban mindenki egyetértett, hogy a pedagógia jövőjének a kulcsa a tanárok kezében van, éppen ezért a *legfontosabb feladat a pedagógusképzés mennyiségi és*

főleg minőségi fejlesztése, a képzés minden szintjén. A derülátó hozzászólások éppen az itt jelentkező – talán szerény, de látható eredményekre hivatkoztak.

Felvetődött: továbbra is a népdalok, a nemzeti hagyomány álljon-e az oktatás középpontjában? A *népdal* mint magasrendű művészi minőség és mint a magyarságtudat hordozója – *alapvetően fontos szerepet kell kapjon ezután is.* De kérdés, milyen elgondolással adjuk a gyerekeknek a dalanyagot: didaktikai vagy esztétikai céllal? Ne tegyük a népdalt – sem a klasszikus anyagot – “olvasógyakorlattá”! – csendült ki több hozzászólásból. Találjuk meg az érintkezési pontokat népzene és műzene, népzene és más tárgyak ismeretanyaga között! – fejtette ki szemléletesen és meggyőzően az egyik résztvevő.

Az utóbbi időben hallhatók olyan hangok, hogy vonjuk be az oktatási anyagba a populáris zene termékeit is, hiszen ez vonzóvá tenné az énekórát a gyerekek számára. A tanácskozás közös álláspontja volt: bár nem szigetelhetjük el a tanulókat az őket körülvevő tömegzenétől, az oktatásban továbbra is az *értékkorientáltság legyen a központi elv.* Egy indulatos hozzászóló megfogalmazása szerint: amíg nem kérdezzük meg a gyerektől, a napköziben tejet, sört vagy pálinkát akar-e, addig ne vitatkozzunk arról se, tanítsunk-e könnyűzenét az iskolában!

Megtudtuk, hogy nemrégiben Bécsben, az osztrák zenepedagógusok országos tanácskozásán Yehudi Menuhin kijelentette: a jelenleg létező zeneoktatási rendszerek közül az úgynevezett “Kodály-módszer” a legjobb, a legeredményesebb. A mi számunkra bizonyos, hogy *Kodály alapelvei a jövőben is érvényesek lesznek, az alaptantervben tehát meg kell őrizni a koncepció lényegét.* Hogy ez ne csupán pár tucat elkötelezett szakember szűk körének a belügye maradjon, felvetődött egy szervezet létrehozásának a gondolata, mely hasonló lenne a huszas-harmincas években a Bárdos Lajos, Ádám Jenő, Kerényi György és mások nevével fémjelzett mozgalomhoz. Ez egyrészt hivatalos fórumokon lépne fel a *keretek megőrzéséért*: az óraszámokért, az ének-zenei iskolák fennmaradásáért, másrészt öntevékenyen, az egész országra kiterjedően harcolna a helyi közösségek, önkormányzatok meggyőzésével a *zenei nevelés jelentőségének elismertetéséért.*

KÖRBER TIVADAR

SZABADOS GYÖRGY PORTRÉJÁHOZ

Az egész önvédelme

*"A kompozíció: a létezni küldött szerkezet, a kimerevített és végsőkig csiszolt pillanatok sora, az idő és az alkotó emlékműve, a sugalló szervetlen forma, váz, mely akkor él, ha mindig új látogatója akad, ha új és új szellemáldozat élteti."
(Szabados György)*

Szabados Györgyöt kerek tíz éve ismerem(...). A Liszt-díjas zeneszerzőt és zongoraművészt – műveiből – még régebben. "Kettős" természetű ismeretségünk valamiképp kikezdehetetlen egysége hosszú évek óta nem engedi, hogy életrajzi adatokban, viszonyításokban, ítéletekben gondolkozzam felőle. Ősi titok az övé, amelyet nem megérteni, hanem szemléltetni kell. Műveit nem igazolni, hanem meghallgatni kell. "Már nem szót, csak hitelességet keresünk" – írja Vasadi Péter – "mű és élet egymást erősítő hitelesség"-t. Korunk "rózsaszín röhejében" ez Szabados György egyre nyugtalanítóbb, egyre magányosabb ismertetőjegye. MŰ = ÉLET = "A BELSŐ HANG SZABADSÁGA ÉS TISZTASÁGA TESZ MINKET SZABADDÁ ÉS TISZTÁVÁ." (V. P.)

(Ez) az írás nem lehet más, mint töredék és összegzés – együtt és egyszerre. Két sarkalatos pillanata egy élet-műnek, amely sohasem és mindig is különbözött (önmagától, világtól stb.). Két közönséges (:jeltelenségével megjelölt) pillanata annak a valamettől valamедdig terjedő valaminek, amit úgy illetünk: emberöltő.

Az ókori Kína életében egykor oly fontos és általános volt a zene, hogy – improvizatív volta ellenére – a hivatalosan megállapított kínai pentatonrendszerből való minimális, csupán egyetlen hangnyi eltérést is – mint ami veszélyezteti az állam biztonságát – fővesztéssel büntették. De a közelmúltban még itt Európában is az igazság legtisztábban megnyilatkozó szavának tartották a zeneművészetet. A zenének mindenkor különös és egyedülálló szerepe volt, ma azonban már nem ilyen mélyen igazmondó művészet, és ez okból senki feje vétele nem várható.

I. (A mese él)

Közel három évtizede foglalkozik zenével. Az évek megfeszített munkát, kimagasló eredményeket és hosszú, olykor kényszerű hallgatást hoztak. 1972-ben első díjat nyert a San Sebastian-i Jazz Fesztiválon, felvett két, ma már korszakos jelentőségű lemezt (Az esküvő 1974, Adyton 1983). Világhírű muzikusokkal dolgozott együtt, (Anthony Braxton, Jiri Stivin...). Mégis, főként "szakmai" körökben, alkotásait sokan kísérletinek tartják...

– Azzal kezdeném, hogy az én pályám nem harmincéves. Negyvenhat éve vagyok a pályán. Negyvenhat éves vagyok ugyanis. Amióta az eszemet tudom, mindig zenében éltem, bár foglalkoztam a költészettől fogva a filozófián át mindenfélével, ami kell ahhoz, hogy az ember megmerítkezzen valahogy a világ titkaiban, ha

ezekből egyáltalán felszínre lehet hozni valamit. Amit csinálok, nem tartom "pályának". Maga a szó is furcsa nekem. Számomra ez nem karrierfutam. Ez egy élet. Én soha nem éreztem, hogy kísérleteznék, soha nem volt szándékomban kísérletezni. A zeném valószínűleg azért hat kísérletezésnek, mert nem jó, vagy nem tűnik autentikusnak...

...vagy nem hajlítható a szokványos igényekhez.

– Nem tudom, és ez nem is foglalkoztat. Én minden munkámat maximális intenzitással, kedvvel és akarattal végzem. Ez sem elszánás kérdése. Természet dolga. Azt csinálom, ami a dolgom, ami úgy él, ahogy én élek. A kaktusz kaktusz, a nárcisz nárcisz, az eukaliptusz fa pedig eukaliptusz fa. Odáig nő, ameddig a természete hagyja. Az is hozzátartozik a dolgokhoz, hogy az ember éveken át hallgat. Adott szituációban beleértendő az ember sorsába.

Befolyásolta volna, ha, mondjuk, húsz évvel ezelőtt kap lehetőséget egy Vigadóbeli koncertre?

– Talán annyiban, hogy bizonyos dolgokat előhozott volna belőlem. Nagyobb kedvem támadt volna arra, hogy megírjak darabokat. Korábban, fiatalabban, nagyobb lendülettel. Egyébként nem érzem, hogy bárki is lemaradna valamiről.

Mennyiben érinti a játékát a közönség magatartása?

– A játék mindig azonos kamrából táplálkozik, akármilyen helyzet adódik a közönséggel való viszonyban. A fellépés elsősorban előadóművészi tevékenység, amire az ember felkészül. A manuális gyakorlás mellett az én esetemben a felkészülés inkább zeneszerzői munka. Az időben és anyagában döntően improvizációra épülő muzsika egyúttal egy "teremtő" agyi állapot elérését és életben tartását is megköveteli. Az előadás során mindig érzem, hogyan "veszi" a hallgatóság a zenét, a kiáramlást. Ellenáll, tehát zárt marad, vagy szív. Ha nem azonosul, arra készítem, hogy "meggyűrjam", vagyis elérjem, hogy amit közölni tudok, az megfogadjon benne.

Hiszem, hogy minden zene és művészet, amelyik megalapozott és elemi törvényeket képvisel, előbb-utóbb mindenki számára érezhetővé válik. A zeneművészet érzelmi hatás, amelyet ahhoz, hogy felfogható legyen, elemi erejűvé kell tenni. A sikert nem az jelenti, hogy hányan tapsolnak vagy milyen a fogadtatás. Siker az, amikor látszólag mozdíthatatlan lelkek is megengyhülnek; amikor az emberek legnagyobb gondjaikkal szemben is megerősödnek. A mi korunkban a művészet ilyen szolgálatot jelent. Ezt kell képviselje, hiszen ma az ember mindenféle szempontból elárvult és magatehetetlen. Ha nem is veszi észre magán, a mélyben valahol érzi ezt.

Egy zárt közönség tehát nagyobb teljesítményre ösztönzi?

– Biztos.

Elégedettebb ekkor, mint egy "felszívó" közönség előtti koncert után?

– Az ember úgy érzi, vannak, akik kizárják. Ez mindenkinek napi élmény. Megpillantok egy embert, pár szót váltok vele, és érzem, hogy kirekeszt a maga köréből. Ha az illető megváltozik, az a legnagyobb élmény. A megváltoz(tat)ás semmi egyéb, mint annak a hiedelemnek a feloldása, hogy a másik ember ellenség. Ez egy félsz, amibe az emberek bezárkóznak. Ilyen értelemben a művészet, főleg a zene, szeretetáramlás. Ady azt írta, "a mese meghalt". Én azt hiszem, mégsem halt meg, sőt, úgy vélem, mindig is az éltette az embereket, hogy megpróbáltak "fürdeni" abban a jóhiszeműségben, idealizmusban, amitől emberek vagyunk, és ami nélkül csak gépek volnánk. Szükség van erre a gép felett álló emberi szabadságra, amely nem tűri a regulát. Megregulázni azt kell, ami rossz. Az ember jó. Ha rádöbentjük a maga jószágára, és engedjük, hogy éljen is vele, kiderül, hogy az élet sokkal szebb, mint amilyennek látszik...

A Vigadóban mutatta be "Az események titkos története" című kompozícióját Dresch Mihály, Grencsó István és Kobzos Kiss Tamás közreműködésével. A darab

műfaji meghatározása az eddigiekhez képest új koncepcióra utal: "históriás ének az emlékezet előtti időkből". Mikor született a mű?

– Körülbelül egy éve készültem már a darabra. Alapkonceptióját két dolog sugallta. Az egyik a preparált zongora, amely a kifejezésnek merőben más világát kínálja, nekem kifejezetten tartalmi értelemben. A másik, Kiss Tamás énekhangja. Ez olyan lehetőségeket rejt magában, amelyeket az elmúlt évszázadokban nem műveltek ki Európában. A magas, érces hangtartományú, ugyanakkor árnyalt, mély tónusokra is építő stílus, hangsúlyozottan a keleti zeneiséghez kötődik.

A darab szövege jelentés nélküli. mégis úgy érzem, hogy az érzelmi csúcspontok hátterében nagyon is konkrét tartalmak azonosíthatók.

– Ez a históriás ének nem olyan értelemben szerzett zene, mint például egy szimfónia. Megírtam a metaszövegét, egy kreált nyelvet, amelyben a bevezető folyton visszatér. Mivel históriás énekről van szó, megindul a mese. A "történet" ballisztikus görbéhez hasonló pályán mozog, amelyet felépíteni részben kompozíciós gyakorlat kérdése. Ugyanakkor mint általános élmény a sejtjeinkben van a történelmi dráma. A cél az, hogy ezt mi élni tudjuk a zene során, a hallgatóság pedig, mint zenei hatást, magáévá tudja tenni. A próbák folyamán kiderült, hogy olyan jelenségeket sikerült teremteni, amely a muzsikusk számára jól élhető.

Foglalkozását tekintve Ön nem muzsikusk. Sokan mint orvost ismerik Szabados Györgyöt. Nem gondolt még arra, hogy jobb lenne csak a zenével foglalkozni?...

– De gondoltam... Addig, amíg csak a foglalkozásom révén tudok megélhetően biztosítani a családomnak, ez nem megy. A legfontosabb, hogy az ember felkészítse a gyermekeit az életre. Az élet olyan lesz, amilyenné a gyerekeket tesszük. Ha nem eszerint készítem fel a gyerekeimet, nem szeretem őket. Szeretet nélküli életet fognak élni, és ezért én leszek a felelős. Magyarul: rontottam a világon, bűnös vagyok. Ilyen egyszerű...

(Beszélgetés Szabados Györggyel, 1985. március)

Hihetetlen átrendeződés... Ami nem a modern gondolat "mindent megoldott" egoista önhite már csupán, hanem újra az Isten-csodája ember áldozatos és egyenes kötelme a természethez: a mindenséghez tartozás időtlen méltósága... A Nagy Nyugalom, ami mindent áthidal, s a teremtéshez köt bennünket. Az aranykor ősi igézete.

II. Időzene

Mit jelent a szó: Muzsikálni?

A negatív példák hordalékából lerakódó negatív meghatározások korát éljük. Ha mégis válaszolni akarunk a kérdésre, amelyet mindig a zene rehabilitálása érdekében kell feltenni, azt kell (és lehet) mondanunk, a muzsika a hangzáson innen és túl keresendő léttartalom kifejeződéseként, annak lehetőség szerinti megjelenítéséért van.

A muzsikusk egész életén át formát keres a Szubsztanciának, amelynek nincs szüksége formákra, hogy érzékeltesse önmagát. Miért akkor az életet megperzselő kísérlet?!

A lelket és az értelmet a tökéletesedéshez kaptuk. Az értelmezés során fogadjuk el végleg azt – döbbenünk rá mindarra –, ami eleve a miénk. A muzsika a Teremtés tolmácsa, első hírnök, meghatalmazott üzenethozó. Szabados György *Időzene* című művében a halhatatlan Idő halandó követe.

Olyan pillanatokat (...) élünk, amelyekben egyre sürgetőbb, meghatározó döntéseinkhez elengedhetetlen, hogy meghatározottságunkat is figyelembe vegyük. Ez adhat érvényt, távlatot a sorsfordító cselekvésnek, ez mentheti meg döntéseinket attól,

hogy ítélkezéssé nyomorodjanak. A (be)látó, mindenségre *ráérő* türelem talán a mű szavak nyelvére lefordítható gondolata. Ha van bátorságunk szembenézni a lét kozmikus hierarchiájában betölthető szerepünkkel, céljainkban és azok elérésében is – az ajándékozott méltósághoz híven – emberszabásúbbnak mutakozhatunk.

Ennek a kezdet és vég nélküli jelenetnek a cselekménye foly(tatód)ik a vonósokra komponált *Időzene* nyitó hegedűstaccato játékában. Az esőcseppként, ritmikusan kopogó vonós unisono fokozatosan vonzza magához a többi szólamot. Az erősödő és mérsékelt hangji jelekre (még nem dallam, nem harmónia!) a két bőgő egyetlen bázishanggal, mélyáramlatként felel. A vonós kórus változatos pulzálása szüntelenül sokasodó hangzsrétegeket képezve rakódik egymásra, miközben ki-kiszakad belőle egy kései-korai motívumféle. Egy hatalmas, ám anyagtalán gépezet működését halljuk, amelyet mi *Időnek* nevezünk.

Ahogy lassul, a lüktetés egyre nyugodtabban, szélesebben hullámzó hangfolyammá simul. Az állandósuló, súlyos sodrást a hegedűkar tempós skálafutamai váltják fel, hogy azután a hangzás egésze – látszólag véglegesen – tucatnyi hangon suttagó harmóniává szelődülve álomba halkuljon. A rezdületlenségig nemesedik ez a valószerűtlenül finom, mégis szinte tapintható hangfonat.

A bőgők cezúráját követően az ismét felbolyduló, már-már nyomon követhető struktúrává rendezett hangzó anyagból egyetlen, közösen megszólaltatott irányhang válik ki. Ez az *időtlenül kitarított*, észrevétlenül felfelé kúszó B – majd H – a darab tengelypontja. Találkozási pont, amelyet a tér görbületéhez, az idősíkok érintkezési helyéhez hasonlóan érzékelünk, bár alig ismerünk. A megismerés mezsgyéjét jelentheti ez a *magasság felé zuhanó* hangvonal. A szökési sebességet átlépő csillaghajó utasa érezheti majd (...) a kiszabadulásnak ezt a jeltelen kézzelfoghatóságát, amikor a hajó valóságos térből n-edik térbe ugrik.

A visszatérés – egyelőre? – elkerülhetetlen. Az ütemesen elrugaszzkodó skálatöredékekre néhány "fentről" pilinkéző, elejtett hang a válasz. A felső regiszterekben erősödő üveghangszerű ciripelés teljesen betölti a tonális teret. Neki-nekiindul egy kő gyanánt lebackázó, gyorsuló-lassuló hang, amelyet visszhangként (??) követ a többi.

A szaggatott bőgőszólam nem lezárás: az élet-álmom "mélyéből" áthallatszós mindenség-fuvalom.

Az *elrontott* csend visszanyeri önmagát.

Újra ugyanaz, ami volt.

De már sohasem ugyanúgy.

Győzedelmes jelenlétek zavaros kémiája, új alkímia az édeni fényben, amelyből bizony, mint gyémántsalak, beilleszthetetlenül lép ki az Isten csendjéből lett teljesség-ember. Kilép, és sebet ejt a fényéről lemondott ember túlfűtött üvegházainak boltozatán.

(Az *apróbetűs szövegrészek idézetek Szabados György és Váczi Tamás A zene kettős természetű fénye* című könyvéből (JAK füzetek 49, 1990.)

J. KIRÁLY ISTVÁN

A láthatatlan iskola

Ki vagyok én?

"Mennyivel tartozom, Nemes úr?" "Száz forint, drága, és már itt sem vagyok."

A porszívót ugyan nem tudta megcsinálni Nemes úr, de a hajszárítóval másodpercek alatt végzett. "Hívjon csak, drága, máskor is nyugodtan, ha van valami", mondta elégedetten, miközben eltette a pénzt.

Nemes úr a közelben dolgozik, munkaidő alatt szokott ki-kiszaladni a környékbeli házakba, ha hívják. Nekem is úgy ajánlották a szomszédban. Engedtem a csábításnak, hogy még egy porszívó kedvéért is házhoz jön. Talán abban is reménykedtem, hogy így olcsóbban megúszom, mint ha szervízbe vinném a porszívót.

Úgy kellett nekem. Rendezetlen viszony, rendezetlen megszólítás. Nekem ő Nemes úr, neki én drága. Mentségére szolgáljon, hogy ő lehet "Nemes úr", de én nem lehetek "Szabó úrnő". Lehetnék viszont "asszonyom". De nem vagyok.

Annak idején úgy szólítottak be a terhesgondozóban, hogy "Szabóné". Valószínűleg tiszta jóindulatból, nehogy azt higgyék mások, hogy leányanyaként járok oda. A rendelőben már "kismama" lettem. Az orvos jóindulatáról már kevésbé voltam meggyőződve. Háromszor kérdezte meg tőlem, hogy "ha szépen megkérné azt a fiatal embert, nem venné magát feleségül?" Azért csak háromszor, mert ennyiszor kellett megjelenni a terhesgondozóban ahhoz, hogy a szakszervezet kifizesse a szülési segélyt. És mind a háromszor azt feleltem: hivatalosan viselem a lánykori nevemet. Máig is szégyellem magamat.

A szülészetten aztán "egyeske" lettem. Sem jó-, sem rosszindulatra nem emlékszem. Csak arra a rossz érzésre, hogy a nővérek zsebébe csúsztattam a pénzt.

A bölcsődében, az óvodában, az iskolában, a gyermekorvosi rendelőben "anyuka" voltam. Valószínűleg leszek majd "mami", sőt "mamika" is, ha megérem. Utólag sincs okom kétségbe vonni sem a nálamnál tíz évvel fiatalabb bölcsődei gondozónő, sem a nyugdíjból visszahívott orvos jóindulatát, amikor leanyukáztak. Mindkét gyereket nehezen vették fel a bölcsődébe is, óvodába is. Muszáj volt odajáratnunk őket. És sokat betegeskedtek.

Hentesek és hentesstanulók is szólítottak már "drágának". A jóindulatukat nemegyszer kétségbe vontam magamban. A panaszkönyvet csak egyszer kértem el életemben. A végén ideadták. Választ soha nem kaptam. És voltam "kedves vevő" is, amikor megkérdeztem: miért kell sorban állni az önkiszolgálóban a kosarakért: "Mert a kedves vevők ellopják a kosarakat", kaptam meg a választ a boltvezetőtől. Azt a hangsúlyt nem felejttem el, ahogy a "kedves vevőket" mondta.

Sokszor voltam "elvtársnő" is, pedig nem voltam párttag. Egyszer, egy konferencián minden előadó úgy kezdte az előadását, hogy "tisztelt elvtársnők és elvtársak". Amikor elindultam a mikrofon felé, még azt hittem, én úgy fogom kezdeni, hogy "hölgyeim és uraim". Aztán, amikor megszólaltam, már azt mondtam, hogy "tisztelt hallgatóság". Valaki, aki ott dolgozott, szóvá is tette a szünetben. Az egy olyan hely volt, ahol elvtársak dolgoztak.

A legvidámabb emlékem az, amikor a moszkvai metróban "polgártársnő" lettem, mihelyst kiderült, hogy külföldi vagyok. A legszomorúbb pedig az, amikor a gimnazista fiam barátja "szcsókolomnak" szólított. Azt kérdezte meg, hogy telefonálhatna-e tőlünk.

Ezek a viszonyok tényleg rendezettebbek voltak, mint az, amikor Nemes úrral kerültem szembe?

A francia forradalom eltörölte a rendeket és a korábbi megszólításokat. Annak az elvnek az alapján, hogy minden ember egyenlő, polgár lett mindenkiből. Úgy is szólították egymást az emberek, hogy "polgártárs" és "polgártársnő". Ám valójában akkor lett citoyen mindenkiből, amikor a társadalom visszavette és köztulajdonná tette a "Monsieur" és a "Madame" megszólításokat. Ettől kezdve mindenkinek kijártak. A francia állam polgári urak és hölgyek lettek.

Sütkérezem a Vogézek terén, és megüti a fületem az az evidencia, ahogy az alig hároméves kislány elköszön valakitől: "Au revoir, Monsieur!" Monsieur az utcaseprő és a köztársasági elnök; a clochard a metróban, akinek kedélyesen visszaválaszol egy utas; az az újságíró, aki egy közismert magyar arisztokrata család nevét viseli, és akit magyar kollegája gróf úrnak szólít, amikor interjút csinál vele Budapesten. És Madame vagyok az utcán, amikor megkérdezik tőlem, hogy merre van a Carnavalet múzeum, a fogorvosi rendelőben, amikor kezet fog velem az orvos, az iskolában, ahová a fiam jár, a lépcsőházban, ahol köszönünk egymásnak a szomszédokkal, az üzletben, a hivatalban és minden telefonbeszélgetésben, amikor nem olyanokkal beszélek, akikkel a keresztnevünkön szólítjuk egymást.

Az urak és hölgyek társadalmában az emberek egymásra is mosolyognak, amikor megszólítják egymást, akár idegenek, akár nem. Az ismerősök pedig a köszönés után megkérdezik egymástól, hogy vannak. A mosoly és a kérdés éppúgy hozzá tartozik a társadalmi kommunikációhoz, mint az, hogy egy nő Madame, egy férfi pedig Monsieur.

A hatvanas évek végén, amikor Magyarországon is sokat írtak az elidegenedésről, előszeretettel illusztrálták ezt a "keep smilinggal", a kötelező mosolygással. Az elidegenedés jele-e az, ha akkor is mosolyogva kérdezem meg a körülöttem lévő utasokat, hogy leszállnak-e, ha a legszívesebben elsírnám magam? Bizonyos értelemben feltétlenül. Ebben az értelemben sokkal őszintébbek azok a társadalmak, amelyekben semmit nem mond az, aki le akar szállni a buszról, csak a táskájával tör magának utat; vagy ha mégis mond valamit, akkor valami olyasmit, hogy "mit áll ott, nem látja, hogy le akarok szállni?" Nem hiszem, hogy a párizsi metróban, ahol naponta több millió ember fordul meg, mindenki kedvel mindenkit. Mégis mosolyogva tartják a lengőajtót az utánuk jövőknek, akik mosolyogva megköszönik ezt. Az ismeretlenek iránti érzelmeimet hitelesebben fejezi ki az, ha úgy megyek át a lengőajtón, hogy nem nézek hátra. Magára vessen, aki nem siet eléggé, és az ajtó orra veri.

Kevésbé őszintébbek tehát azok a társadalmak, amelyekben mindenkinek kijár az "uram" és az "asszonyom", a megszólítást kísérő mosoly és az ismerősök között az egymás hogyléte iránti érdeklődés, mint azok, amelyekben ezek nem magától értődő tartozékai a kommunikációnak?

Azt hiszem, nem erről van szó. Ezeknek a hétköznapi kommunikáció stílusát szabályozó normáknak semmi közük nincs a kommunikáló felek közötti érzelmekhez. Éppen az a lényegük, hogy a kommunikáció formái függetlenedtek az emberek közötti viszonyoktól, társadalmi és gazdasági helyzetüktől, a hatalomban való részvételük mértékétől, erőnyeiktől és hibáiktól. A formák csak a kommunikáló felek hangulatát befolyásolják. Normává válásuk azon a felismerésen alapul, hogy az emberek semmilyen szempontból nem egyformák, csak emberi és állampolgári mivoltukban azok. De ennek az egyenlőségnek a társadalmi gondozásában mindenki érdekelt, hogy egyértelmű és átlátható legyen az összes, egyenlőtlenségen alapuló társadalmi viszony: a hivatal és az ügyfél, az orvos és a beteg, az iskola és az iskolával kapcsolatba kerülő szülő, a kereskedő és a vevő, a főnök és a beosztott viszonya. Így válik ugyanis egyértelművé, hogy az adott viszonyban kinek mi az érdeke, kinek mi a szerepe, és pontosan milyen kapcsolat is van közöttük. A kommu-

nikáció evidenssé vált formái tehermentesítik a társadalom tagjait. Ennek két előnye is van. Az egyik az, hogy a kommunikáció tartalmára tudják figyelmüket összpontosítani. A másik pedig az, hogy megkönnyítik az esetleges konfliktusok kezelését. Az indulatokat jótékonyan kanalizálják a közmegegyezésen alapuló, maguktól értődő formák.

Magyarországon a tekintes, nagyságos, méltóságos asszonyok és urak világa után olyan korszak következett, amikor az elvtárs és az elvtársnő megszólítások nem váltak a társadalom tulajdonává. Művészi tökélyre vittük a megszólítások nélküli kommunikációt. Állampolgári és emberei emancipáció híján egyetlen politikai rendszer sem tudja hatalmi eszközökkel szabályozni a kommunikációs viszonyokat.

Valamikor, kezdő kutatóként szociológiai interjút készítettem V. János vezérigazgatóval. A beszélgetés végeztével nagylelkűen felajánlotta, hogy hazavisz. "János, előbb letesz engem, utána pedig hazaviszi a hölgyet", mondta a sofőrjének. "Holnap reggel hány órára jöjnek, V. elvtárs?", kérdezte a sofőr a vezérigazgató lakása előtt. Ő tetszikelte a vezérigazgatót, az magázta őt. Hazafelé menet, immár kettesben, a sofőr elmondta, hogy nagyon rendes ember a vezérigazgató. A lakásügyét is segítette elintézni.

Néhány évvel ezelőtt, afféle háttérzajként a krumplihámozáshoz, egy műsort hallgattam a kis, konyhai televíziókon. Az volt a címe, hogy "Csepü, lapu, gongyola". Egyszer csak megütötte valami a fületem. A műsorvezető úgy szólított meg valakit, hogy "tanácselnök úr". Életemben ekkor hallottam először, hogy egy újságíró a nyilvánosság előtt úrnak szólítson valakit, akinek politikai hatalom van a kezében. Nem derült, ki, hogy szeretik-e egymást vagy nem, és az sem, hogy függenek-e valamilyen módon egymástól vagy nem.

Aznap nagyon jókedvű voltam.

SZABÓ ILDIKÓ

Ludamus una...

Telitalálat Baranyai Tiborné gyermekeknek szánt latin nyelvkönyvének címe, a Ludamus una..., hiszen ez a könyv játszva tanít, ahogyan kétezer évvel ezelőtt a latin scholában tette ezt a magister a discipulusokkal. Mai nyelvtanításunk izzadságszagú vagy könnyed – ám hatástalan – végletei között elegánsan hajózik a szerző, megtalálva az aurea mediocritas horatiusi elvét.

Két helyen is visszatér ez a kedves felhívás, s a kis herceg és Halász Judit invitálásának nehéz ellenállni.

A könyv külső megjelenése csábító; nem riaszt vissza vastagságával, nem duzasztja tovább a mai diák mindig agyontömött táskáját, szép fényes, színes, kemény borítóját kár lenne befedni; szóval praktikus, strapabíró és esztétikus. Aki belelapoz, meghökken az igényes kivitelezésen, elcsodálkozik az illusztrációk, grafikai megoldások ötletességén, szellemességén, s már nem tud megválni a könyvtől. (Nem így a könyv lapjai a gerinctől, a gyakori használatban szétesnek.)

A tíz leckéből álló nyelvi anyag alapján megtanulhatók a latin alaktan legfontosabb tudnivalói, s kialakul egy kép az antik világról, a klasszikus kultúráról. Kedvet csinál hozzá a Janikovszky Éva szavaival szerző a praefatióban, és segítséget kínál az appendix nyelvtani összefoglaló táblázataival ill. a versbe szedett praepositiókkal.

Az első négy lecke szöveganyagát Antoine de Saint-Exupéry A kis herceg c.

népszerű gyermekkönyvének részletei adják Auguste Haury professzor latin fordításában. S mint ahogy a történet sem degradálja a gyermekirodalmat ("Felnőtteknek írt mese"), ugyanígy a nyelvkönyv szerzője sem gügyög, hanem – bár kissé magasra rakja a léceket – komoly szellemi ugrásokra bátorít.

A második rész 6 olvasmánya eredeti latin irodalmi szöveggel: Ovidius *Fasti* c. művének segítségével egy-egy hónap ünnepeinek bemutatására vállalkozik. A verses költői szövegek megértését segíti a szerző prózai átirással, melyet kék satírozással jelöl. A 4., 7. és 10. lecke utáni *repetitio* lehetőséget ad a rendszerezésre, a megszerzett ismeretek elmélyítésére, kiegészítésére.

Rendkívüli gondossággal építi fel a szerző az egyes leckéket. A szövegfordítás a preparált szóanyagra támaszkodhat, amely szinte kezdettől fogva a teljes szótári alakot tünteti fel. Már a második leckében megismerteti a tanulót a Györkösy-szótárral, s ennek használatát a továbbiakban is ajánlja, kéri. A leckékben található latin szavak betűrendes mutatóját mégis hiányolom az appendixből.

A komparatív vizsgálatok kézzelfoghatóan bizonyítják az anya-leánynyelvi kapcsolatokat. A közismerten nehéz latin grammatika megértését szellemes és logikus ábrák (declinatiók-templomok, coniugatiók-hajók), táblázatok, ágrajzok segítik, érzékeltetve a szerző legfontosabb idevonatkozó kérését, tanácsát, javaslatát:

1. Ne ijesztgessük a gyerekeket a latin nyelvtan nehézségeivel!
2. Sose legyen a grammatika öncél!

Cicero, Vergilius, Horatius, Seneca, Petrarca, Julius Caesar és Ovidius szállóigévé vált szép gondolatai egészítik ki a szemelvényeket. Híres közmondások megértése is fokmérője lehet az elsajátított nyelvtani, lexikai anyagnak. Ez utóbbi igen nagy hangsúlyt fektet latin eredetű jövevényszavainkra, továbbélő latin kifejezéseinkre. A gyakorlatok változatosak, sohasem mechanikusan bemagolt ismereteket mélyítenek el, mindig gondolkodtatnak, heuréka-élményt nyújtanak. Gyakran ösztönöznek könyvtári búvárkodásra a szorgalmi feladatok. A tudáspróba legkedveltebb formái ebben az életkorban a rejtvények (keresztrejtvény, akrosztikon, aenigma), viccek, szójátékok; bőven találhatunk minden leckében belőlük (különösen jók a tanulók által készített rejtvények). A *retroversio* feladatok a függelék magyar-latin szótárával megoldhatóak.

A szemelvények, a hozzájuk szorosan kapcsolódó feladatok, de legfőképpen a leckéket záró párbeszéddek (*colloquiumok*) azt sugallják: dehogyis holt nyelv a latin, nagyon is él, s a művelt ember számára nélkülözhetetlen. Ezt az üzenetet tartom a könyv legnagyobb pozitívumának. A *bilinguis* fordítások, a modern márkanévek (pl. *Senátor kozmetikumok*), intézménynevek, keresztnevek vizsgálata ezt a tanulságot erősíti: érdemes latint tanulni. A következetesen megnyilvánuló kontrasztivitás a magyar nyelv, a komparatív jelleg pedig a többi idegen nyelv megismerésére, szeretetére ösztönöz. Nehéz lenne olyan tantárgyat, tudományágot találni, amellyel nem valósít meg a nyelvkönyv koncentrációt. A teljesség igénye és mindenféle rangsorolás nélkül megemlítek néhányat: ókortörténet, biológia (növény- és állatnevek), természettudományi terminus *technicusok*, földrajz (lásd a fedőlap belső oldalait), ének-zene (dalok), magyar- és világirodalom, magyar nyelv, idegen nyelvek, filozófia, művészettörténet, vallástörténet, politika, művelődéstörténet. A gazdag ismeretanyag mellett viiágszemléletet ad, önállóságra nevel, memóriát edz, különböző készségeket fejleszt, gyönyörködtet; minden fontos nevelési, oktatási és képzési feladatot megold.

Tehát tankönyv? Bár a Tankönyvkiadó Vállalat kiadásában jelent meg, s készült hozzá tanári kézikönyv is, tankönyvnek mégsem nevezhető. Oktatási segédanyag, és ez semmit sem csökkent az értékén. Nem derül ki ugyanis, hogy milyen iskolatípusban, hányadik osztályban, heti hány órában tartja szerzője megtaníthatóknak az

anyagot. A "gyermeknek" szó a címben pusztán azt sugallhatja: nem felnőtteknek készült (bár szerintem ők is okulhatnak belőle). Az előkészületben levő kiadványok között megtaláljuk a tervezett folytatást: Baranyai Tiborné: Legamus una... (a 13-14 éveseknek szóló latin nyelvkönyv a Ludamus una... folytatása). Tehát a Ludamus una... 12 éves korig alapozna? Ez viszont túlzott elvárás manapság az átlag általános iskolásoktól. Kevés gyerek rendelkezik 10-12 évesen olyan felkészültséggel, hogy belefoghatna ennek az igényes könyvnek a tanulásába. Nagy kár lenne viszont, ha csupán néhány elit-iskolás számára készült volna ez a kitűnő kiadvány. Az ágrajzok, a verstani feladatok, az irodalmi párhuzamok egy része, a szövegkohézió megfigyeltetése (8. lecke), jónéhány jövevényszó és élő latin kifejezés alapján úgy érzem, 7., 8. osztályosok, de még inkább középiskolások forgathatják haszonnal akár egyéni, önálló tanulásra használva, akár az iskolai nyelvoktatás mellé kiegészítésként vagy szakköri keretben. Kitűnő alapja lehetne ez a könyv (s egyúttal munkaeszköze is) pl. egy humán jellegű szakkör két évi munkájának, ahol szó esne történelemről, művészettörténetről, irodalomról, zenéről, filozófiáról, vallásról.

A 4. lecke karácsonyi vonatkozásai és az új évet nyitó 5. lecke alapján feltételezhető, hogy a szerző egyetlen év anyagának szánta a könyvét. Napi egy latin órával is nehéz lenne megoldani ezt a feladatot, de vétek lenne elnagyolni, elhagyni belőle bármit is.

Bízunk abban, hogy az oktatási formák változásával, szélesedésével a latin nyelv visszanyeri megkopott fényét. A 6. osztályos gimnáziumok első két évének latin tanításához ideális eszközként – tankönyvként – értékelem a Ludamus una...-t, s hasznát még növelhetné egy hasonlóan ötletes feladatlap.

Baranyai Tiborné: Ludamus una..., Latin nyelvkönyv gyermekeknek, Ariadné könyvek 1990.

SZABÓ ATTILÁNÉ

“Mindig rosszak járnak az eszemben...”

Beszélgetés Danival

Az írás a Magyar Rádió "Neveletlenek" című műsorsorozatának egy, már elhangzott adása alapján készült.

Nem tudok tanulni. Mert máson jár az eszem. Anyám nagyon beteg, nem tudom, hogy mi lesz vele. Féltém.

Hányan vagytok testvérek?

Kilencen.

Nagyon esik a hó. Hogy fogsz elmenni innen? Nincs kabátod.

Majd futni fogok...

És miért nincs kabátod? Miért nincs téli cipőd?

Nem tudunk venni. Nincs rá pénzünk.

Mi akarsz lenni?

Szakács.

Hogyan lehetsz szakács, ha most abbahagyod a hatodik osztályt?

Esti dolgozóknak az iskolájába fogok járni. Azt mondta a főnök, hogyha kijárom a nyolc osztályt, tanulhatok, és szakács lehetek.

Nem sajnálok abbahagyni az iskolát?

Nem sajnálok. Jobb is nekem a konyhán.

Miért jobb?

Mert ott jól ehetek.

Sokszor vagy éhes?

Igen.

Jókedvű, vagy inkább szomorú vagy?

Inkább szomorú.

Mi az, ami fölvidíthatna?

Ha anyám meggyógyulna, és én dolgozhatnék. Tudnék venni az anyámnak mindig valami ajándékot. Születésnapjára, karácsonyra, szilveszterre.

Most tudsz neki venni valamit?

Nem tudok.

Hogyan szoktál pénzhez jutni?

Szoktam menni a barátommal köszörülni.

Mi okozza neked a legnagyobb bánatot?

Amikor anyám beteg. Mindig fekszik. Elkapja a térdét a betegség, hogy mi az, nem tudom. Reggel, amikor el szokta kapni, nekem muszáj iskolába menni. Nem tudok mellette maradni. El szoktam késni az iskolából.

Szoktál sírni?

Igen. Anyám is szokott sírni és akkor én is sírok. De van, amiért nem szoktam sírni, még ha vernek is.

Ki szokott verni?

A nagyobb gyerekek az iskolában.

Megvernek? Miért?

Hát... nem tudom, nem tudom, miért vernek.

Félsz valamitől?

Igen. Például ha az anyám meg fog halni, akkor én is meg fogok halni.

Miért halnál meg? Hiszen csak 14 éves vagy...!

Nem tudnám elviselni, hogyha úgy látnám anyámat... Sok fiatal nő meghalt, fiatalabb, mint anyám, meg férfiak... Álmodni is szoktam ilyen rosszakat. Mindig rosszak járnak az eszemben... Hogy milyen lenne, ha meghalna az anyám? Hogy lennének? Mit csinálnánk? És ettől szoktam félni.

Neked csak az anyukád van az életedben, aki fontos?

Igen.

Mást nem is szeretsz?

Hát... nem utálok senkit.

És téged ki szeret?

Anyám meg a testvéreim. Meg a szomszédaink szeretnek. Szoktam nekik segíteni, lemegyek a közértbe, és szoktam velük beszélni. Táncolni is szoktam nekik, ha jó kedvem van.

Félsz még valami mástól is?

A börtöntől.

Miért félsz a börtöntől?! Ismersz börtönt? Voltál már börtönben?

Igen, a bátyámnál voltam beszélőn. Minden hónapban bementem.

Milyen a börtön? Én még sosem jártam ott!

Én is csak a beszélőt láttam. Egy terem, vannak ott asztalok. Külön vannak a rabok és külön vagyunk mi, szömben. És ha valaki sír, akkor azt kizavarják, vagy beviszik a fogdába. Nem szabad sírni, alkoholt nem lehet bevinni és ajándékot sem adhatnak át a rabnak.

A bátyád sírt?

Nem mert sírni.

Te sírtál?

Igen.

Neked lehetett sírnod?

Nem vették észre... Csak a könnyem folyt. Őt is sajnáltam, meg gondoltam, hogy milyen rossz lenne neki, ha én is bekerülnék. Nem tudnám túlélni!

Miért kerülnél be?

Nem tudom. Nem is lehet tudni.

Úgy érzed, te is bekerülhetsz?

Hát, nem tudom. Nem tudom. Nem is tudom, hogy mi vár rám, ha kimegyek innen.

Magadtól félsz vagy a körülményektől?

Magamtól félek. Vannak olyanok, akik szokták anyámat szidni. Az iskolában is a nagyobb gyerekek, a nyolcadikosok. Volt egy gyerek az iskolában, az szidta az anyámat. És akkor nem kérdeztem semmit, megütöttem.

Mondták neked, hogy okos gyerek vagy?

Sokszor mondták, igen.

Ki szokta mondani?

A Flóriánban is szokták mondani, ahol dolgozni fogok. Meg a szomszédok.

Milyennek ismered magad?

Sokan mondják nekem, hogy milyen öreg vagyok már.

"Nagyon nehéz az ilyen gyerekeknek segíteni"

(Lust Iván pszichiáter véleménye)

Egy szomorú kisfiú, pontosabban egy szomorú kiskamasz szavait hallgattuk. A beszélgetésből annyit tudhattunk meg róla, hogy édesanyja nagyon beteg, meg is halhat ebben a betegségben. Megtudhattuk azt is, hogy a család nélkülöz, hogy a fiú bátyja börtönben volt, esetleg még van is. Hallgatva Danit, eltűnődöm, hogy vajon milyen lehetőségei vannak a gyerekeknek a csalódások, a sorscsapások, az emberi tökéletlenség, gyarlóság ellen. Mit tehetnek, ha olyan szüleik vannak, akik képtelenek a fejlődésükhöz szükséges körülményeket biztosítani? Milyen veszélyek fenyegetik őket?

E kérdésekre – nagyon értelmesen – Dani is megfogalmaz néhány választ. Retteg attól, hogy mi lesz vele, ha kikerül abból a relatív biztonságból, ahol anyja közelsége pillanatnyilag még nyújt neki némi fogódnót. Most még van valaki, aki miatt fontos neki, hogy "jó gyerek" legyen. Rettenetesen fél az anyja halálától, s egyben saját élete végétől, de talán még ennél is jobban az életét fenyegető egyéb veszélyektől, a rá leselkedő börtöntől.

Valaki fogjon meg engem, védjen meg a további sodródástól! – érezhetjük szavai mögött a riadalmat. Nagyon sok fiatal fél, éhezik valamire ugyanúgy, mint Dani. Az elérhetetlen dolgok pedig úgy jelentkeznek számukra, mint pótolandó hiányok, s ellensúlyozásukra ott az ital, a drog...

Ha Daninak valóban sikerülne a terve, szakács lehetne, esetleg találna megoldást élete fájdalmas problémáira, sikerülne némileg enyhíteni kínzó lelki gondjait. Ha azonban nem talál értelmes és megvalósítható életcél, fennáll a veszély, hogy sorstársaihoz hasonlóan ő is illúziókba menekül, s így lép ki a rideg valóságból. Gyakran hallom fiatal kábítózó páciensemtől, hogy azt szeretik legjobban, ha magányosan visszavonulhatnak valami sötét, s ezért megnyugtató helyre, és ott "szállhatnak el". Azt a békességet, nyugalmat és biztonságot kívánják ilyen módon elérni, amelyet egy rendezett körülmények között élő gyerek az anyai gondoskodás révén megkap.

Nagyon nehéz az ilyen gyerekeknek segíteni. Ennek az is oka, hogy ők általában nem úgy fogadják a segítségünket, ahogyan elvárnánk. Ahhoz, hogy valakin segíteni tudjak, tartós jó viszonyban kell lennem vele. A Dani-féle gyerekek többsége azonban képtelen érzelmileg kötődni idegen emberekhez. Közeledésemet/közeledésünket sok esetben fenyegetésként élik meg, hiszen olyan rosszak a korábbi tapasztalataik, hogy eleve bizalmatlanok. Ha nem értjük meg magatartásuk indítékait, könnyen meghozhatjuk az ítéletet: reménytelen a dolog, hiába tettem meg értük mindent; egyszerűen nem képesek a segítő kezet elfogadni. A továbbiakban legyen a hatáságé a szó...

A segítőnek törekednie kell arra, hogy olyan emberi kapcsolat mintáját nyújtsa, amely bebizonyítja: nem minden emberi kapcsolat rombol. Vannak emberek, akikre számítani lehet anélkül, hogy ezért ellenszolgáltatást várnának. Létesíthet ilyen kapcsolatot családgondozó, pszichológus, lelkes, bárki. A lényeg nem az egzakt szaktudás, hanem a modellértékű segítő kapcsolat kialakításának képessége. Ez az, ami pótolhatná azokat az élményeket, amely Dani és sorstársai életéből hiányzik. S ezért a hiányért nem feltétlenül a szülők a felelősek. Hiszen gyakran ők maguk is ugyanolyan közegben nőttek fel, mint például Dani.

GÁSPÁR SAROLTA – HORVÁTH IDA

Anselm Kiefer: Költészet, mitológia, krónika

1944. szeptember 7-én a *Völkischen Beobachter* című lapban megjelent egy vezércikk, melyet *Helmut Sündermann*, a sajtófőnök helyettese írt alá. A cikkben többek között ez áll: "Egyetlen német kalász sem táplálhatja az ellenséget, egyetlen német száj sem adhat útbaigazítást nekik, egyetlen német kéz sem nyújthat segítséget. Az ellenségnek minden gerendát ledöntve, minden utat eltorlaszolva kell találnia – csak a halál, a megsemmisülés és a gyűlölet várhat rá." Mindössze néhány hét múlva *Sündermann* kijelentette, hogy a vezércikk szövegét egy az egyben *Adolf Hitler* diktálta neki. Tényleg nincs szükség különösebb képzelőerőre ahhoz, hogy az idézett mondatban felismerjük ugyanazt az álláspontot, melyet Hitler már korábban megfogalmazott a "fölégetett föld taktikájában". Hogy mi a "fölégetett föld taktikája"? Az az eljárás, amelyet Hitler a szovjet területekről való visszavonuláskor alkalmazott, s amellyel megkísérelte megnehezíteni az ellenségnek a terület elfoglalását.

1944 őszén, de különösen 1945 tavaszán a "fölégetett föld taktikája" gyakori utasítása lesz a Wehrmacht főparancsnokának. Ez alatt, *Albert Speer* vallomása szerint, a következőt értették: nemcsak az ipari berendezések, a gázművek, a villany- és telefonközpontok, a csatornák, a gátak, a kikötők, a hajók és a mozdonyok megsemmisítését, hanem mindazt, ami az élet megszervezéséhez szükséges: a háztartások nyilvántartását, az anyakönyvi kivonatokat és személyi lapokat, a bankszámlákat, minden élelmiszertartalékot; s azt, ami egy légitámadás után esetleg megmaradna – emlékművek, kastélyok, templomok, színházak, vagy tömbházak és birtokok –, fel kell gyűjteni, a jószágot pedig le kell vágni. Amikor 1945. március 19-én *Hitler* kiadta az ország lerombolásának általános parancsát, igen kellemetlen dolog történt: a mindent átfogó tervhez a Birodalomnak nem volt elegendő robbanóanyaga. Mégis elmondhatjuk, hogy a március 19-i parancsot az elkövetkező két hónapban



szinte egészében végrehajtották. Végrehajtásában Hitlernek a Szovjetunió, az Amerikai Egyesült Államok, Nagy-Britannia és Franciaország sietett segítségére, így az egykori Harmadik Birodalom tényleg "fölégetett földre" hasonlított.

2.

A "fölégetett föld" azonban semmiképp sem halott föld. Németországban az idő 1945 után is ugyanúgy múlt tovább. Vagy ez csak látszatra volt így? A füst az üszkökről aránylag gyorsan elszállt, a szél pedig különösebb következmények nélkül széthordta a romokról a hamut és a port. De láthatatlan sebek maradtak, melyek nem rövid életűek, s nyomaik föltűnőek. Ezek az emlékek, pontosabban – az *emlékezés*: kaotikus, heves, néha az apátiáig tompa, mindig jelenlévő, kiirthatatlan. 1967-ben Alexander Margarete Mit Scherlich igen jelentős pszichoanalitikai tanulmányt jelentetett meg *A búslakodásra való alkalmatlanság* címmel, amelyben kimerítően foglalkozik a németek komoly betegségével. Egy tömegmelankóliáról van szó, amelyet a valódi búslakodás *hiánya* idéz elő, ennek oka pedig a náci múlt felelősségének konok tagadása. Joggal merül fel a kérdés: miben gyökerezik a németek múltja? Azt mondanám, hogy kizárólag az emlékezésben, semmiképpen sem a történelemben. Az ok és okozat viszonyát kikezdte a konok elfojtás, elhallgatás, s a nem meggyőző bizonygatás. Az emlékezés ez esetben semmiképp sem történelmi emlékezés, mint ahogy a történelem sem egyértelmű rendszere a viszonyoknak. A történelem csak egy hézagos metafora, amelynek egy végérvényesen sohasem tisztázott múltat kellene jelölnie. És semmi többet.

3.

A német nyelvben létezik egy fogalom, amelyet egyetlen más nyelven sem könnyű megmagyarázni. Vagyis egyetlen lehetséges körülírás sem tudja tökéletesen fedni azt az alapvető tartalmat, amit ez a fogalom eredeti formájában kifejez. Amiről szó van, az a "die Heimatkunst" – "hazafias művészet" vagy "a hazához szorosan kötődő művészet". Minden nyelvben, így a németben is, létezik a "történelmi festészet" meghatározás, ami egy festészeti műfajra vonatkozik. Ez alatt olyan műveket értünk, amelyek ikonografikus témájukat a nemzeti múltból merítik, pontosabban – egy igencsak eszményített múltból. A képen a művész egy gondosan megszerkesztett jelenetet ábrázol, mely világosan kifejez egy narratív sémát. Világosan felismerhető az alakok hierarchiája – akárcsak jellemük –, a hangsúlyozott gesztusok és arckifejezések révén. A művész célja nem annyira a tényállás bemutatása, mint inkább a fiktív, tehát narratív ikonográfia megteremtése. Leggyakoribb vágya az, hogy kifejezze erős érzelmi töltésű viszonyát a megfestett eseményhez, amelyet kétségtelenül eképpen fordíthatunk le: "a nemzet iránti szeretet", "a nemzeti múlt tisztelete" stb. A festmény fiktív történelmi ideje egy különleges szeretettípus szimbólumává válik. Ugyanakkor ezt a gondosan megszerkesztett történelmi időt gyakran egy más, közelebbi, netán aktuális idő allegóriájaként is fölfoghatjuk, leplezetlen politikai és társadalmi konnotációkkal.

A "Die Heimatkunst", a német hazafias művészet (akárcsak a népszerű "hazafias filmek"), csak igen közvetett úton érintkezik azzal, amit történelmi festészetként írtam le. Lényeges különbség van közöttük: a "hazafias művészetnek" semmiképpen sem kell történelmi köntösbe öltöznie ahhoz, hogy megfogalmazza könnyen megfejthető üzenetét – hazaszeretetet. Azt is mondhatnánk, jócskán leegyszerűsítve, hogy a hazafias művészet művelői inkább a tér, mintsem az idő kategóriájával foglalkoznak. A történelmi festészetet mindig is az idő fogalma jellemzi, s ez a fogalom igen illékony. A hazafias művészet ellenben a tér merev, konvencionálisan realisztikus megjelenítésére épít, lévén, hogy a haza (die Heimat) is konkrét valami. A szürke bérceknek és a kristálytisza tavaknak semmiképpen sem lehetnek megfelelői az olyan fogalmak mint például: XVI. század vagy az 1871-es év. A tér tehát nem cserélhető fel az idővel.

4.

A már szinte négyzet alakú festmény közepén egy fehér ruhába öltözött fiatal ember látható, a ruhája inkább egy gyermek hálóingére, mintsem stilizált tógára emlékeztet. Nyugodt, szinte ünnepélyes a testtartása, s az elképzelt szemlélőre szegezett tekintetével a fiatal ember már-már valóságosul lennek, alvajárónak hat. Jobb kezében – egy középkori vitéz pózában – egy égő faágat tart. A gesztus és a láng valami igen fenyegetőt rejt magában. A fiú ugyanis mintha búcsúzkodna a való világtól, attól a "kép-előttil", mintha hátat szeretne fordítani, és eltűnni a sűrű fenyveserdőben. Magasek, egyenesek a törzsek, ugyanakkor teljesen csupaszkok és szárazak. Nincs rajtuk egyetlenegy tülevél sem, miként a kénessárga talajon sincs. Az okkersárga törzsek és a fák közötti rések meleg árnyékai, amelyek a legsűrűbb helyeken égetett agyagszínűvé válnak, teszik teljessé a kép ikonikus és kromatikus leltárát. A festmény címe *Mann im Wald*, Ember az erdőben. 1971-ben készült, alkotója pedig Anselm Kiefer. A festő önmagát ábrázolta a fiú alakjában, akinek sorsáért, látván őt mélységes önuralmában, kissé aggódunk is. Nem mondhatjuk, hogy a kép címe és az, amit ábrázol, egymásnak homlokegyenest ellentmondának. Előbb mondhatnánk, hogy viszonyukban határozott rés tátong, pontosabban

paradoxon, mely zavart kelt a kép értelmezésében. Ez a paradoxon leplezetlenül árulkodik két fontos tényezőről: Anselm Kiefer festőről, aki 1945-ben született a németországi Donaueschingenben, és végezetül magáról Németországról.

E tények segítségével próbáljuk megfejteni a *Mann im Wald* lehetséges jelentéseit! A kiszáradt, csupasz törzsek és a természetlen táj, a felperzselt föld világosan utal egy kiindulópontra: Németországra a nulladik évben; arra a pontra, amely a festő életének kezdetét is jelöli. *Hans-Jürgen Syberberg*ről írva *Susan Sontag* megállapítja, hogy figyelmének középpontjában "a múlt és az emlékezés közötti viszony" áll. Az emlékezés, mely fájdalmasan melankolikus, és a múlt, melyet szeretne megérteni, hogy ezáltal demisztifikálhassa. Úgy tetszik, *Anselm Kiefer*hez is éppen ez a törekvés (már-már vágy) áll a legközelebb; az, hogy fölfogja a múltat. *Kiefer* a fölégetett föld kopár tájképeit festi, melyek nem mások, mint az a szomorú kép melyet Németországra utolsó nagy Főhrere hagyott örökül. *Kiefer* egy másik, 1974-es képének a címe *Malerei der verbrannten Erde*, A felégetett erdő festménye. Az előtérben a bal oldalról egy csupasz sötét fatörzs emelkedik ki, melynek koronája kifut a képből, míg a bal oldalt egy nagy paletta körvonala tölti ki. Egy hosszan meghajló ág alá, és a paletta fölé a festő gyerekes kézírással a következő szavakat jegyezte föl: Malerei der verbrannten Erde. Az érdes fekete felületek, melyek égett bitumenre emlékeztetnek, és a homokrétegek töltik ki a kép teljes alsó részét; de égési nyomokat a felső részben, egy fölgújtott erdő látványában is találhatunk. Hasonló jelenetet láthatunk egy másik művön is – a *Nero malt*, Néró fest címűn, 1974-ből –, melyen az első nagy tűzimádó és gyújtogató, Néró alakját idézi meg *Kiefer*. A szintén 1974-es *Maikäfer flieg* című művet szinte teljesen kitölti a fölégetett föld feketesége, s a kép felső sávjában lévő magas, pusztá horizonton egy furcsa német altatódal sorai rajzolódnak ki: "Maikäfer flieg, der Vater ist im Krieg, die Mutter ist in Pommerland, Pommerland ist abgebrannt", Maikäfer felrepül, az apa háborúban van, az anya Landmerlandban, Pommerland fel van égetve. *Kiefer*nek ez a képe a kortárs művészet minden más alkotásánál inkább egybefogja az időt és a teret, a mítoszt és a valóságot, a történelmet és a nemzeti szellemet egy metaforába, amely a felsoroltaknak nem csak pusztá metaforája.

Képeinek egy másik ciklusában a sivár, fölégetett tájak helyett régvolt városok épületeit láthatjuk. A fölsebzett talajból itt a náci építészet lángmarta maradványai emelkednek ki.

A zepelinfieldi építkezés idején, tehát már híres karrierjének elején, Albert Speer kidolgozta a "romok értékének elméletét", mely lenyűgözte Hitlert. E szerint az elmélet szerint a Harmadik Birodalom építményei a távoli jövőben, ezer-kétezer év múlva teljesen fölülmúlnák azt a hatást, melyet bennünk a római császárkor műemlékei keltenek. Amikor *Kiefer* ma megfesti azt, ami nem egészen tíz évvel a nagyszabású építkezés után bekövetkezett, nem kíván sem didaktikus, sem patetikus lenni. Csak az együttérzés folyamata munkál benne, amelynek segítségével megkísérli a nemrég még tabunak számító múltat megérteni, helyét a történelem rendszerében világosan kijelölni.

A történelmi helyétől megfosztott múlt fölöldődik a mítosz határtalanságában. *Kiefer* még akkor sem teremt alakjaiból vagy a földolgozott eseményekből történelmi ikonokat, amikor olyan eseményeket dolgoz fel, mint például a IX. századi Armin-féle ütközet a teutoburgi erdőben, amikor is a kép sűrű szövetébe belerajzolja *Blücher*, *Schlieffen*, *Klopstock*, *Hölderlin*, illetve *Rilke* arcvonásait, és a kép széles felületére ügyetlen, gyermeki kézírással szöveges kommentárt fűz az ábrázolathoz. Éppen ellenkezőleg. A történelem valódi megértésének hiányában előttünk bizonyos relikviók/ereklyék, a mitológiai és a költészeti beszéd rétegei jelennek meg. *Paul Celan* Tótenfuge című verse *Kiefer*nél a "németség" és a "nem-németség", mi több, a

“németellenesség” arhetipikus jegyeiként kristályosodik ki – “Aranyhajú Margit” és *“Hamuszürke Hajú Sulamit”*. A Sulamit-hamu természetesen Auschwitz és Dachau hamuja. “Nem festhetünk hétköznapien tájképet azután, hogy keresztülgázoltak azon a tankok. Valamit tennünk kell velük”. – vallja *Anselm Kiefer*. Talán éppen ezért Margit arany haja nem más, mint a képbe applikált szalma, melyet Dachau legkisebb lángja is Sulamit hamuszínű hajává változtathat.

ZVONKO MIKIC

Szép hazugságok

Szabó István Találkozás Vénusszal, illetve Gárdos Péter A skorpió megeszi az ikreket reggelire című filmjéről

Amiről a maguk száraz, leíró stílusában a dokumentumok szólnak, azt próbálja valahogyan életre galvanizálni a képzelet filmje is. Többnyire sajnos kevés sikerrel, mivel az okok és eredők csoportozatait egy-egy személyes sors rendjébe ágyazza anélkül, hogy teljességüket, az egészet érzékeltetni volna képes. Valami hiányzik a sötét tónusú helyzetrajzokból, az alig kivethető satrozott állapotábrákból, s ez: a rálátás. A tudás biztonsága és fölénye. Túlságosan is belesüppednek életanyagukba, mit föltárniuk megadatott. Szűk a horizontjuk, nem lótnak kapaszkodóra, melynek segítségével fel, illetve kijutnának a mélyből valamelyik csúcsig, ha már tőle elszakadniuk, fölébe kerekedniük nem lehet, hogy lássák: miben vagyunk, mi ez.

Egyikük se próféta persze, hamis minden túlemelkedés, mivel senki sem gyaníthatja még: mi lesz, s ne kívánjunk lehetetlent – így a mentség, melyre csak bólinthattunk, igaz. Csakugyan, miért is volna képes többre az ihlet az eleven, megfeszített tudásnál, mely sehol sem lel kiútra, s magába roskad, mint ilyenkor, télvégeken a maradék hó. A baj csak az, hogy a művészetet ajzó-, illetve kábítószer gyanánt is fogyaszthatjuk, majdnem vallásos buzgalommal véve magunkhoz: hátha segítene, hitet, reményt, szeretetet csöpögtetne belénk és erőt az elviseléshez és bizalmat a kultúránkhoz, melytől régi – rossz? – beidegződéssel még mindig a felemelkedésünket várjuk titokban. E kívánalom dühösen elutasítható, vagy sunyin szolgálható is, de akár megvetjük, akár nem, ott munkál bennünk, foglalkoznunk kell vele, nem hagyhatjuk figyelmen kívül.

A megismerésen felül nem maradt egyébünk a művészetből, mint a bővölet. Mindegy, minek nevezzük, amikor megjelenik: szimbólum-, illetve látványgazdagságnak-e, vagy a ritka szépségek válogatott gyűjteményének, a kép megigéz, és artistikuma hitelesít mindent. Ami gyönyörű, az valamiképpen jó is – érezzük –, s ennyi elég! Csakhogy nem elég mégsem, s megátalkodottan keressük az életünkbe szólót, valami csábításnak és tanácsnak vehetőt, ugyanis megrögzött szokásunk, hogy szeretünk kiválasztani, tehát nem szívósen mondanánk le legalább látszatnyi, képzetes szabadságunkról: mi döntsük el, milyen legyen sorsunk, ne az játsszék kényé-
re-kedvére velünk.

A lehetetlenre vágyunk, áttekinteni kívánjuk az áttekinthetetlent, érteni az értelmünket meghaladót és ezért csalni sem röstellünk. Megszületnek az idillek. Itt és most? Bizony, a Szemle tanúsága szerint az elmúlt két év terméséből igazán figyelemre méltóak között szép számmal akadnak idillek, akár színük szerint, akár fonákjukról. Előbbire Szabó István: *Találkozás Vénusszal*, utóbbira meg Gárdos Péter: *A*

skorpió megeszi az ikreket reggelire című filmje a példa. Tanulmányainkból emlékezhetünk, az idill valamiképpen a romantikához köthető, azaz a felbillent egyensúly, a megbomlott harmónia első reakciója; szépet, túlságosan is szépet és tökéleteset hazudni oda, ahol éppen vészik, fedni és feltárni egyszermind bajunkat. A romantikán azonban túl vagyunk, régről ismerősek kínjaink, a Poklot hetvenhétszer bejártuk már, honnét hát megint e látszati teljesség? Honnét a varázs?

Szabónál a mesterség mítoszából ered. A művészi hivatás gyakorlása révén önmagunk fölé nőhetünk, megeljük, ami fontos, ráébredhetünk valónkra, ami természetesen mélyen emberi, humanisztikus. Ez az európai klasszikus minta, a polgári viselkedés- és magatartáskultúra esszenciája, a tevékenységében magát kiteljesítő ember eszméjének elvont, stilizált megfogalmazása – látszólag. E látszólagosság minden idill legfontosabb ismertetőjegye, hiszen ha valóságos volna, nem idillről beszélünk, egészen másról. Miben áll a különbségük? Főként abban, hogy a teremtő ember az anyaggal viaskodik, a káoszról formál rendet, míg a pásztori lény csupán a meglévő rendhez igazodik, abban terelgeti terelgetésre sem szoruló nyáját. Elvan, és köszöni, jól. Zoltán karmester úrnak semmi baja a muzsikával, az előadás zenei része nem okoz gondot neki, mindössze egyetlen egyszer dirigens a szó szoros értelmében, amikor a fuvósokat figyelmezteti, ám ezt akkor sem zenei indítástól teszi, hanem azért, mert ingerült fenyegetett szerelme miatt. Zoltán karmester úr természetesen a környezetével viaskodik, a viszonyokba bonyolódik mélyen, munkálkodásának igazi terepe a kapcsolatok rendszere, az opera mintegy véletlenül, melléktermékként születik meg. Szó sincs tehát egy Wagner-darab színpadra állításáról, a Tannhäuser legföljebb hangzó betét a filmen, esetenként illusztráció. A siker forrása sem művészi, inkább szervezői erőfeszítés. A modern alkotó menedzser, vagy még az sem. Miként az életrajzi produkciónál szokás, a néző eszményített önmagában gyönyörködhet: ilyen lennék én is, ha nem volna botfülem.

Gárdos idillje fonák, hiszen – megint csak: látszólag – nem idill, éppen ellenkezőleg, keserves gyötrődés. Hőseit, szenvedőit a végzetes szerelem kínozza. Amor fati, amor furiosa 1992-ben? Miért is ne, nem korhoz kötött az érzés, bár az ábrázolás divatja kissé avított, s olyannyira az, hogy már meghökkentően újnak tűnik. Örjögő szerelemben élünk, s csak az él, aki ebben él. Mindenki más jelentéktelen, szinte észrevehetetlen, s hamar kitűnik a képből. Ez a nagy élet kulcsa tehát, minden egyéb jelentéktelenné válik mellette, azaz az élet teljességét képes felszívni egyetlen aspektusa. Míg az imént az alkotás, most az érzés kínál megváltást – látszat szerint. Idill ez a javából, s annyira jól érzik magukat benne hőseink, hogy ki nem lépnének belőle semmiért. Mindegy is, mivel keresem a pénzemet, zenetanár vagyok-e vagy hangszerkészítő, egyformán kivesszik életemből a tevékenység, a képzelet és a kapcsolatok bármilyen más rendszere, egyedül a szerelem napja süt, s ahhoz igazítja óráját a világ. Különb tündőm sincs, mint beléolvadni, átengedni magam hol a szenvedésnek, hol a gyönyörűségnek és kész, az idő és a tér megszűnik, három év annyi mint tíz perc, Amerika vagy Liszt Ferenc tér – nem számít.

Az összefüggések valóságos rendszeréből kiragadtatik az ember mindkét alkalommal. Megfosztják életétől és cserébe megajándékozzák egy ál-léttel, melyre vágyott, melyre vágyunk. Megkapjuk tehát, amit kértünk. Mégsem osztozom viszont azon rendező keserűségében, ki az egyik vetítésről jövet dühösen kifakadt: mennyire hamis, mennyire nivóttan, kommersz ez az egész, ugyanis a spontán taps zengésén jól lemérhető volt a tetszés, s nem hiszem azt, hogy csupa mákonyos, bódult lélek szorongott volna a nézőtérén. Sziszegtem és ámuldoztam magam is, észlelve az idill kettős természetét, mert nem intézhető el egyetlen legyintéssel, az bizonyos. Már csak azért sem, mivel az említettek azon kevés művek közé tartoztak, mik nézhetőek voltak a filmtermésből.

Mitől az erejük, mitől a varázsuk? Ha figyelmesen szemügyre vesszük őket, föltűnik, hogy két félből drótozták össze őket: két ellentétes darabból. Egyik a Pokolba vezető út a másik a Paradicsom felismerése. Utóbbi az érdektelen, utóbbi a hamis. A kötelező happy and jegyében földübürgő taps a Szabó-film végén, vagy az örült szenvedély tetszelgő-belenyugvó vállalása Gárdos művében; a mennyországba jutás, illetve a rácsodálkozás: "Hiszen benne élünk!" egyaránt kimódolt, erőszakos és csöppet sem következik az előzőekből, sőt, éppen hogy ellenükre jelenik meg. Mennyivel valószínűbb, létünk logikájával egyezőbb volna, ha Zoltán karmester urat kirúgnák az Európa Operától, vagy – mint az várható – megbukna, hiszen többet foglalkozik saját és mások magánügyeivel a feladatánál; s ha Tamás összetörten alkoholizálna, új család után nézne, s nem bírván a gyűrődést, feladná! De nem, egyikőjük sem vetemedhet ilyesmire, mivel megjelenésük feltétele a diadal. Győzniük kell, csak akkor ábrázolhatók így, márpedig az ábrázolás mikéntje a döntő.

Ahhoz, hogy Szabó István megteremthesse a humánium régóta nélkülözött atmoszféráját, hogy tengernyi apró részlet felvillantásával teljessé tegye a hőseiről alkotott képet, hogy ironikus, érzelmes, szuggesztív lehessen, ahhoz a felülemelkedettség hite és a történetben igazolt bizonyossága kell. S tovább és ismét: ahhoz, hogy Gárdos elég lazán kezelhesse a történetet, hogy engedjen mindeféle – jó és rossz – színészi leleménynek, s ekként káprázatos teljesítményre bírja játszó társait, ahhoz is szükség van a fonákul megragadott idill eredendő hamisságára. Csalnia kell, hogy nevethezzünk, gunyoroskodhassunk, hogy valahány viszonyulási formát, módot kipróbáljunk, amivel csak fordulni lehet a világhoz, egymáshoz, s ne egyedül a rémlátomás nyomorgasson. Mert a többenél – úgy látszik – ez a baj, rájuk nehezedett a valóság, s hasztalan próbálják képzeletükkel széttörni a jármot, ugyanis látomásaik sem különbek annál, ahol élnek, létük transzformációi csupán. Az ábrázolások ezért egysíkúak, s igen unalmasak. Szürkék a szürkében, feketék a feketén – alig is észrevehetőek, s nyoma sincsen bennük az élet még szörnyűségében is elképesztő bőségének.

Itt pedig – hála a svindlinek – érzelmek és viszonyok, gesztusok és apró játszmák szokatlan változatosságában gyönyörködhetünk, félig akár magunkra ismerve. Mert hogy közülünk még a legütődöttebbek, legszerencsétlenebbek – mi – is félig tökéletesek vagyunk. Csak a másik felünk rossz, hibás, gyenge. Milyen kár, hogy nem lehet szétválasztani a kettőt, vagy legalább túlnyomóvá tenni az egyiket! Legföljebb ábrázolható akként – föltárva a teljessé válás képzelt esélyét, s így szelíden füllentve ezzel. Most már csak az a kérdés, nem lehet-e másként? Talán igen, javasolom, néha nézzünk meg egy-két jó filmet, mondjuk: Antonioniét, Bergmanét, Tarkovszkijét, hátha rájövünk egyszér, hogyan, miként.

SNEÉ PÉTER

A Képességfejlesztés Országos Központja (2045 Törökbálint, Köztársaság tér 8.) értesíti az érdeklődőket, hogy az általa gondozott és terjesztett *értékközvetítő és képességfejlesztő program* bevezetésére 1992. április 15-ig lehet jelentkezni a fenti címen.

Az értékközvetítő és képességfejlesztő programot Zsolnai József és kutatócsoportja 10 éves akciókutatás keretében fejlesztette ki. A program az 1-3. évfolyamra választható, bevezetését a Művelődési Közlöny 25.877/1988. VIII. számú közleménye szabályozza. A program 4-5-6. osztályra szóló folytatása engedélyezés alatt van. Taxonomizált tananyagrendszerünk helyi tanterv készítésére alkalmas.

További információkért, tájékoztató anyagokért és szakirodalomért a fenti címen, illetve a 185-16-39-es telefonszámon Lizakovszky Éva innovációs csoportvezetőhöz lehet fordulni.

*

A Képességfejlesztés Országos Központja (2045 Törökbálint, Köztársaság tér 8.) értesíti az érdeklődőket, hogy az általa gondozott *nyelvi, irodalmi és kommunikációs program* bevezetésére a *megyei pedagógiai intézeteknél* lehet jelentkezni, az általuk megszabott határidőig.

A nyelvi, irodalmi és kommunikációs program (NYIK) kidolgozásának háttérében Zsolnai József és kutatócsoportjának 20 éves akciókutatása áll. A program az 1986. szeptember 6-ától a hazai anyanyelvoktatás alternatív programja, tanítását, bevezetését bármely pedagógus kezdeményezheti. Taneszközzeit az 1-6. osztály számára a Tankönyvkiadó jelentette meg. A 7-8. osztályos taneszközök 1992-ben, illetve 1993-ban jelennek meg. Ez a program esélyt ad a jó adottságú gyerekek gyors fejlesztésére és az iskolába nyelvi hátránnyal érkezett gyerekek felzárkóztatására, illetve egyéni haladási tempójukhoz való igazodásra

egyaránt. Helyi tanterv készítésére alkalmas.

További információkért, tájékoztató anyagokért és szakirodalomért a fenti címen, illetve a 185-16-39-es telefonszámon Lizakovszky Éva innovációs csoportvezetőhöz lehet fordulni.

Egészségnevelési Módszervásár '92

Az Iskola az Egészségért Alapítvány és a Horizont-2000 Humán Szolgáltató Bt. 1991. május végén (tervezett időpont: 28-29-30.) megrendezi az

Egészségnevelési Módszervásár '92 című reprezentatív, országos találkozóját.

A gyakorlatot segítő szolgáltató jellegű kinyilatkoztatások mellett 3 napos elméleti konferenciát tervezünk az alábbi témakörökben:

1. nap: Alternatív iskolakoncepciók és az egészségnevelés összefüggése
Egészségneveléssel kapcsolatos innovációk bemutatkozása
Egészségneveléssel kapcsolatos pályázatok bemutatkozása
2. nap: Családi életre neveléssel kapcsolatos innovációk bemutatkozása
A háztartástan tantárgy fejlesztésével kapcsolatos innovációk bemutatkozása
3. nap: Sport, illetve rekreációval kapcsolatos innovációk
Élelmódfejlesztéssel, személyiségformálással kapcsolatos innovációk bemutatkozása
Táplálkozással, korszerű iskolai életvezetékultúrával kapcsolatos innovációk bemutatkozása

Kérjük mindazokat, akik akár programkínálólóként, akár egyéb szolgáltatást kínálólóként, vagy látogatóként érdeklődnek rendezvényünk iránt, az alábbi címen jelentkezzenek:

Horizont-200 Humán Szolgáltató BT.
2040 Budaörs, Pf. 163.
Tel.: Szöllösi Zsuzsa, Fülöp Imréné
166-9811/22,
vagy üzenetrögzítővel:
115-0938 (Sz. Papp Júlia)
Fax.: 186-8854

Jelentkezésében kérjük jelölje meg érdekelt-sége jellegét (látogató, innovátor, szolgáltató stb.), a témakört, ami iránt érdeklődik, valamint azt, hogy a rendezvény mindhárom napján, vagy csak egyes napokon kíván részt venni. Az érdeklődőket jelentkezésük alapján részletesen tájékoztatjuk a pontos időpontról, helyszínről és a költségekről!

Újabb helyi kiadványok

Bontó Józsefné írta, Bali József írását felhasználva, Tölgyesi József szerkesztette s a Magyar Pedagógiai Társaság Veszprém megyei tagozata valamint a Báthory István Általános Iskola adta ki 1991-ben a *Veszprém – lakóhelyünk ismerete* című munkatankönyvet. E kötet valódi *helyi* tankönyv! A veszprémi iskolások, elsősorban a 8-14 évesek segítségével rendszeresíthetjük, bővíthetjük tudásukat városukról. Nyilván az ő szemük előtt is – ahogyan az én szemem előtt – válik az eleven valóság megtanulható tudássá. Ez az átalakulás a pedagógiai gyakorlatban jártas szerzők jóvoltából ezúttal nem békává varázsolás. A tananyag érdekes, színes, élményközeli marad. A szabatos elrendezés, mely immár a tanítás, a tudomány szempontjából osztja "természeti adottságokra" (fekvésre, kialakulásra, éghajlatra, folyóvizekre, talajra, növény- és állatvilágra) illetve "társadalmi, gazdasági életre" (településtörténetre, mai városoképre, lakosságra, iparra és mezőgazdaságra, közlekedésre, kereskedelemre és szolgáltatásra, művelődési és kulturális életre) mindazt, amit a városban élve a városban tudni lehet, nem fosztja meg érdekességétől a tudnivalókat. A "gyengébbek kedvéért" szómagyarázat is társul a karcsú füzetben a szöveghez, a "jobbak" – a továbbkutatók – kedvéért bibliográfia. Sőt – a szerzők bölcsen előrelátók egyúttal aktivizáló kedvű didaktikusok is! – az utolsó fejezet címe: Kiegészítések, változások bejegyzése. Vajon nem kell-e máris átírni a város nagyüzemeinek listáját? S vajon – mi tagadás, engem ez a kérdés most, 1992 koratavaszán még jobban izgat – nem kell-e vastag fekete ceruzával, mint meg-

szűnt, felosztott intézményt a kisdíjakok szabadidejét szolgáló *Gyerekek házáat*?

Meg kell szoknunk azt is, hogy a szponzorok hírdetéseikkel jelen vannak a tankönyvben. Vajon képtelenség lenne ezeket a közleményeket is "tananyagká" avatni? Csökkentené a reklám hitelét, ha feladatok társulnának hozzájuk, ha a város gazdaságát bemutató rész szerves közleményei lennének? Vagy igazuk van a szerzőknek, s ne keverjük össze a kétféle szöveget? De hisz a gyerekolvasó nem disztíngvál! Falja, ha falja az információkat, a betűket. Segítsük hozzá az eligazodáshoz.

Praznovszky Mihály könyvét az irszág tulsó felén Salgótarjánban adta ki a Mikszáth Kiadó. Nógrádi Mikszáth-lexikon a fényképekkel, irodalomjegyzékkel gazdagított alig 100 oldalas kötetke. Két részben lexikonszerűen sorolja fel a Mikszáth-életművel kapcsolatban álló – és valóságos, *létezett* – nógrádi személyeket (Bérczy Károlytól, az Anyegin fordítótól, Mikszáth János tekintetes úron, az atyán át Sisa Pistáig, a betyárig), s földrajzi helyszíneket. Helytörténet, honismeret-úrákon remek olvasmány, remek böngészni való! Csak sajnálom, hogy az egyes nevek, helyszínek leírását nem követik címek, mely műben lelhetjük fel az illetőt, avagy a nevezetes helyszínt. Nem is sajnálom, ez legyen a diákok öntevékeny feladata, *projectje*, hogy divatosan fejazzem ki magam. (A pedagógus kollégákat emlékeztetem, hogy a nagy palóc gyerekkorának, diákéveinek kalandjait elbeszélésfűzetben dolgozta fel Petrolay Margit, s adta ki 1967-ben az Ifjúsági Könyvkiadó *A sárkányok lovagja* címmel).

Két remek helyi kiadvány, újabb eszközök a helyi tantervekhez. Közös bennük a szakszerűség – és a "honszeretet" is.

S közös a gond, melyet nem szabad megke-
rűlni. Miképp jutnak a helyi kiadványok rutinos és gondos lektori segítséghez? Igazán nem bántani akarom a két kötet szerzőit, szerkesztőit, amikor apró szerkesztői figyelmetlenségekre utalok, melyek kiküszöbölhetők lettek volna. (Jelzem mindjárt a problémát is, olvastam helyi kiadványokat másokat, melyeknek éppen kezdetlegessége volt szembetűnő, hiába jó szándék és igyekezet. Ez utóbbi könyvekről most ne essék szó, mint ahogy egy, éppen a diák-Mikszáthot feddő önképzőköri jegyzőkönyvben is olvasni, hogy társa még nagyobb "stíklit" követett el, ezért neve méltatlan arra, hogy Kálmán diákkal egy lapon szerepeljen).

De mégiscsak bántó, hogy a Lexikon 63.

oldalán – Nagykürtös címszó alatt – azt olvasom, hogy itt keresztelték meg 1846-ban Mikszáthot, miközben tudom, hogy 1847-ben született – hiszen ezért köszönti a kötet is a körök évfordulót, s bánt, hogy Veszprémnek – a tankönyv 37. oldala szerint “művelődési és kulturális élete” van (mi a különbség a kettő közt?), s az 1. oldalon nem azt olvasom – helyesen – hogy “az első magyar nyelvű gyermekkönyvben, Bezerédy Amália könyvében” ez és ez olvasható, hanem azt, hogy “Bezerédy Amália első magyar nyelvű gyermekkönyvében”.

Apróságok. Ennyi hibát a profi tankönyvkiadók is elkövetnek.

De rólok most ne essék szó. Mint tudjuk, profi tankönyvkiadókról vagy jót vagy semmit...

T.L.

Alternatívák nyomában

Hol tájékozódhat az érdeklődő olvasó az alternatívák körében? A rutinos folyóiratolvasó és könyvtárlátogató bizonyára megtalálta az eredeti forrásokat, egy-egy pedagógiai rendszer korábbi és új saját, önálló kiadványait. Az alternatív pedagógiák mai, aktív hazai központjai szinte mind önálló kötetben is közreadták programjukat. Az alábbiakban néhány általános műre, sorozatra hívjuk fel a figyelmet.

A Tankönyvkiadó a 70-es években adta ki Pedagógiai források című kiadványsorozatát. E kötetekben a reformpedagógiák valamennyi jeles gondolkodójának, gyakorlati megvalósítójának fő műve megtalálható (Claparède, Montessori, Dewey, Ellen Key, Helen Parkhurst, Neill, Sackij, Lunacsarszkij stb.).

Vincze László 1981-ben adta közre kritikai elemzését Rousseau-tól Neill-ig címmel (szintén a Tankönyvkiadó adta ki), Vág Ottó monográfiája 1985-ben jelent meg: Reformmozgalmak a pedagógiában címmel. Buzás László 1989-es kötetének címe: A reformpedagógia hatása a nevelésre és oktatásra (korábban a Pedagógiai Közlemények sorozatban ugyan csak ő ismertette a hazai Új Iskolát).

Az időben haladva, napjaink hazai gyakorlatához közelítve először a Petrő András szerkesztette Köznevelésünk Évkönyvére hívom fel a figyelmet. Az 1985-ös 10., és az 1987-es 12. kötet mutatta be a kísérleti iskolákat. A Pedagógiai Szemlében 1990-ben, 1991-ben rendre bemutatkoztak a jelentősebb hazai alternatívok. Az Ifjúsági Szemle c. folyóirat 1989/2-es különszámát szentelte a témának (a

Freinet, a Waldorf, a Gesamtschule mellett itt ismerkedhetünk az olasz Barbiana iskolával is). Lukács Péter a szerkesztője az Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon című füzetnek, melyet az Oktatáskutató Intézet adott ki, s egy 1990-ben rendezett buda-

pesti bemutatókonferencia teljes anyagát tartalmazza. Hézagpótló a szombathelyi Tanárképző Főiskola (a Németh László szak kollégiumnak a Soros Alapítvány támogatásával megjelent) Vízjelek című kiadványa, melyet Fűzfa Balázs szerkesztett. Végül említjük az OKI Iskolafejlesztési Központ és az Iskolafejlesztési Alapítvány ún. ALTERN sorozatát. Nemkülönben a Nevelésselmélet és Iskolakutatás című folyóiratot, ahol a Központhoz közel álló alternatív fejlesztések jutottak nyilvánossághoz, a Pécsi Nevelési Központ, az általános művelődési központok, a drámapedagógia, a globális nevelés, Freinet, Waldorf stb.

T. L.

Az Építészek Nemzetközi Szövetsége (UIA)

Nevelési és Művelődési Létesítmények Bizottságának ülése, 1991. Stockholm

Az UIA fenti bizottsága általában évente egyszer tart munkabizottsági ülést, két-három évenként pedig szemináriumot. A Munkabizottsági üléseken azoknak az országoknak a képviselői vesznek részt, melyeknek építészszövetségei tagot vagy tagokat delegáltak a bizottságra.

A szemináriumra meghívást kap a világ valamennyi országa, ahol oktatással, neveléssel foglalkoznak. Ezeket a rendezvényeket azért az UIA mellett az UNESCO is támogatja. (Magyarország 1988-ban rendezett szemináriumot a munkacsoport fennállásának 35. évfordulója alkalmából.)

Az 1991. augusztus 27-31. között Stockholmban tartott munkabizottsági ülésen 18 ország képviseltette magát Angliától Marokkón át Venezueláig.

A hivatalos üdvözlések (oktatási miniszter, polgármester, a helyi építész szövetség, az UIA, az UNESCO stb.) után a bizottság plenáris ülés keretében munkához látott.

A téma az oktatási és művelődési létesítmények belső kialakítása volt.

Az előadók az alábbi fő kérdésekre összpontosítottak: A belső kialakítás hatása és befolyása az oktató- nevelő munkára; a bútorozás és berendezés funkciója, ergonómiai,

esztétikai szempontú kialakítása, a felhasznált anyagok, burkolatok színe, minősége; a belső berendezés tartóssága, különös tekintettel a felújítás és fenntartás gazdasági kérdéseire; méretkoordináció egységesítés a belső berendezések területén; meglévő (öreg) épületek korszerű berendezése; biztonsági kérdések (baleset, betörés, elemi csapás, vandalizmus, terror-támadás stb.); az alkalmazott képzőművészet szerepe és hatása az épületek belső kialakításában.

A magyar előadás "Az alkalmazott képzőművészet jelenléte, szerepe, hatása az oktatási-, nevelési-, művelődési-, szabadidő-, sport-létesítményekben" címmel hangzott el. Az előadásban külön is hangsúlyt kaptak azok az épületek, amelyekben a professzionista alkotások mellett, a használók (gyerekek és felnőttek) alkotókodvénak és képességének köszönhető "képzőművészeti" alkotások is jelen vannak.

A szakmai témák megbeszélése után a bizottság jövőbeni tevékenységét vitattuk meg. Vázlatosan körvonalazódtak azok a témakörök, amelyekre a következő években (1992-93) sort akarunk keríteni, és ezzel párhuzamosan eldöntjük, melyek azok az államok akik kérik, illetve szívesen vállalják a jövőbeni rendezvényeinket.

Befejezésül a vendéglátók bemutatattak Stockholmban és környékén néhány oktatási, nevelési, művelődési, sport és szabadidő létesítményt, ahol ismét megcsodálhattuk a már ismert és megszokott magasszínvonalú, ergonomiai szempontból kifogástalan, szép és tartós, ugyanakkor anyagtakarékos berendezéseket és bútorozást.

Két-három dolog az újdonság erejével hatott: a magasfokú gépesítettség (számítógép, video, mikrofilm stb.) jelenléte; a takarékos, racionális építészeti kialakítás; a természet "becsömpészése" a belső terekbe, fedett és nyitott belső udvarokba, valamint a vandalizmus érezhető és jelentékeny visszaszorítása, a parttalan liberalizmusba belefáradt és abból kiábrándult, az ésszerű szigorú és rendet most már elfogadó társadalmi álláspont alapján.

A résztvevők azzal búcsúztak a rendezvénynek helyet adó szép lidingöi kastélytól, hogy a svédek megint szerényen és szakszerűen mutatták be mindazt, amiben a világon talán senki nem előzi meg őket.

JENEI LAJOS

Iskola és vidéke

Két kiadványt ajánlunk az Iskolakultúra olvasóinak. Elsősorban azoknak, akiket a társadalmi környezet és az iskola viszonya izgat, azoknak, akik nehéz, ellentmondásos, ahogy mondani szokták hátrányos helyzetű társadalmi környezetben gyakorolnak pedagógiát.

Cigánylét címmel adta ki az MTA Politikai Tudományok Intézete tanulmánykötetét a legfrissebb kutatásairól, melyeket a cigány etnikum (és a magyarsággal alakuló kapcsolata) körében folytatott. A vaskos kötet könyvesbolti forgalomban kapható. Utasi Ágnes és Mészáros Ágnes szerkesztette. A 10 tanulmányból három közvetlenül összefügg a neveléssel, az iskolával. Csongor Anna A cigány gyerekek iskoláiról írt, Forray R. Katalin – Hegedűs T. András Útban a középfok felé címmel közöl dolgozatot. Veres Sándor A cigány származás mint az állami gondozásba vétel valószínűsítő körülmény címet adta műhelytanulmányának. Az elsőként említett tanulmány komor képet fest azokról az iskolákról, ahol nagyobb számban tanulnak cigánygyerekek – ezek a legtöbb mutatójukban rosszabb minőségű iskolák. A szerzőpáros ezúttal azt kutatta, hogy mik a kitörés lehetőségei. Miképp boldogulnak azok a cigánygyerekek, akik az alsótagozat családiassabb légköre után felkerülnek a felsőbe, és megpróbálják a helytállást a – nem is mindig hozzájuk szabott – követelmények dzsungelében. Vizsgálataik szerint a gyermek iskolai eredményessége szempontjából igen fontos a család "beilleszkedése a polgári életbe, a szimbolikus kultúra értékeinek elsajátítása, azok birtoklása". (Másként az apák szerepének fontosságát igazolják). "Ennek feltétele – folytatják a gondolatmenetet –, hogy csökkenjen a szegregáció a munkahelyen, lakóhelyen, társas kapcsolatokban és az iskolákban, s minél hiánytalanabban áramoljanak és közvetítődjenek azok a hatások, magatartási minták, amelyeket a cigányság saját életébe adaptálhat, hogy megindulhasson vagy továbbhaladjon a polgárosodás útján". Körültekintően vetnek szemlét azzal, hogy ez utóbbi feltétel miképp találkozik s miképp konfrontálódik a "cigány-identitás" jegyzeivel, az etnikai azonosságtudatnak bizonyos mértékig át kell értekelődnie – vallják, de ezen, nem könnyen "kitermelődő", a hagyományokat újraértelmező-újraavalló, éppen a szimbolikus kultúra mentén is épülő etnikai azonosságtudattal, mint pozitívummal kell számolni! Figyelemre méltó, hogy az iskolai ambíciókat vállaló cigánygyerekek

között mekkora szerepet tölt be a "szeretett tanár" alakja.

A kötetet záró, harmadik tanulmány Veres Sándor dolgozata. Az állami gondozottak tragikus sorsát elemezve kegyetlen megállapításokkal zárul: "A cigány származás szinte minden társadalmi vonatkozásban olyan súlyosbító körülmény, amely megnehezíti a magyar társadalomba való visszakерülés is ... olyan átmeneti helyzetű, alacsony képzettségű, rossz munkaerőpiaci helyzetű, tradicionális családi, rokonsági kötelékeiktől megfosztott "gyökértelen" életmódcsoport, réteg képződik, amelynek sem a magyar társadalomban, sem a cigány társadalomban nincsen meg a maga helye.

A nevelőotthonok tehát olyan réteg újratemelésében működnek közre, amely a társadalmon kívüli helyzeténél fogva, maradék szociális védőóhálóinak elvesztése folytán a leginkább kiszolgáltatott a boldogulásért folytatott érdekharcban."

Vigasztalóbb az üzenete a Falufejlesztési Füzetek 91/1. számának. (Ezt a kiadványt a Falufejlesztési Társaság adja ki, a Társaság címén – Budapest, I. Corvin tér 8. – postán rendelhető). A kiadásban közreműködött a Budapest Környéki Népfőiskolai Szövetség, támogatást nyújtott a Soros Alapítvány. A falufejlesztés néven egyre ismertebbé váló szakmai-társadalmi-kulturális mozgalom dokumentumait olvashatjuk. Az Iskolakultúra olvasóinak szakmai elkötelezettsége remélhetőleg találkozik-találkozott a népfőiskolák hagyományaival és módszereivel. De a "vidéki nép" "alsó fokú" iskolái is fontos elemei a falufejlesztés társadalomjobbító gondolatának.

Kemény Bertalan gazdag módszertani szemléjében is megjelenik a börsönyvidéki "málnatanítvány" – az Iskolakultúra 1-2. száma mutatta be részleteit -, az ÁMK-járól nevezetes Zsombó művelődésszociológiai elemzésére vállalkozott Jávor Kata. Olvashatjuk az Európai Közösség Luxemburgban kiadott fontos dokumentumát a falusi közösségekben megjelenő szakmai képzési igényekről. Az olvasó figyelmébe ajánlom, nem mint egzotikus csemegét, hanem mint igenis "rólunk szóló mesét" a Portugáliában iskolát teremtő John Howard Wolf tanulmányát: Feltételezések és indítékok és semlegesség a falusi oktatás és művelődés fejlesztésében. "Szövetkezeti iskolája" valóságos alternatív műhely. Végéhez közeledő századunk progresszív tradícióinak ötvözésével az "együttműködés" és "konstruktivitás" elveiből építkező "étosszal" teremt a modernizáció

feladataival küszködő vidéken bizakodásra okot adó iskolát. Érdemes ráfigyelni. Nem is csak vidéken!

KÖNYVEK

Megjelent Horányi Annabella – Hoffmann Gertrúd – Kósáné Ormai Vera:

Nevelési tanácsadás és iskolapszichológia c. könyve. 375 oldal, ára: 230,- Ft.

Megvásárolható: Fővárosi Pedagógia Intézet "B" épület

Budapest VIII., Őr u. 5-7.

(Raktár, Vértes Tamás)

Nyitva: kedden és szerdán 10-12-ig

Az árusítás 1992. március 20-ig tart.

*

Megjelent Hortobágyi Katalin: PROJECT KÉZIKÖNYV

Megrendelhető: Budapest, VIII. Könyves Kálmán krt. 48-52.

Ugyancsak az Iskolafejlesztési Alapítvány terjeszti Bőjte József és Lovass Ferenc oktatásban alkalmazható videokazettáit: Erdély egymásra szakadt századai, Háromkút.

Az Iskolafejlesztési Központ kiadványai közül megrendelhetőek a Nevelésemélet és Iskolakutatás egyes korábbi számai, Falvay Károly kötete, a Ritmikus, énekes játékok, Húvós Éva óvodapedagógiai könyve, a Kell és lehet közt.

*

Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához (szerk.: Sipos Lajos)

Megrendelhető a Fővárosi Pedagógiai Intézetben, ára 350,- Ft.

Irodalomtanítás külföldön (szerk.: Sipos Lajos)

Megrendelhető a Honfny Kiadónál (1091 Bp., Üllői út 151. II/25.) ára 260,- Ft.

*

A Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete kiadványsorozatának, az Eidos Füzeteknek 5. darabja jelent meg. Csóregyh Éva Rajzoktatásunk történetét írta meg s adta közre.

*

Komáromi Gabriella, a kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola tanára a

gyermekirodalom történetéből írta és védte meg kandidátusi disszertációját. Elfelejtett irodalom című munkája (könyvalakban is megjelent) a XX. század első felének gyermekirodalmat dolgozza fel.

*

Kiss Tihamének, egykori pszichológus-pedagógus professzorának munkásságát feldolgozó kötetet adott ki a Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola Könyvtára. A kötetet Pappné Késmárki Erzsébet szerkesztette.

Helyi kiadványok

Iván László és növendékei (a közakarattal megvédett Kecel-szilasi külterületi iskola tanítványai) gyűjtése nyomán a helybéli Általános Művelődési Központ adta ki a Keceli morzsák című honismereti sorozatban a Keceli szólások című füzetet.

129 szólás pontos magyarázattal, igényes jegyzetapparátussal ékes bizonyosságul szolgál azoknak, akik vallják, hogy napjainkban is van élő folklor. A szólások mögött ott érezzük a hagyományokat tisztelő, mai világban élő keceli embert.

A kiadvány a távol élő számára is érdekes olvasmány, keceli iskolások anyanyelvi nevelésének nélkülözhetetlen kiegészítő anyaga. Ékes levél máris azon a hajtáson, amelyik Kecelen a Nemzeti Alaptanterv magjából fog kikelni.

Négytagú szerkesztőbizottság jegyzi a ságújfalui Faluszépítő és Művelődő Egyesület kiadványát – a címe: Fejezetek Ságújfalun, Szalmatercs, Karancsság múltjából. A három Nógrád megyei település élén ma már önálló önkormányzat, saját polgármester áll, mégis egyesítették szellemi – és a kiadáshoz szükséges anyagi – erőiket a 32 oldalas, szép kiállítású album kiadására. Történeti áttekintés, néprajzi leírások (köztük a karancssági lakodalom szokásainak versekkel bőven illusztrált bemutatása) teszik tartalmassá a kiadványt. Az írások szerzői közt örömmel ismerünk rá a helybéli pedagógus kollégákra. Ezért is reméljük ugyanazt, mint fentebb: a kiadvány a tisztas emlékkállítás mellett képes arra is, hogy a "településbarát iskola" hasznosan forogtasson, színes oktatási segédanyaga legyen.

Magyar Pál Természetvédő Ifjúsági Tábor Cegléden

A táj ismerete mint a táj szeretetének feltétele.

A 70-es évek közepén Cegléd környékén feléledt a botanikai és zoológiai kutatókedv. A módszeres vizsgálatok már akkor sejtették, érdekes új adatok gyűlhetnek össze Dél-Pest megye déli részéről. A biológus kutatót talán az lepte meg leginkább, hogy Cegléd környéke szinte "terra incognita" volt. Pedig olyan emberek dolgoztak a várostól 15-20 km-re eső albertirsai részeken, mint Kitaibel, Soó, Zólyomi, Simon. De nem Cegléd közvetlen környékén.

A Magyar Madártani Intézet 35. helyi csoportjának a kezdeti lendülete és eredményes ornitológiai munkája, a Cegléd város történeti monográfiájának megírására alakult munkaközösség katalizáló szerepe olyan erőket mozgált meg, amelyek nagyban bővítették a ceglédi kistájról való ismereteket.

Gábor Lajos a madárfajok lelkiismeretes felvételezésével, Szolláth György a botanikai értékek részbeni számbavételével bátorítást adott a ceglédieknek, hogy továbbra is foglalkozzanak a helyi természeti értékek feltárással. Ebben a Mészáros Lőrinc Általános Iskola tanára, Dékány Árpádné nagy segítségére volt a természetvédőknek, emlékezetes túrák során ismerték meg a fiatalok a flóra és a fauna értékeit.

Szinte önként adódott az ötlet, hogy a biológiai fakultációs munkán kívül próbálják nemcsak a ceglédi, hanem a megye legkülönbözőbb részén élő, érdeklődő fiatalokat Ceglédre csalogatni. Így alakult meg a Magyar Pál nevét viselő Természetvédő Ifjúsági Tábor, amelynek működéséhez a miniszteriális szervek is komoly támogatást adtak a TIT Pest Megyei Szervezetének közreműködésével.

Hét éve kezdődött a táborigény munka a városban (szállást a Dózsa György Kollégium, majd a Losontzi István Kisegítő Iskola Kollégiuma biztosított), s immár hagyomány, hogy minden évben valami meglepetést tudnak a résztvevőknek nyújtani. Hol a Dolina-völgyi kirándulás, hol a ceglédi védett öreg fák megtekintése, hol a gyurgyalagok, vagy az idén várhatóan a tűzok "megjelenése" jelent feledhetetlen élményt a tábor számára.

Alapelvük, hogy csak olyan tájat, olyan környezetet tudnak megszeretni az emberek, illetve szeretnek általában, amelyet ismernek: ha

a jövőt jelentő fiatal nemzedékek eleget tudnak is arról a vidékről. Ez nyilvánvalóan relatív és általános megfogalmazás, de a nulláról indultak. Miközben az albertirsai Dolina-völgy vagy a nagykőrösi erők jól kutatott botanikai és természetvédelmi területek voltak, Cegléd vidékééről; környékéről csak a közelmúltbeli adatok az első források.

A tábor ismeretanyaga nyilvánvalóan az új tudományos eredményeken alapul, hisz számos orchidea faj, szibériai nőszirm, a híres Csikos-széli pókbangós rét, meg az újabb és kisebb pókbangós helyek, a réti kardvirág, a sárga liliom, a gyilkos csomók, a tarkavirágú páfrány, a sziki vizek gazdag élővilága, a zombékos maradványok a zöldhalmi Tőzegesben, a kristályvizű Kis-Gerje vízvédelmi területe, az Egres-tó, a Gát-tó, a Gyurkádomb, vagy éppen a darázskő- és ősközet-felbukkanások, a götés tavacsok, valamint a Pörösben talált homoki nőszirm és törpemandula, a berceli vidracsalád, a Vitéz-árok gyurgyalgjai és a csemői szalakóták, az abonyi kékvércsés Kaszáló-erdővel együtt is csak "ilusztrálják" a kis táj gazdagságát.

A kutatómunka még nem zárult le. Viszont megfogalmazódott az igény, hogy a közvélemény, a pedagógia és az érdeklődő szakmák emberei mielőbb megismerhessék a táj természeti értékeit. Az iskolai oktatási rendszeren kívül sikerült olyan egy-egy hetes programokat készíteni, amelyekben a város múltjának megismerése ugyanúgy szerepel, mint az abonyi Falumúzeum, a berceli és az albertirsai, vagy csemői Faluház, az érdekesebb templomok és a régi temetők meglátogatása. A táj, a természet, a biotópok megismerésének és megszerettetésének a pedagógiai kísérlete folyik Cegléden.

Azért Magyar Pálról nevezték el a tábort, mert bizony szülővárosa méltatlanul elfeledte nagy fiát, aki az Alföld fásításban szerzett hírnevet magának. Még Kaán Károly szellemében kezdte meg természetfejlesztő, kutató és oktató munkáját. A TIT Pest Megyei Szervezete igyekszik őrizni az életmű sajátos értékeit (amelybe beletartozott a szülőföld olthatatlan szeretete is).

Nem szoktak lenni tanteremszerű foglalkozások Cegléden, hiszen a gyalogtúra, a különleges ízek élvezete, az utazás jobban beletartozik a nyárba, mint a padokba görnyedve való üldögélés. Mindig népszerű a Gerje-patak menti gyalogtúra, a Tőzeg melletti torkolati hely felkeresése, a résztvevők örülnek a zöldhalmi tőzegvilág vizsgálatának, a növénygyűj-

tő és -meghatározó sétáknak, az erdészeti és a kertészeti kutató és termelő munkák bemutatásának, és az elmaradhatatlan vetélkedőknek.

Általában jó a hangulat a táborlakók körében, és megfigyelhető, hogy azok, akiknek testvéreik vannak, jobban megtalálják az új, szokatlan helyzetben is a baráti kört, mint akik "csak" a szüleik társaságában élnek. A kerítőháló halászat a Gerje vizén, a darázskő bányászat, valamint a cigányszéki szikes gyepen megélt nyári zivatarkok tócsázásai valódi sikerprogramoknak számítanak.

A kutató- és a nyári nevelői ismeretterjesztő munka határfoka, kulturális környezetformáló szerepe korlátozott, így fogat meg az a gondolat, hogy a Dél-Pest megyei értékek legjavát kiadványban is bemutassák. Ezt a TIT Pest Megyei Szervezete a közeljövőben jelenteti meg azzal a céllal, hogy a formálódó új oktatási koncepció számára is támaszt adjon: a szűkebb milliót sosem lehet eléggé megismerni.

A ceglédi természeti értékek eszmei értéke tízmilliókban mérhető. De ennél is fontosabb, hogy tucatnyi ember közös munkája eredményeként a védett területek puffert övezetei tényleges oltalmat is jelentek a növény- és állatfajok számára. Ami tehát Cegléd környékén elkezdődött 1978-79-ben, még hosszú időre meghatározó jelentőségű lesz. Az eredményes munka annak a reményét adja, hogy végre a ceglédi táj ismertsége folytán a tájban élő ember is megtalálja a helyét, kialakítja vele harmonikus kapcsolatát. Különben az újabb gyep-törések, újabb birtokháborítások már nehezen gyógyuló sebeket ejtenének a természeti környeztünkben.

A fiatalokért, a nemzeti önértékelésért, a jövő szakembereinek képzéséért ezt tudja nyújtani a ceglédi tábor. Az említett kiadvány pedig iskolai szakkörök, fakultációs foglalkozások, osztályfőnöki órák megbecsült könyvecskéje lehet.

SURÁNYI DEZSŐ

Tanulságos listák

1. Előlegezett bizalommal

A Tudományos Diákköri Füzeteket az Országos Tudományos Diákköri Tanács adja ki a budapesti Szalay utcában. A sorozat legújabb kötete az Almanach tekintélyes nevet viseli. Az évkönyvben rövid életrajzok, publikációs jegyzékek szerepelnek. Utóbbiak sem terjedelmesek, bár egyáltalán nem lebecsülendők.

ek. A tudományos diákköri mozgalom Pro Scientia érdemeinek évkönyvét tartja kezében az olvasó – a lehetőségekhez mért szép kiállításban. Induló életművek jegyzékét. A kötetbe foglalt tudományos eredmények sorozata máris lenyűgöző: egy nemzedék legjava örökíti meg felmutatott oroszlánkörmeit, de az Almanach nyilván évek múlva lesz értékes olvasmány – amikor az olvasó elgondolkodhat: beteljesültek-e az ígéretek. Jól sáfárkodott-e a nemzet tehetségeivel?

A kötet Ambrus Lakatos Szilárdtól, a Közgazdasági Egyetem egykori hallgatójától Veréb György debreceni orvosdoktorig 95 személy adatait, nem egy esetben fényképét közli. Előttünk az ezredforduló "Ki kicsodája"!

2. Közműveltségünkért

A Parola a Közösségfejlesztők Egyesületének folyóirata. A Corvin tér 8. alatt működő szerkesztőség különszámot adott ki, mely Abától Zsámbékiig azokat a helységeket, szervezeteket, intézményeket sorolja fel, amelyek 1991-ben elnyerték a közművelődés támogatására kiírt pályadíjakat. Mint ismeretes, az országgyűlés 250 millió forint elosztását bízta a Művelődési és Közoktatási Minisztériumra. A Minisztérium közművelődési főosztálya a folyóirat különszámában korrekt módon elszámol az összeg felhasználásáról. Az olvasó egyben tükröt tarthat kezében: merre tartanak napjaink élenjáró közművelődési mozgalmi, műhelyei, régiói; melyek éltek a pályázat kínálta lehetőséggel. Megtalálni azt is, mely iskolák tekintik magukénak a sanyarú időben is a báb-, a színháték, a kóruséneklés, a kézművesség, a tánc, a hagyományörzés feladatait. Lehet büngözni! A leltár ígéretesen gazdag!

TRENCSENYI LÁSZLÓ

Kiállítások

A budapesti angyalföldi József Attila Művelődési Központban cigány gyermekrajzokból rendezett kiállítást a Fővárosi Cigány Szociális Módszertani Művelődési Központ. Négyszázötven beérkezett pályamunkából válogatták ki a rendezők a kiállított 240 rajzot. A tíz legjobb alkotó pályadíjban részesült.

*

Berettyóújfalun a 3. sz. Általános Iskola Iskolagalériájában Nagy Sándor helyi amatőr festő kiállítását nyitották meg a fiatal város fiatal műpártolói. Nagy Sándor Holló László és

Kohán György követőjeként kevés figurával, drámai színekkel örökíti meg napjaink alföldi drámáját. A berettyóújfalui gyerekek mindig érdeklődéssel várják az újabb és újabb bemutatókat, élénken vitatják a műveket, titkos szavazatukon múlik a "közönség díja".

*

A csepeli Iskolagalériában, a Rákosi Endre úti Általános Iskolában ezúttal a budapesti rajztanárok munkaközösségnek kiállítása tart nyitva.

*

A Vigadó Galériában "Tétek a jövő?" címmel a Nemzetközi Gyermekekmentő Szolgálat Magyar Egyesülete mutatja be szociofotóit.

Hírek a megyei pedagógiai intézetekből

Baranya

Előkészületben

Antal Lajos 10 mese című munkáltató mesefüzétet ajánljuk a kisiskolák összevont osztályaiában, a napköziben, de bármilyen, az önálló mesefeldolgozást, az értő olvasást gyakorló foglalkozásokon használni. A kötet 10 magyar népmesét tartalmaz a kapcsolódó feladatokkal. Megjelenik: 1991 első negyedévében, ára 50,- Ft. Megrendelhető: Baranya Megyei Pedagógiai Intézet – 7621 Pécs, Széchenyi tér 9.

Várhatóan megjelenik a 20 mese című kiadvány is, amely mennyiségében és a feladatok szerkesztésében, nehézségi fokában is előrelépést jelent. Előrendelést a fenti címen erre is felvesszünk.

Gyógynövényekről

Napjainkban egyre népszerűbb a természetgyógyászat. A gyógynövények hatásáról sokszor ellentmondásos tanácsok hangzanak el, illetve jelennek meg. Egy lehetséges optimális gyógyszerkincs újbóli kialakításában a gyógynövények ismerete alapvetően fontos. Ezért ajánljuk dr Szabó László: Fitoterápiai útmutató című könyvét, mely tudományos alapokon nyugvó gyógynövénykutatói eredményeken alapszik. Naprakész, hiteles ismereteket foglal össze. Megrendelhető: Mélius Alapítvány – 7618 Pécs 18. Pf. 44

Tolna

"Humán blokk"

Integrációs kísérlet a bonyhádi Petőfi Sándor Gimnázium és Kollégiumban.

A kísérlet bevezetését egyrészt oktatási rendszerünkben adódó problémák (tantárgyi széttagoltság, a sok átfedés már régóta gondja nevelőnek, tanulóknak egyaránt), másrészt a helyi specialitások is indokolják.

Az utóbbihoz sorolható, hogy iskolánkat a szűkebb és tágabb környezet (legalábbis az elmúlt évekig), "reál gimnáziumként" tartotta számon, amely egyrészt történelmi múltjából, másrészt a természettudományi tárgyakban elért eredményeiből is következett.

Abból az igényből kiindulva, hogy ezt az egyoldalúságot megszüntessük, a humán szakos, elsősorban a történelemtanórokra építve, a természettudományt tanítók bevonásával jött létre a team-tanítás, mely folyamatos, széles körű együttműködést feltételez a különböző tantárgyakat tanítók között.

Megítélésünk szerint ezzel a formával sikerült az iskolához, a környezetünkhöz közel álló modellt kialakítani, amely egyrészt figyelembe veszi a jelenlegi iskolai valóságot, épít a tanuló, a szülők igényeire, ugyanakkor új tanulás-szervezési formájával helyi tanterv kialakítására is lehetőséget nyújt.

A kísérlet célja:

- A tantárgyi keretek fellazítása, az átfedések megszüntetése.

- A tanulók aktív tudati tevékenységének segítése, mely képes egy adott kor kultúráját, az európai kultúra néhány fontos metszetében (hellén műveltség, reneszánsz, felvilágosodás) egységben láttatni, hogy azáltal megértésük az anyagi és szellemi kultúra egységét, kölcsönhatását, társadalmi totalitását.

- Továbbadni azt az európai örökséget, melybe beleépül a magyar kultúra is, ezáltal olyan moralitást és humanitást sugallni, amely megérteti tanulóinkkal, hogyan lehetnek egyszerre európaiak és magyarok.

- Olyan modellt kialakítani, amely beépíthető az oktatás jelenleg adott szervezeti rendjébe.

- Kidolgozni azt a tantárgyat, amely lehetőséget ad a szintézisre.

Az első lépést a "vezérlő tárgy" megválasztása jelentette. Ez a különböző szempontok figyelembevételével a történelem lett, amely tartalmaz gazdasági, társadalmi ismereteket, kultúrtörténetet, így alkalmas a szintézis megteremtésére.

Következő lépésként meg kellett keresni a

zokat a történelmi korokat, amelyek műveltséganyaga átfogja a humán és a természettudományokat egyaránt, ugyanakkor emberességének a sokoldalúan, harmonikusan fejlett személyiség.

A fenti szempontokat figyelembe véve három történelmi kor bemutatása mellett döntöttünk (görög kultúra, európai és magyar reneszánsz és a felvilágosodás). A választást az is befolyásolta, hogy ne csupán az európai kultúra súlypontjai jöjjenek számításba, de az egyes részek közötti kapcsolatrendszerek is feldolgozhatók legyenek, vagyis az egyes kultúrkörök egymásra épüljenek. A döntésnél figyelembe vettük a tanulók érdeklődését, érdekeit (az érettségi és felvételi vizsgák szempontjait).

A szervezést a történelem munkaközösség vállalta, a jelentkezésnél két dologra figyeltünk: a szervezés évfolyamszintű legyen, a jelentkezés önkéntes. Összességében az ideai tanévben több mint 60 tanuló vállalta, hogy a foglalkozásokon rendszeresen részt vesz.

Megítélésünk szerint ez a szabad "törép", a tanulásszervezésnek ez a módja, valamint az önkéntesség olyan motívációt jelent, amely semmi mással nem pótolható.

Nógrád

Új Magyar Iskoláért Egyesület

1990. májusában Gödöllőn megalakult az Új Magyar Iskoláért Országos Pedagógiai Egyesület (ÚMIPE). Ez az egyesület azokat a pedagógusokat, kutatókat, főiskolai és egyetemi hallgatókat, szülőket, továbbá a magyar pedagógia megújulásáért felelősséget érző személyeket tömöríti, akik:

- azonosulnak az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia és a nyelvi, irodalmi, kommunikációs program törekvéseivel,

- elismerik hazánkban a pedagógiai pluralizmus létjogosultságát,

- elégedetlenek a fennálló iskolai és pedagógia viszonyokkal,

- az iskola megújítását a pedagógus szakma és a pedagógusképzés minőségi megújításától várják elsődlegesen,

- azonosulnak egy majdani igazságos és társadalmilag ellenőrzött oktatáspolitikai törekvéseivel.

Az Egyesület 6 régióban fejt ki tevékenységét, az Észak-Magyarországi Régió (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Nógrád, Jász-Nagykun-Szolnok megyék) központja a hatvani Kodály Zoltán Általános Iskola (Hatvan, Széche-

nyi u. 14.). A régióban szakértői hálózat is működik, amely az értékközvetítő és képes-ségfejlesztő programra terjed ki.

A régió legközelebbi terve egy egésznapos NYIK konferencia megrendezése, melyhez a régióközpont ezúton is kéri a javaslatokat és ötleteket az érintett nevelőktől.

“A legnagyobb magyar: Széchenyi István”

országos vetélkedősorozat, 3. levelező feladatsora.

Egy kis irodalmi kiegészítés:

1. Kelet Népe

2. A reformországgyűlések és az 1848-as forradalom törvényei. Összeállította: Vihol Katalin. Progresszió KFT. 1989

3. Széchenyi István. Összeállította: Fenyő Ervin. Helikon Kiadó

1. Kossuth a legnagyobb magyarnak nevezte Széchenyit, ennek ellenére volt közöttük nézeteltérés. Fejtsd ki, mi volt az ellentét lényege!

(20 pont)

2. A magyar nyelv ügye a reformkor egyik központi kérdése, de nem csak a reformkori országgyűlések állandó témája. Mikor és hol volt az a két országgyűlés, amely már foglalkozott ezzel a kérdéssel?

(5 pont)

3. Gyakorlati tevékenységei közül az egyik legfontosabb a Lánchíd megépíttetése. Ki volt a tervezője és a kivitelezője?

(4 pont)

4. Az általa ismert államformák közül melyiket tartotta a legtökéletesebbnek és miért?

(6 pont)

5. Utazásai során meghatározó volt az angliai út. Sorolj fel 10 meglátogatott települést!

(10 pont)

6. A nemzet felvirágoztatása érdekében különböző javaslatai, elképzelései voltak. Sorolj fel közülük 10-et!

(10 pont)

7. Az 1825/27-es országgyűléssel kezdetét veszi a reformkor, amely az 1847/48-as or-

szággyűléssel zárul. Az egyes országgyűléseknek melyek voltak a legfontosabb problémái?

(15 pont)

8. Az áprilisi törvények értelmében megalakul az első felelős magyar kormány. Kik voltak a tagjai és milyen miniszteri tárcát töltöttek be?

(18 pont)

9. Széchenyi rövid ideig tölti be miniszteri funkcióját a kormányban, s lemond. Felsorolunk néhány időpontot és okot. Válaszd ki közülük az igazit!

- 1848. jún. 18.: statárium Magyarországon

- 1848. júl. 18.: a Lánchíd beleesik a Dunába

- 1848. szept. 11.: Jellasics lázadása

- 1848. dec. 2.: I. Ferenc József lesz az új uralkodó

- 1848. szept. 4.: betegségére való hivatkozással szabadságát kéri

(3 pont)

10. Az egészségében megrendült Széchenyi elhagyja Magyarországot és Ausztriában gyógykezeltetni magát. Hol? Milyen intézetben? Mottó – meddig tartózkodott itt?

(4 pont)

11. Ki volt az a híres festőművész, aki olajfestményein megörököltette a reformkor nagy alakjait?

(1 pont)

12. Egy nagy magyar utazó sírkövét ábrázoló festményt Széchenyi bekereteztetett. Ez a bekeretezett medallion döblingi íróasztalán állt. Ki volt az utazó?

(1 pont)

13. Döblingi tartózkodása alatt megjelenik egy Magyarországgal kapcsolatos névtelen rópirat, melyre satfrában válaszol. Mi volt az írás német és magyar nyelvű címe?

(4 pont)

14. Sorolj fel Széchenyi életével foglalkozó tudományos munkák közül 10-et!

(10 pont)

15. Kossuth szerint a legnagyobb magyar: Széchenyi. Igaznak tartod-e a mondást, és ha igen, miért? (Őnálló véleményt kérünk!!!)

(24 pont)

Az elérhető pontszám: 135 pont

LAPVÉG

Először persze azt gondolja az ember, hogy álmolta csak. Azután eltűnődik azon, hogy nem is álmodott mostanában, az éjszakai két-három órás alvásokba nem igazán fér bele az álom, az ilyesfajta főképpen nem.

Milyesfajta? Történetesen, azt álmolja az ember, hogy ő az Isten. Vagy, finomítsuk valamelyest a dolgot – ő egy, ilyen-olyan, kicsi-nagy, gyenge-erős, ám mindenképpen teremtő Isten. Pogány álom, mielőtt ellátnák a bajomat a hit erre hivatott (vagy magukat annak érző) védelmezői, megmagyarázom. Pontosítok. Megpróbálom megmagyarázni. Az történt, de hát nem is történt, pontosabb, ha azt mondjuk, van, az van, hogy számítógémemre került a Simearth nevű játék. A játék nem más, mint bolygót kell építeni. Be kell, be lehet rendezni és népesíteni egy tetszőleges planétát, akár a Föld is lehet az, ha úgy akarod. Kezdetben teremté... no, láss neki a kezdetekhez, s teremtsd meg a földet, tedd lakhatóvá a planétát. Ide egy dinoszaurusz, amoda egy lomboserdő, ha valamelyik terület nem viselkedik úgy, ahogyan azt elvárod tőle, csapj bele egy meteort, idézz elő tűzvészt, villámokat szórj! Mindez néhány gombnyomás, szélviharral söpörheted el a rosszul sikerült teremtményeket, sziklákat, sivatagokat varázsolhatsz, atomrobbanásokat idézhatsz elő. De nem ez a lényeged, s erre ügyelj! Amikor én dolgoztam a programmal – avagy álmoltam valami teremtesfélét, ha már ott voltam –, elszaporítottam a dinoszauruszokat, élésbe hoztam az egysejtűeket előbb, majmokat és állatokat, vas-, bronz- és mindenféle kultúrákat hoztam létre utóbb. Azután fogtam egy nagyítót (most vagy egy komplex álom üzemel tényleg, vagy egy nagyon jól kitalált játékprogram), s a kontinenseken végigpásztáztam. Sziklákat, erdőket, élőlényeket mutatott a kinagyított kép, a tengerben laktak, a szárazföldön laktak, ellenőriztem az atmoszférát, statisztikát vizsgáltam a levegő összetételéről, ellenőriztem a hőmérsékletet, a légnyomást – azután megtörültem a homlokomat és azt mondtam volt, kár, hogy senki sem jegyezte fel: Mondottam, ember ez jó mulatság, férfimunka, s hasonlókat még, persze nem túlzásokba esve. Törtem ugyan a fejemet később, mi lenne, ha egy vízözön legalább, de mire a gondolat végére jutottam volna, elaludtam. Vagy felébredtem. Az ember ennyi teremtés után már joggal zavarodhat össze.

ZALÁN TIBOR

Körmös

„Nincs andalítóbb, mint ha régi fájdalomokat halljuk végre nyíltan kimondani: a szocializmus évtizedei nagyobb rombolást vittek végbe az erkölcsben, mint bármi másban. A jóleső tudat, hogy nálunk hivatottabbak, írók, filozófusok, egyházfiak, egyszóval profi erkölcs-sziszolók vették le vállunkról a terhet, elringat, és csak félig figyeljük, hogyan munkálkodnak.

Egy idő múlva, mintha álomból ébrednénk, felriadunk: de sokszor mondják ugyanazt! Kezdünk odafigyelni, és nem hiszünk a fülünknek. Ez a sok profi erkölcs-sziszoló komolyan gondolja azt, amit mond? Hogy itt azért romlottak meg az erkölcsök, mert a szocialista etika nevű rondaságot tanították, nem pedig a vallás-erkölcs nevű szépséget? Mert a kisdobos nem tudom hány pontját, és nem a tízparancsolatot? Komolyan gondolják, hogy az erkölcs azon áll vagy bukik, hogy mit *tanítanak*, és nem azon, hogy mi *van*?

Senki nem tanította itt az elmúlt évtizedekben, hogy csalj, lopj, hazudj! Mégis csalt, lopott és hazudott aki tehette, mert az egész rendszer a képmutatásra épült. Az erkölcstelenség akkor is a mindennapokban alapozódott meg, az iskolákban, a gyárakban, az irodákban, a boltokban vásárlás közben, a pillantásokban, a kézfogásokban. Ha ma miniszterek hazudozhatnak, ha politikusok házi pecsenyesütőnek használhatják a parlamentet, ha maholnap hívőnek kell kiadnia magát a pedagógusnak, hogy állását megtarthassa, ha kormánypárti tőkésnek nyernek gyanús tendereket, ha az államkasszából adnak tárcanélküli fizetést pártalelnököknek, ha az érvényesüléshez ma is át kell írni az életrajzokat, ha ma is csak csalással, lopással és hazugsággal lehet megélni, ha csak ... akkor taníthatnak itt akármit, az erkölcs mélyponton marad, mert továbbra is ez *van*.”

Gyula Kőrösi