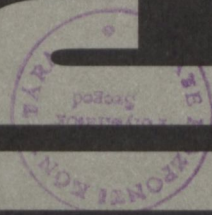


11

iskola kultúra

VII. évfolyam, 1997. november

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata



852

Bajor Zoltánné
tanár, Miskolc

Bakács István
igazgató, MVM Rt.,
Budapest

Bengi László
egyetemi hallgató, ELTE
BTK, Budapest

Benkes Réka
középiskolai tanár, Deák
Ferenc Gimnázium,
Szeged

Benkes Zsuzsa
tantárgyi szakértő,
OKSZI, Budapest

Bogoly József Ágoston
irodalomtörténész,
az irodalomtudomány
kandidátusa, Budapest

Géczi János
biológus, JPTE Tanár-
képző Intézet, szerkesztő,
Iskolakultúra, Veszprém

Hansági Ágnes
PhD ÖD, ELTE, tanár,
Budapesti
Könyvesiskola, Budapest

Komáromi Gabriella
irodalmár, tanszékvezető
főiskolai tanár, Csokonai
Vitéz Mihály Tanító-
képző Főiskola,
Kaposvár

Kontra Miklós
tudományos osztály-
vezető, MTA Nyelv-
tudományi Intézet,
Budapest, egyetemi
docens, JATE, Szeged

Nagy Éva
testnevelő tanár, Paks

Nagy József
egyetemi tanár, JATE,
igazgató, OKI Alap-
műveltségi Vizsga-
központ, Szeged

Némethné Hock Ildikó
nyelvtanár, Veszprémi
Egyetem, Veszprém

Örkény Anta
tudományos munkatárs,
ELTE Szociológiai
Intézet, Budapest

**Ötvösné Vadnay
Marianna**
nyelvtanár, Veszprémi
Egyetem, Veszprém

Petőfi S. János
egyetemi tanár, intézet-
igazgató, MACERATA,
Olaszország

Simonyi András
egyetemi hallgató, ELTE
BTK, TTK, Budapest

Szabó Ildikó
tudományos munkatárs,
OKI IFK, Budapest

Takács Gábor
tanár, T és G Szak-
tanácsadó Bt., Budapest

Takács Géza
szabadjoglalkozású
tanár, Budapest

Vass László
főiskolai docens,
JGYTF Magyar
Nyelvészeti Tanszék,
Szeged

Veszprémy László
történész, Hadtörténeti
Intézet és Múzeum,
a Hadtörténelmi Könyv-
tár igazgatója, Budapest

Kiadja a Janus Pannonius
Tudományegyetem Tanárképző
Intézet Pedagógus Szakma
Megújítása Projekt
Programirodája

Főszerkesztő:
Géczi János

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály
Kamarás István
Mészáros Zita
H. Nagy Péter
Sebők Zoltán
Szakály Sándor

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás
Tóth László olvasószerkesztő
Trencsényi László

Vágó Irén
Zalán Tibor
Fogarasy Judit szerkesztőségi titkár
Varga Piroska (Szabadka)

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**
Nyomdai előkészítés: **Didot Bt.**

Felelős kiadó:
Zsolnai József

E számunk megjelenését támogatta:
a Művelődési és Közoktatási
Minisztérium és a Soros
Alapítvány

Szerkesztőség: 1055 Budapest,
Szt. István krt. 1. IV/6.

Telefon/fax: (36-1) 111-0525,
302-8193

Levelezési cím:
1396 Budapest, Pf.: 482

Szerkesztőségi fogadónapok:
páros héten, csütörtökön 12–14 h

Terjeszti a Nemzeti Hírlap-
kereskedelmi Rt. és a Regionális
Részvénytársaságok, valamint egyéb
alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címen közvetlenül.
Előfizetési díj számonként 200,- Ft.
(Teljes évfolyam 2400,- Ft.)
Megjelenik havonta. Lapunk egyes
példányai megvásárolhatók a Mentor
Könyvesboltban (Budapest VII.,
Rákóczi út 54. 1/2 em.) és
a Pedagógus Könyvesboltban
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.).

HU ISSN 1215 5233

A nyomás az **Adu-Print**
Nyomdában készült.

Felelős vezető:
Tóth Béláné

Lanzárta: 1997. október 28.

Nagy Éva

A Galois-gráf alkalmazása a testnevelésoktatásban 3

Takács Gábor

Képességfejlesztés a matematikaórán 12

Némethné Hock Ildikó–Ötvösné Vadnay MariannaA bőség kosara, avagy hogyan válasszunk jól
nyelvkönyvet? 20**Veszprémy László**

Az Ósgesztától Bonfiniig 29

Szabó Ildikó–Örkény Antal

Középiskolások társadalmi cselekvési mintái 39

Takács Géza

Egy szabad iskola problémái (III.) 59

Petőfi S. János–Benkes ZsuzsaA verbális szövegek szövegtana és
a nyelvészet (II.) 70**Nagy József**

Szociális kommunikáció és nevelés 79

Bogoly József ÁgostonAisthesis chronu: irodalomelmélet, amelynek
érzéke van az időhöz 93**Bengi László**A történelem modalitása – a modalitás
történetisége 99**Hansági Ágnes**A bőség zavara a *zavar* bősége? 109**Komáromi Gabriella**

„Végtelen Történet” 113

Bajor ZoltánnéGyermekvédelmi problémák egy ifjúsági
regényben 118**Kontra Miklós**Magyar vonatkozású széljegyzetek a Nyelvi Jogok
Egyetemes Nyilatkozatához 122**Simonyi András**

Bevezetés az analitikus filozófiába 128

Benkes Réka–Vass László
Korszerű módszerek és eszközök az oktatásban **131**

Bakács István
A magyar villamosenergia-rendszer stratégiai
fejlesztése **134**

satöbbi Satöbbi **139**

melléklet **Géczi János**
A rózsza az antik görög kultúrában

Jidřich Chalupecký
Csak művész...

A Galois-gráf alkalmazása a testnevelésoktatásban

*Dolgozatomban arra keresem a választ, hogy egy ennyire gyakorlati tárgyat, mint a testnevelés, lehet-e elméleti eljárásokkal vizsgálni és az így kapott eredmények mutatnak-e valamilyen tendenciát? A testnevelés oktatásán belül a kosárlabdázás labdás technikai elemeinek tanítási sorrendjét vizsgálom, amit a tanterv nem határoz meg, bár Páder János Kosárlabdázás című könyvében ad erre vonatkozóan némi támpontot. Teszem ezt azért, hogy útmutatást adjak e tananyagrészt ideális oktatásához. Vizsgálatomat egy kevésbé ismert matematikai módszerrel, a Galois-gráffal végeztem, amely tulajdonságai folytán a legalkalmasabb a feladatok optimális tanítási sorrendjének megállapításához.**

Hogy mi a Galois-gráf, azt részletesen ismerteti Takács Viola *A tudásszerkezet mérése* című munkája az Iskolakultúra 1997. 6–7. számának Mellékletében az M3–M12 lapokon. A dolgozat 3. fejezete tárgyalja az esetben alkalmazott „Tanulók–feladatok” gráfokat, az optimális utat és az erre építhető tanítási stratégiákat.

A tanulók által megoldandó feladatok az általános iskolai testnevelés tananyagából valók; bizonyos kosárlabda gyakorlatok.

Mivel a labdás technikai elemek elsajátításának fő időszaka a 10–12 év és a NAT által meghatározott tanterv is erre az időszakra teszi az oktatás e szakaszát, ezért kísérletemet is 5–6. osztályban végeztem. Természetesen, mivel a kosárlabda kötelezően választandó anyag, csak olyan osztályokban dolgozhattam, ahol már tanulták a vizsgálandó anyagot. Ezek a gyerekek még kellőképpen gyakorlatlanok ahhoz, hogy differenciáltan hajtsák végre az általam előírt feladatokat.

Felmérésemet az alábbi iskolákban, osztályonként 15 gyerekkel, a testnevelő tanárok közreműködésével végeztem:

- | | |
|---|---------------------------|
| – Pécs, I. számú Gyakorló Általános Iskola | Révészné Csaba Márta; |
| – Pécs, II. számú Gyakorló Általános Iskola | Martinné Bisztricz Anikó; |
| – Pécs, TÁSI | Imreh Ajtony; |
| – Paks, I. számú Általános Iskola | Poór József; |
| – Paks, II. számú Általános Iskola | Szilágyi Istvánné. |

A feladatokat Révészné Csaba Mártával egyeztetve állítottam össze. A szempontok a következők voltak:

- a feladatsornak már oktatott elemeket kellett tartalmaznia;
- a feladatsor végrehajtási ideje nem haladhatta meg a 45 percet;
- minden iskolában rendelkezésre álló eszközöket kellett használni;
- olyan feladatokat kellett kitűzni, amelyeknek a megoldása igennel és nemmel volt értékelhető;

* Szemelvények egy szakdolgozatról. – A szerk.

– ezeket úgy kellett elkészíteni, hogy elemi ismereteket tartalmazzanak;
– az elemeknek a NAT követelményei közt szerepelnie kellett, így a korosztálynak megfelelően a következő labdás technikai elemeket kívántam mérni:

- a) indulás;
- b) megállás labdaelütés után;
- c) megállás kapott labdával;
- d) labdavezetés egyenes vonal mentén;
- e) labdavezetés irányváltoztatással;
- f) mellő kétkezes átadás és átvétel;
- g) fektetett dobás;
- h) helyből dobás.

A feladatok és a helyes végrehajtásuk

A következőkben felsorolandó feladatokat az egész csoport előtt, a bemelegítés után, először szóban ismertettem, majd egymásután kétszer bemutattam. Ezt követően a tanulók gyakorlás nélkül, névsor szerint hajtották végre egyszer a gyakorlatot, amit közvetlenül a végrehajtás után értékeltem és dokumentáltam. Mivel a mini pálnk használata csak mostanában szűnt meg, és a gyerekek még ahhoz szoktak hozzá, ezért ezen végeztem a kapcsolódó felméréseket. Ismerkedjünk meg a gyakorlatokkal és értékelésükkel. A feladatok helyes végrehajtásánál csak az értékelt elem „definícióját” ismertetem.

1–2. Alapállásból hosszúindulás [1], majd három leütés után együtemű megállás [2]. A három leütést az ügyesebbik kézzel végzik a tanulók.

Helyes végrehajtás:

Hosszúindulás: jobbkezes labdavezető esetében a bal láb (induló láb) belső bokája mellé a labdát a földre pattintjuk, majd tovább folytatjuk a labdavezetést. A bal láb és a labda egy időben érkezik a talajra.

Együtemű megállás: a megállás előtt az egyik láb kisebb felugrásakor történik a labda felvétele, a másikkal a kitámasztás, illetve a két láb hozzávetőlegesen egy időben, párhuzamos lábfejekkel érkezik a talajra.

Értékelés:

A „definíció” szerinti helyes végrehajtás. E feladat az értékelésnél két részfeladatra bomlott, külön került elfogadásra a hosszúindulás [1] és külön a labdaelütés után végzett együtemű megállás [2].

3. Tanártól szemből mozgásban kapott labdával együtemű megállás [3].

Helyes végrehajtás:

Lásd fent!

Értékelés:

A „definíció” szerinti helyes végrehajtás.

4. Bójától bójáig vonal mentén labdavezetés [4] ügyesebbik kézzel, időre. A bóják távolsága 12 m. Az indítást sípszóval jeleztem. Az időeredményt minden esetben én mértem, kiküszöbölve ezzel az eltérő reakciókat.

Helyes végrehajtás:

Labdavezetés: hajlított térdekkel, előredöntött törzssel nyomjuk a labdát csípőmagasságból a talajra, ahonnan a visszapattanás-magasság szintén a térd vonala. A visszapattanás rövidebb és gyorsabb. Ez a ritmustartásos labdavezetés.

Értékelés:

A labdavezetésnek vonal mentén kellett történnie a „definíció” szerint. Mivel fiúk-lányok vegyesen vettek részt a mérésben az elfogadás időkorlátját eltérően állapítottam meg: lányoknál 4:00 mp, fiúknál 3:30 mp.

5. Labdavezetés bójakertüléssel [5] váltott kézzel időre. A mérés 12 méteren történt. A megkerülendő bóják száma négy. A bóják egymás mögött egyforma távolságra helyezkednek el. Az indítást sípszóval jeleztem.

Helyes végrehajtás:

Lásd fent! Ez általában ritmustartás nélkül történik.

Értékelés:

A labdavezetésnek váltott kézzel kellett történnie a „definíció” szerint, a kétszeri indulásra ügyelve, lányoknál 4:50 mp, fiúknál 4:00 mp elfogadási szintidővel.

6. Falhoz passzolás [6] 2 méterről 30 másodperc alatt darabszámra. A fal elé 2 méterre helyezett pad akadályozta meg a belépést.

Helyes végrehajtás:

Labdaátvétel: kosárlabda-alaphelyzetben karral előre nyúlunk, kézzel a labda fogásának megfelelő felületet formálunk. A labdát érkezésekor az ujjakkal érintkezve kíséjük, fogjuk meg, majd kézzel, karral, felsőtesttel, sőt az elől lévő láb kinyújtásával, esetleg visszalépésével tompítjuk a sebességét, bekísérve a mellünkig.

Mellső kétkezes átadás: kosárlabda-alaphelyzetben mell előtt kb. 30 cm-re kell a labdát a tanultak szerint tartani. Az átadás kissé lefelé a test felé, majd alulról felfelé történő mozgással kezdődik. A karok, amelyek a test mellett mozognak, könyökből kinyúlnak, a tenyerek kifelé csapódnak, és az ujjak erőteljes nyomásával hagyja el a labda a kezét. A hüvelykujjak a talaj felé mutatnak. Az alsó végtag erőközlése révén a lábak és a törzs kinyúlnak, követik a labda irányát.

Értékelés:

A 30 mp alatt történő passzolások száma szabta meg, hogy X-et vagy semmit sem írtam-e a kérdéses négyzetbe. Mivel az átadásokat a hát mögött álló osztálytárs számolta, mindig fel kellett hívnom a figyelmet, hogy csak az a passzolás érvényes, amelyik a labda földrepattanása nélkül történik. Az elfogadás alsó határa a lányoknál 23, a fiúknál 28 falhoz-passz volt.

7. Egy leütés után fektetett dobás [7] mini palánkra, a leütést az ügyesebbik kézzel végezve.

Helyes végrehajtás:

Fektetett dobás: jobbkezes dobó esetén bal lábra történő leütés után a jobb láb lépésemére vesszük kézbe a labdát. Ez a lépés egy kicsit hosszabb, és ennek repülési fázisában fogjuk meg két kézzel a labdát. A jobb láb talajra érkezésekor a testsúly kissé hátra kerül, majd a bal lábbal erőteljes kitámasztást végzünk és elrugaszkodunk. A jobb térd fellendítésével az elrugaszkodást segítjük. A labdát felkészítjük a fej fölé, a dobó kézbe. A másik kéz eleinte csak támaszt, majd fokozatosan elhagyja a labdát. A leérkezés az elugró lábra történik. A páros lábra való érkezés is helyes.

Értékelés:

A „definíció” szerinti helyes végrehajtás.

8. Helyből dobás [8] 2 méterről, szemből mini palánkra, két- vagy egykezes fej feletti dobással öt kísérlet.

Helyes végrehajtás:

Kétkezes fej feletti kosárra dobás: a labdát – mint a kétkezes fej feletti átadásnál általában – kosárlabda alaphelyzetben, homlok felett, két kézben tartjuk. A két könyök előremutat, a tekintet a labda alatt a gyűrűre néz. A kiinduló helyzetben az ügyesebb kézzel azonos láb van többnyire elől, a térd hajlított, majd a láb és a kar kinyúlásával és a csukló erőteljes utánacsapásával, a tenyerek kifelé fordításával fejeződik be a dobómozdulat. Dobás közben az elől lévő lábbal előre lépünk, lábujjra emelkedünk – kissé még el is emelkedhetünk a talajról –, a karok a gyűrű felé, a hüvelykujjak előre és lefelé mutatnak.

Egykezes kosárra dobás: a kiinduló helyzet harántterpeszállás. A dobó kézzel azonos oldali láb van elől, és a kosár felé mutat. A térdék enyhén hajlítottak. A labdát mellmagasságban tartjuk, ahonnan egy kézben forgatva felkészítjük a homlok magasságáig, a do-

bó kéz alul, a labda az ujjpárnákon van, a másik kéz oldalt támaszt. A tekintet a labda alatt irányul a gyűrűre. A csukló, a könyök, a térd és a lábujjak hozzávetőlegesen egy függőleges egyenesen helyezkednek el. A dobást térdnyújtással indítjuk, amihez kapcsolódik a kar rezszútos, magastartásba nyújtása, melyet a csukló munkája követ. A támasztó kéz fokozatosan elhagyja a labdát. A csuklómunka gyors és erőteljes, az ujjak hegye érintkezik utoljára a labdával. Az utolsó fázisban a kéz „utánait” a labdának, és az ujjak a talaj felé mutatnak. Teljesen lábujjhegyre emelkedünk, esetleg egy kis ugrást is végzünk.

Értékelés:

Öt kísérletből az eredményes, és a fent leírtak szerint helyesen végrehajtott kísérletek száma számított. Az elfogadás határértéke a lányoknál és a fiúknál is egyaránt 3 bedobott kosár volt.

A feladatokhoz használt eszközök:

- 5 db kosárlabda;
- 6 db bója;
- 1 stopperóra;
- 1 mérőszalag;
- pad;
- mini palánk.

Az adatok feldolgozásának módszere

A felmérések előtt készítettem egy relációtáblázatot, a „Tanulók-feladatok” relációtábla alapján. Tehát a táblázat soraiban a tanulók neve, oszlopaiban pedig a vizsgált ismeretek szerepeltek. Valamely sor és oszlop metszésében található négyzetbe akkor írtam X-et, ha az adott gyerek az adott elemet az értékelés kritériumának megfelelően teljesítette, ha nem, akkor a négyzetet üresen hagytam.

Mivel ebben a mátrixban a tanulókat már csak az általuk megoldott feladatok jellemzik, így az azonosan jellemzett tanulók – vagyis azok, akik pontosan ugyanazokat a feladatokat oldották meg – a mi szűkített értelmezésünkben már ugyanazt jelentik. Ezért úgy vettük őket tekintetbe, hogy a relációtáblázatban csak egyetlen sort kaptak. Ez az oszlopokban szereplő ismeretekre ugyanúgy igaz, a feladatoknak itt is egy oszlopot kell kapniuk, ha ugyanazok a diákok oldották meg őket. Azonban a gráf értékelésekor figyelembe kell venni a „kihagyott” elemet, mégpedig úgy, hogy a megegyezők egy szinten szerepeljenek. Ám esetünkben erre nem került sor.

A táblázatból egy mátrixot készítettem, amelybe az X helyett 1-es, az üres négyzetek helyére pedig 0 került. Erre a használt számítógépes program miatt volt szükség, mert annak bemenő adatait ebben a formátumban lehetett megadni.

A következő lépésben a Galois-gráf felrajzolásához szükséges zárt részhalmazpárokat kerestük meg. Ezt a rengeteg számítás miatt számítógéppel, a Pozsonyi András által készített GA-NO-szoftveren végeztem, Takács Viola segítségével. Ezen adatok ismeretében már felrajzolható volt a Galois-gráf. A kapott hálón az optimális utat kellett meghatároznom.

A felmérés eredményei

Elkészítettem az iskolákban a gyerekek teljesítménye alapján kitöltött relációtáblázatokat, ezek alapján a bemenő mátrixokat, majd a zárt részhalmazpárokat és a Galois-

gráfokon az optimális utakat. A gráf szögpontjai felett nem tüntettem fel a tanulókhoz rendelt számokat, mert ez nem tartozik vizsgálatom tárgyához. Itt az öt sorozat közül egyet mutatok be, amely a Pécs, I. számú Gyakorló Általános Iskolában végzett felmérés alapján készült.

Pécs I. Számú Gyakorló Iskola	Hosszú indulás	Együtemű megállás labdale- ütés után	Együtemű megállás kapott labdával	Labda- vezetés	Labda- vezetés irányvál- toztatással	Labda- átvétel és -át- adás	Fektetett dobás	Helyből dobás
1. Bartha Ágnes	X	X		X		X	X	X
2. Borsós Ágnes	X	X	X	X	X	X	X	X
3. Gungl Orsolya	X	X	X	X	X	X	X	
4. Jeszták Márta	X	X	X	X	X	X	X	
5. Keresneyei Csilla	X	X	X	X		X	X	
6. Várnagy Dóra	X	X	X		X	X	X	
7. Bölcskei Éva	X	X	X	X			X	X
8. Dombi Judit	X			X		X		
9. Hábel Timea	X	X	X	X		X		
10. Jobbágy Edit	X			X		X	X	
11. Sipos Nóra	X	X	X	X	X	X	X	
12. Szendrői Judit	X	X		X	X	X	X	
13. Szép Veronika	X	X	X	X	X	X		
14. Takács Judit	X		X	X	X	X	X	
15. Besenyei Ágota	X		X	X	X	X	X	X

A felmérés időpontja 1997. március 6.

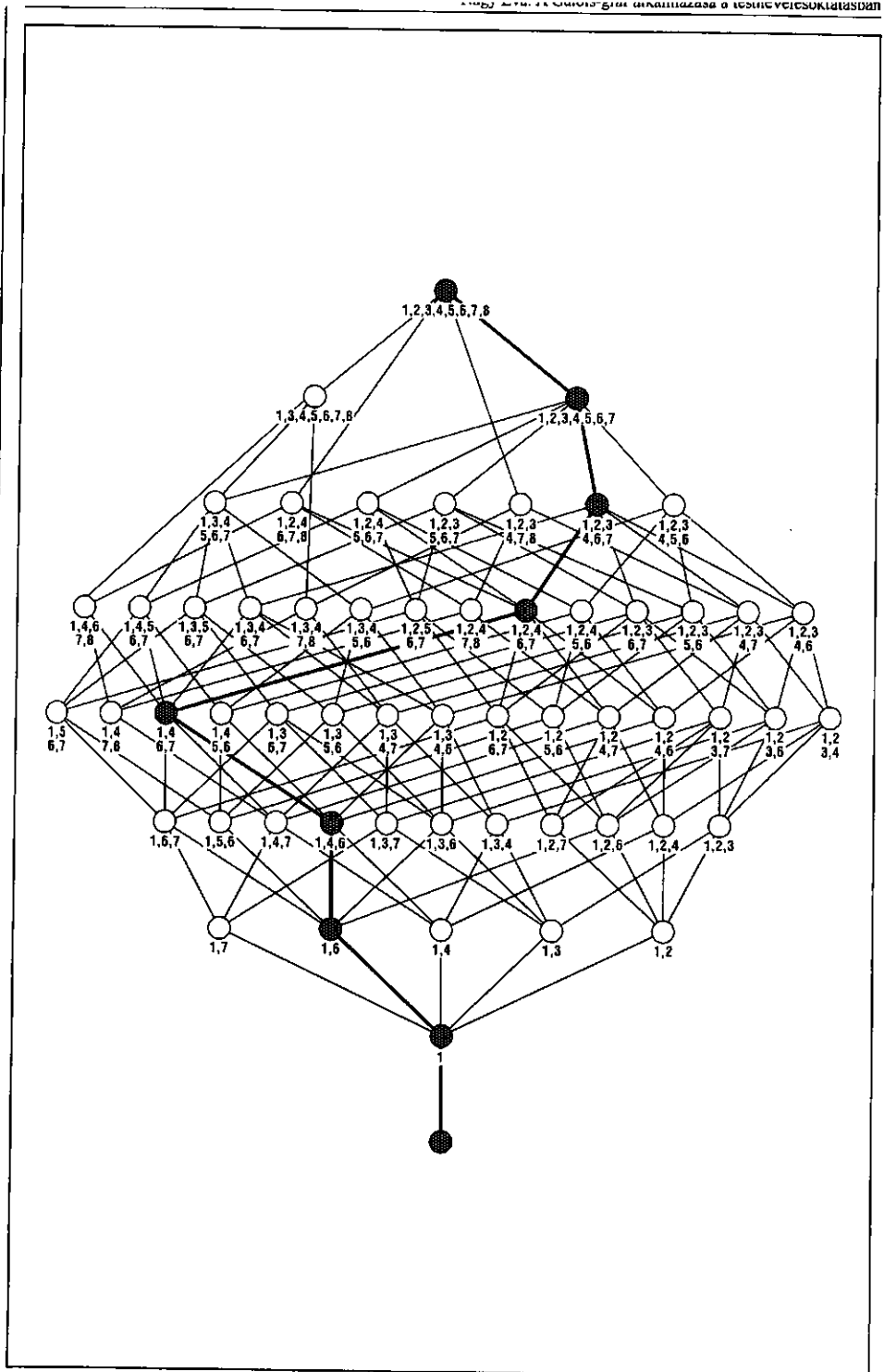
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.	1	1	0	1	0	1	1	1
2.	1	1	1	1	1	1	1	1
3., 4., 11.	1	1	1	1	1	1	1	0
5.	1	1	1	1	0	1	1	0
6.	1	1	1	0	1	1	1	0
7.	1	1	1	1	0	0	1	1
8.	1	0	0	1	0	1	0	0
9.	1	1	1	1	0	1	0	0
10.	1	0	0	1	0	1	1	0
12.	1	1	0	1	1	1	1	0
13.	1	1	1	1	1	1	0	0
14.	1	0	1	1	1	1	1	0
15.	1	0	1	1	1	1	1	1

Pécs I. Számú Gyakorló Általános Iskola

Pécs I. számú Gyakorló Általános Iskola
Zárt részhalmazpárok

1.	/1/	:	(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13)
2.	/1,7/	:	(1,2,3,4,5,6,9,10,12,13)
3.	/1,6/	:	(1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13)
4.	/1,6,7/	:	(1,2,3,4,5,9,10,12,13)
5.	/1,5,6/	:	(2,3,5,10,11,12,13)
6.	/1,5,6,7/	:	(2,3,5,10,12,13)
7.	/1,4/	:	(1,2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,13)
8.	/1,4,7/	:	(1,2,3,4,6,9,10,12,13)
9.	/1,4,7,8/	:	(1,2,6,13)

10.	/1,4,6/	:	(1,2,3,4,7,8,9,10,11,12,13)
11.	/1,4,6,7/	:	(1,2,3,4,9,10,12,13)
12.	/1,4,6,7,8/	:	(1,2,13)
13.	/1,4,5,6/	:	(2,3,10,11,12,13)
14.	/1,4,5,6,7/	:	(2,3,10,12,13)
15.	/1,3/	:	(2,3,4,5,6,8,11,12,13)
16.	/1,3,7/	:	(2,3,4,5,6,12,13)
17.	/1,2,6/	:	(2,3,4,5,8,11,12,13)
18.	/1,3,6,7/	:	(2,3,4,5,12,13)
19.	/1,3,5,6/	:	(2,3,5,11,12,13)
20.	/1,3,5,6,7/	:	(2,3,5,12,13)
21.	/1,3,4/	:	(2,3,4,6,8,11,12,13)
22.	/1,3,4,7/	:	(2,3,4,6,12,13)
23.	/1,3,4,7,8/	:	(2,6,13)
24.	/1,3,4,6/	:	(2,3,4,8,11,12,13)
25.	/1,3,4,6,7/	:	(2,3,4,12,13)
26.	/1,3,4,5,6/	:	(2,3,11,12,13)
27.	/1,3,4,5,6,7/	:	(2,3,12,13)
28.	/1,3,4,5,6,7,8/	:	(2,13)
29.	/1,2/	:	(1,2,3,4,5,6,8,10,11)
30.	/1,2,7/	:	(1,2,3,4,5,6,10)
31.	/1,2,6/	:	(1,2,3,4,5,8,10,11)
32.	/1,2,6,7/	:	(1,2,3,4,5,10)
33.	/1,2,5,6/	:	(2,3,5,10,11)
34.	/1,2,5,6,7/	:	(2,3,5,10)
35.	/1,2,4/	:	(1,2,3,4,6,8,10,11)
36.	/1,2,4,7/	:	(1,2,3,4,6,10)
37.	/1,2,4,7,8/	:	(1,2,6)
38.	/1,2,4,6/	:	(1,2,3,4,8,10,11)
39.	/1,2,4,6,7/	:	(1,2,3,4,10)
40.	/1,2,4,6,7,8/	:	(1,2)
41.	/1,2,4,5,6/	:	(2,3,10,11)
42.	/1,2,4,5,6,7/	:	(2,3,10)
43.	/1,2,3/	:	(2,3,4,5,6,8,11)
44.	/1,2,3,7/	:	(2,3,4,5,6)
45.	/1,2,3,6/	:	(2,3,4,5,8,11)
46.	/1,2,3,6,7/	:	(2,3,4,5)
47.	/1,2,3,5,6/	:	(2,3,5,11)
48.	/1,2,3,5,6,7/	:	(2,3,5)
49.	/1,2,3,4/	:	(2,3,4,6,8,11)
50.	/1,2,3,4,7/	:	(2,3,4,6)
51.	/1,2,3,4/	:	(2,6)
52.	/1,2,3,4,6/	:	(2,3,4,8,11)
53.	/1,2,3,4,6,7/	:	(2,3,4)
54.	/1,2,3,4,5,6/	:	(2,3,11)
55.	/1,2,3,4,5,6,7/	:	(2,3)
56.	/1,2,3,4,5,6,7,8/	:	(2)



Pécs 1. számú Gyakorló Általános Iskola

Az eredmények elemzése, értékelése

A feldolgozott adatok a következők:

Öt független tanulócsoport, mindegyik 15 fős létszámmal. Minden csoport 8 feladatból álló gyakorlatsort hajtott végre. Esetünkben minden gráf maximálisan lehetséges szögpontjainak száma 1000 felett volt, de a gráfok átlagos szögpontszáma csak 46, a legnagyobb gráf pedig 58 szögpontú. Az öt gráf mindegyikén vagy egyetlen, vagy minimális hurkot tartalmazó optimális út adódott. Mind az öt gráfból adódó optimális út az esetekben hasonló tendenciát mutatott. Ez a tendencia az alábbi:

	Pécs I.	Pécs II.	Pécs TÁSI	Paks I.	Paks II.
1.	1	1	1	1,3	1
2.	6	4	3,6		6
3.	4	2		6	3
4.	7	7	2	4	2
5.	2	6	4,5	7	7
6.	3	3		5	4
7.	5		7,8	8	5,8
8.	8	5,8		2	

Az iskolák alatti oszlopokban 1-től 8-ig állnak számok, ezek a feladatokat jelölik. A számok abban a sorrendben következnek egymás alatt, ahogyan az optimális út mentén előfordulnak. Ha több szám áll egymás mellett – például 1,3 –, az azt jelenti, hogy az 1 és 3 számmal jelölt ismeretelem egyszerre jelenik meg az optimális úton, azaz hurkot alkot.

A következő táblázatban a különböző tanulócsoportok optimális útjait vetem össze:

Az oszlopokban a feladatok sorszáma szerepel, illetve a kapott összevont optimális út, a sorokban pedig az, hogy hányszor fordul elő az adott ismeretelem az optimális út adott sorszámú emeletén.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	összevont optimális út
1.	5		1						-1-
2.			1	1		3			-6-
3.		1	1	1		1			-3-
4.		2		1			2		-2-
5.		1		1	1	1	2		-4-
6.			2	1	1				-7-
7.					2		1	3	-5-
8.		1			1			2	-8-

Az összevont optimális út szintjeibe az adott emeleten leggyakrabban előforduló ismeretelem számát írtam, illetve egyezés esetén:

- ha a kérdéses elemek már szerepeltek alsóbb szinten, akkor az került az adott helyre, mely közülük többször/előrébb volt jelen;
- ha még nem szerepeltek, akkor az került előrébb, amely a felsőbb emeleteken helyezkedett el többször/előrébb előkelőbb pozícióban;
- teljes ekvivalencia esetén az ismeretelemeknek az összevont optimális úton is egy szinten kellett lenniük, de esetünkben ez nem fordult elő.

Az összevont optimális útnak megfelelő feladatok sorrendje:

1. hosszú indulás [1];
2. mellő kétkezes átadás és átvétel [6];

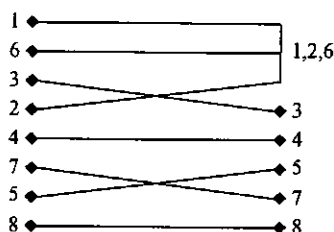
3. együtemű megállás kapott labdával [3];
4. együtemű megállás labdaleütés után [2];
5. labdavezetés egyenes vonal mentén [4];
6. fektetett dobás [7];
7. labdavezetés irányváltóztatással [5];
8. helyből dobás [8].

Általánosan a következő észrevételeket vonhatjuk le:

A labdaátadás a legtöbb esetben megelőzte a labdavezetést. A hosszú indulás és a mellő kétkézes átadás és átvétel mindig a legkönnyebb feladatnak bizonyult, a labdavezetés irányváltóztatással és a helyből dobás viszont a legnehezebbnek. A többi négy gyakorlat (2,3,4,7) nem mutatott olyan markáns különbséget, hogy e kis volumenű vizsgálat megbízható útmutatást adjon tanításukhoz. Az azonban mindenképpen bizonyított, hogy módszerünk alkalmazható a testnevelés körében is, hisz az optimális utaknak van tendenciájuk, még ha az előbb említettekénél fogva nem is egészen határozottak.

Bizonyítékként álljon itt egy összevetés a tapasztalatok alapján felállított sorrenddel, amit Páder János ismertető könyvében. (A számok jelentését lásd az előző oldalon a feladatok melletti zárójelekben!)

Galois-gráf féle – Páder János-féle



Az azonos technikai elemet jelentő pontokat összekötve láthatjuk, hogy a szakaszok dőlésszöge kicsi, ami a megegyező feladatok hasonló szintbeli elhelyezkedésére utal.

Az elmélet és a gyakorlat közötti ilyen mértékű párhuzam alapján úgy gondolom, hogy e téma alaposabb elemzésével nemcsak a kosárlabda technikai elemek tanítási sorrendjének meghatározásában érhetünk el eredményeket, hanem komolyabb, más sportágbeli edzés módszerek hatékonyságának javítását is el lehetne érni.

Összegzés

Legyen ez a dolgozat útmutatás az elméleti módszerek alkalmazásának kiterjesztése felé a testnevelésben. Egy nagyobb mérvű elméleti kutatás, ami esetleg – mint esetünkben is – a fennálló gyakorlathoz hasonló, vagy akár azzal ellentétes eredményeket hozhat, segítené a testkultúra ügyét, alapot adva ezzel a hiányosságok eltüntetéséhez és a meglévő értékek megőrzéséhez.

Irodalom

- KRISTÓF LÁSZLÓ-MAGYAR GYÖRGY-GÁL LÁSZLÓ: *Sportjátékok III.* Tankönyvkiadó, Bp. 1992.
 MONDONI, M.: *Kosárlabda 10-14 évesek részére.* MKSZ, Bp. 1986.
 PÁDER JÁNOS: *Kosárlabdázás.* Harmadik, javított, bővített kiadás. Sport, Bp. 1981.
 TAKÁCS VIOLA: *A tudásszerkezet mérése.* Iskolakultúra, 1997. 6-7. sz., M1-M44. old.
 TAKÁCS VIOLA: *Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása.* Kandidátusi értekezés, 1993.

Képességfejlesztés a matematikaórán

A matematika ismeretanyagának feldolgozása a legtöbb tantárgynál kedvezőbb lehetőséget biztosít a gondolkodási műveletek fejlesztésére. Ez a tény különösen indokoltá teszi a fejlesztésközpontúság elvének megfelelő módszerek alkalmazását.

A tanár személyiségéről

Nehezen tanítható korszerű matematika korszerű módszerek nélkül. Viszont nincs egyetlen üdvözítő módszer. Nincs legjobb módszer. Csak jó módszerek léteznek. Mindig az a jó módszer, amely a konkrét közösségben az esedékes didaktikai feladat vonatkozásában a legjobb eredményt adja. A közösség tevékenységének eredménye elválaszthatatlan a pedagógus személyiségétől. Ezért legtöbbször még ugyanazokkal a tanulókkal, ugyanazon didaktikai feladat megoldásakor is más-más a jó módszer – a nevelő szaktudásától, beállítottságától, kreativitásától függően. Különböző didaktikai feladatokat tekintve ez még inkább igaz.

A tantárgyhoz való kötődés elválaszthatatlan a pedagógus személyétől. Nehezen ébreszthet lelkesedést a pedagógus, ha ő maga nem lelkesedik. A tudás, az iskola, a tanulás, a tantárgy iránti nagyobb lelkesedést nem várhat a tanítványaitól a pedagógus, mint amennyi az ő viselkedésén észrevehető, mint amennyire ő lelkesedik. A nevelő hatás szempontjából egyformán fontos a tanító szakmai-módszertani tudása és emberi magatartása. A tanulók számára a tanító-tanár-professzor modellt is jelent, a pedagógus viselkedéséből is lehet tanulni. Legtöbbször anélkül, hogy ez tudatos lenne, a tanulók gondolkodásmódot, értéktételeket, magatartási mintákat is átvesznek nevelőiktől. Ez nem véletlen, tudja is minden pedagógus, vagy legalábbis sejti. A tanulás és a tanítás problémáinak döntő többsége lélektani probléma. Az eredményes nevelői tevékenységhez alapos pszichológiai, szociológiai, szociálpszichológiai, pedagógiai kultúráltság szükséges.

Az eredményes képességfejlesztés következetes igényességgel vezetett tanítási órákon alapszik. Ez az igényesség a tartalmi kérdések mellett a feldolgozás módjára is vonatkozik. A következetes igényességgel végzett tanári munka a legjobb alap a megfelelő kötődés kialakításához. Különösen, ha a tanítási órákon „munkahangulat” uralkodik. Ha lehet gondolkodni, kérdezni, válaszolni az azonnali osztályozás rémének fenyegetése nélkül. Az a mód, ahogyan a tanító a lényegre kiemeli, éppen olyan fontos, mint maga a lényeg.

Gyakran a problémahelyzet megoldásához szükséges erőfeszítést, az érdeklődés kiváltásától a megoldás ellenőrzéséig elegendő késztetést a tanulók csupán az iskolai siker, a pedagógushoz való kötődés motívumaiból nyerik. Ezért a tanulók számára rokonszenves tanítói-tanári személyiség a tanulás eredményességére is pozitív hatással van. A számukra rokonszenves pedagógus óráját várják a tanulók, az órán biztosítva van az érdeklődésük, figyelmük, illetve a rend, s teljesítik a követelményeket. Az ilyen tanítói-tanári személyiség legfontosabb jellemzője a tanulók irányában a jóindulat, a figyelem, a megértés és a szeretet, de ugyanígy az igazság maradéktalan képviselése, valamint példamutatás a pedagógus önmagával szemben támasztott követelményeit, az órákra történő felkészülését és az órák mintaszerű levezetését illetően.

Minden pedagógus tudja, hogy milyen jelentősége van a tanítási órák légkörének. Ha a tanulók szeretik a matematikát, ha érzik a fontosságát, akkor képességeiknek megfelelő

en dolgoznak. A fegyelmetlenség kialakulásának legtöbbször az az oka, hogy a tanulók nem képességeiknek megfelelő feladatot kapnak. A túl könnyű és a túl nehéz feladat egyaránt oka lehet az üresjáratok kialakulásának, a tanulói motivátlanságnak. Nyilván nem lehet minden tanuló legkedvesebb tantárgya a matematika. Nem lehet minden tanuló azonos teljesítményt elvárni, de még „kipréselni” sem. Nagyon nehéz annak megállapítása, hogy egy-egy tanuló alacsony teljesítménye milyen mértéken függ össze képességbeli vagy a terhelést nem bíró fiziológiai problémákkal, milyen mértékben függ össze a magatartás és a munkához való rossz hozzáállás okozta problémákkal, illetve milyen mértékben magyarázható a tanuló motivátlanságával. Közismert, hogy a kimagasló értelem is meddő maradhat, ha birtokosa apatikus, következtelen, ambíció nélküli, nem szorgalmas.

A tanári elvárásnak jelentős szerepe van a tanulók teljesítményének alakulásában. A pozitív elvárás legtöbbször jobb eredményre buzdít, míg a negatív elvárás nagyon gyakran csüggesztően hat. A merev és tartós negatív tanári elvárás hatása általában negatív és gyakran maradandó. Negatív tanári elvárás csak rövid távon válthat ki pozitív hatást, de azt is csak pozitív tanulói énkép esetén. Ugyanis a negatívan értékelt pozitív énképű tanuló sajátos kihívást érezhet, úgynevezett tiltakozó motiváció alakulhat ki benne, amely magasabb törekvési szinthez vezethet, de ez mindenkor csak rövid távon következhet be. Ennek ellenére nem értünk egyet az olyan pedagógiai magatartással, amely minden áron – akár elvtelen engedékenységgel, liberalizmussal – meg akarja kímélni a tanulókat a kudarcától. Mint minden munkavégzés, az iskolai tevékenység is lehetőség a siker és a sikertelenség megélésére. A sikerek és kudarcok váltakozása egyaránt fontos a személyiség fejlődése szempontjából. A siker fejleszti az önbizalmat. Igaz, hogy a kudarc lehangolhat, jogos vagy jogtalan méltatlankodást válthat ki, de forrása lehet olyan elhatározásnak is, amely nagyobb erőfeszítésre ösztönöz.

A tanulási eredmények alapvetően a tanulási készségtől függenek. A tanulás, a matematika tanulása is lényegében képességfejlesztés. Viszont a fejlődés alapfeltétele a tevékenykedés (intellektuális értelemben is!). A képességek a megfelelő tevékenységek gyakorlása során alakulnak ki, ehhez viszont erőfeszítésre van szükség. Tartós erőfeszítés motiváció nélkül elképzelhetetlen. A megfelelő motiváció biztosítása a konkrét tantárgyi ismeretek, az aktuális ismeretanyag feldolgozásához kapcsolható lehetőségek kihasználásánál (bár ez is fontos) sokkal tágabb értelemben fontos. A tanulás korszerű felfogásmódjának jellemző vonása a motivációs-érzelmi szféra fontosságának felismerése. Ugyanis napjainkban már nyilvánvaló, hogy a tanulás eredményessége messzemenően összefügg az iskola és az egyes tantárgyak iránti kötődések, érzelmi-akaratú beállítottságok kialakulásával. A motiváció (a képességek mellett) a tevékenység hatékonyságának legfontosabb tényezője. Meghökkenőek azok a különbségek, amelyek a hasonló képességű (szándékosan nem az egyenlő adottságaikat ha-

Matematikából a tantervi követelményekben rögzített jártasságok, képességek elérése jó néhány számításos feladat megoldását feltételezi, ami a monotonia veszélyével jár. Hiszen a többször ismétlődő tevékenység elveszti pozitív felszólító jellegét, egyre gyengül a tevékenység jellegéből fakadó motiváció. Gondos, előre jól megtervezett munkával érhető el az, hogy egy konkrét típusból minden feladat egy kicsit más legyen, mint a többi. A csak formai különbségeket tartalmazó feladatokról lényegesen kevesebb fejlesztő hatás várható el, mint azokról, amelyek az előzőleg megoldott feladatokhoz képest tartalmaznak valami újszerűt.

sonlítottuk össze), de eltérően motivált tanulók teljesítményszintjeit jellemzik. Eredményes személyiségfejlesztés megfelelő motiváció nélkül elképzelhetetlen. A motiváció szinten tartásának viszont fontos feltétele, hogy a tanulók elegendő sikerélményhez jussanak.

Matematikából a tantervi követelményekben rögzített jártasságok, képességek elérése jó néhány számításos feladat megoldását feltételezi, ami a monotonia veszélyével jár. Hiszen a többször ismétlődő tevékenység elveszti pozitív felszólító jellegét, egyre gyengül a tevékenység jellegéből fakadó motiváció. Gondos, előre jól megtervezett munkával érhető el az, hogy egy konkrét típusból minden feladat egy kicsit más legyen, mint a többi. A csak formai különbségeket tartalmazó feladatoktól lényegesen kevesebb fejlesztő hatás várható el, mint azoktól, amelyek az előzőleg megoldott feladatokhoz képest tartalmaznak valami újszerűt. Nyilván az a legjobb, ha a tevékenység tárgya, a konkrét matematikai probléma egyúttal a motiváció erősítésének funkcióját is betölti. Ezt olyan feladatok megoldásával érhetjük el, amelyekben az ismeretek egymásra épülnek (feladatsorok); amelyek a tanulókhöz közel álló problémákkal foglalkoznak; amelyek a tanulókat érdeklő kérdésekre adnak választ; amelyeknek érdekes, figyelmet lekötő tartalma vagy a megfogalmazása; amelyeknél többféle megoldási mód lehetséges, valamint a paradox, meglepetésvadító jellegű, de tanulságos befejezésű feladatok; amelyekben szokatlan, meglepő adatok szerepelnek, vagy megoldásuk vezet szokatlan eredményre.

A tanulók tevékenységének szervezése

A matematika tanításával kapcsolatos társadalmi és tantervi elvárások megvalósítása szerteágazó feladatrendszert hárít a pedagógusokra és a tanulókra. A követelmények teljesítése egyértelmű korrelációban van a tanulás, a tanítás folyamatában alkalmazott módszerekkel. A megismerés módja legalább olyan mértékben hatással van az oktatás eredményességére, mint maga a megismerés anyag. A tanítási-tanulási folyamatban feldolgozott művelődési anyag csak aktív elsajátítás során válik a tanulók személyiségének szerves részévé. A tananyag feldolgozásának módszerei közül a jól irányított tanulói tevékenységet célszerű előnyben részesítenünk. Ez a tevékenység a tanulói aktivitásra épített munkáltatás. A munkáltatás fogalma manipulatív és spekulatív tevékenységek sorozatát jelenti.

A kifogástalan színvonalon történő olvasás, írás, számolás, kommunikálás megtanítása mellett az alapfokú iskolai oktatás legfontosabb feladata a problémamegoldó gondolkodás képességének kifejlesztése, a gondolkodási műveletek gyakorlása.

A matematika ismeretanyagának feldolgozása a legtöbb tantárgynál kedvezőbb lehetőséget biztosít a gondolkodási műveletek fejlesztésére. Ez a tény különösen indokoltá teszi a fejlesztésközpontúság elvének megfelelő módszerek alkalmazását. Azaz nem a tárgyi (szaktudományi) ismeretanyag fejlődéstörténetéhez való igazodás az elsődleges, hanem a tanulók képességeinek fejlesztése, amelynek természetesen a konkrét matematikai képességek fejlesztése is a része. Kiemelkedő jelentősége van a helyes gondolkodási képesség kialakításának, fejlesztésének. Ez a fejlesztés tartalmilag a gondolkodás alapvető művelteinek, az analízisnek, a szintézisnek, az absztrakciónak, az általánosításnak, az analógia felismerésének, a fogalommeghatározásnak, a fogalmak osztályozásának, az ítéletalkotásnak, a hipotézisek felállításának, az induktív és deduktív következtetéseknek az ismeretét és helyes használatát jelenti. Matematikaórán a gondolkodás logikai szigorúsága és az alkotó fantázia egymást kiegészítő egységét célszerű megvalósítani. Olyan értelemben, hogy az alkotó fantázia sugalmazza a felmerült probléma megoldásának megvizsgálandó változatait, a szigorú okoskodáson alapuló gondolkodás pedig ellenőrzi, igazolja a sejtéseket, illetve megcáfolja, elveti a hibás feltevéseket.

Az intellektuális erőfeszítésekhez, a tanuláshoz való viszony kisiskolás életkorban alakul ki. A problémamegoldó gondolkodásra való nevelést, a gondolkodási műveletek gyakoroltatását nem lehet elég korán kezdeni. Nyilván e vonatkozásban akkor a legered-

ményesebb a tevékenység, amikor a gyermek egészséges spontaneitása, plaszticitása és eredetisége még nem szenvedett károsodást.

Az egyes matematikai problémák implicite mindig valamilyen összefüggést, törvényszerűséget is tartalmaznak, amit célszerű expliciten is megfogalmaztatni. Jelenlegi matematikaoktatásunk egyik hiányossága, hogy gyakran megelégszünk azzal, ha a tanuló műveleteiből, következtetéseiből kiderül a fogalom ismerete, és nem kívánjuk meg annak megfogalmazását. Pedig az értelmes szóbeli megfogalmazás segíti a probléma, az összefüggés tudatosulását. A tanítás, a tanulás hatékonyabb, ha a gondolkodási gyakorlat tudatosulása is megtörténik.

A megbízható matematikai ismeretek kialakítása, matematikai fogalmak egyértelmű használata véleményünk szerint feltételezi a meghatározások (definíciók), összefüggések (tételek) és eljárások (algoritmusok) megfogalmazását. Természetesen nem a fogalmak definícióval történő kialakítására gondolunk, viszont amikor tanítványaink vagy valamelyik tanítványunk a tanulás során szerzett tapasztalatai alapján felismer, illetve megállapít valami lényegeset, akkor azt célszerűnek tartjuk rögzíteni és a megfelelő megerősítés érdekében arra többször visszatérni. A tapasztalatokon alapuló megfogalmazások elősegítik és mélyítik a fogalom fejlődését.

Az ismeretsajátítás folyamatát fokozatosra szervezve, manuális tevékenységgel kezdve, gyakorlati tapasztalatokra alapozva lehet leghatékonyabban eljutni az absztrakt fogalmi szintre. Az alapfokú matematika-oktatás során az elnevezések, jelölések bevezetését meg kell előzniük a megfelelő fogalmak megérlelődésének. A fogalmak, összefüggések, törvényszerűségek megértését konkrét, tapasztalati anyagon kell megérlelni.

A tevékenykedés természetesen nem mindig jelent cselekvést. A tevékenykedés, sőt a tanulás eredményessége szempontjából különösen fontos tevékenység az emlékezés, a gondolkodás, illetve azok a megismerési (kognitív) műveletek, amelyekhez tényleges cselekvés nem kötődik.

A matematikában alapvető szerepe van a szabatos fogalmazásnak. A pedagógus szavainak ismétlésénél rendszerint jobban fejleszti a tanulókat saját gondolataik megfogalmazása, esetleges pontatlan kifejezéseik szembesítése a tényekkel.

A gondolkodás fejlődését hátráltatja, ha a tanuló olyan segítséget kap, amely őt az érdemi gondolkodás alól felmenti. Rendszeresen fokozni kell a gondolkodási műveletek mennyisége és minősége iránt támasztott követelményt.

A tapasztalatgyűjtés szükségessége, módjának helyes kiválasztása kisiskolások esetén különös jelentőségű. A tárgyi cselekvéses szinten megvalósítható megismerési folyamatok fontos szerepet töltenek be a matematikai gondolati tevékenységek alapozásánál. Véleményünk szerint a biztos megértéshez sokat kell foglalkoztatni a tanulókat.

Az alsó tagozatos tanulók gondolkodása erősen kötődik a tárgyi valósághoz. Ezért a matematikai fogalmak kialakításakor a legkonkrétabb dolgoktól indulva manuális tevékenységgel (modelleket, rajzokat használva) indokolt eljutni az elvontig. Ez nem jelenthet gondot (illetve nincs elvi akadálya), mert a matematikai fogalmaknak valóságos alapjuk van. Sok példa tanulmányozása, a fogalom többszörös konkretizálása, modellezése a feltétele annak, hogy a gyerekek felismerjék a kialakítandó fogalom lényes jegyeit, hogy képesek legyenek az absztrahálásra.

A tanulók problémamegoldó gondolkodásra való neveléséhez felhasználható tárgyak nemcsak a tanterv által előírt munkaeszközök közül kerülhetnek ki. Környezetünk tárgyaiban többsége alkalmas arra, hogy manipulációs tevékenység eszköze, vagy matematikai tapasztalatok biztosításához szükséges megfigyelés tárgya legyen, illetve manipuláció útján a gyermekek matematikai ismeretszerző és alkalmazó tevékenységének forrásaiként szolgáljanak. A gyermekek matematikai ismerete akkor lesz megbízható, ha gazdag tapasztalati anyagra támaszkodik. Ezért olyan fontos, hogy minden anyagrészt sokféle módon közelítsünk meg, változatos tevékenységgel dolgozzunk fel. Ugyanazt a matematikai

tartalmat különböző tárgyi eszközökkel is jelenítsük meg, s ügyeljünk arra, hogy az ismeretsajátítás folyamatát praktikus cselekvésekkel indítsuk, és tanítványaink konkrét érzékszervi szemlélet alapján jussanak el az absztrakt fogalmi szintre.

A tárgyi cselekvéses szinten megvalósítható megismerési folyamatoknak a matematikai gondolati tevékenységek alapozásánál betöltött alapvető szerepe indokolja, hogy lehetőleg minél több alkalmat biztosítsunk tanítványainknak manipuláción alapuló ismeretszerzésre. A manuális foglalkoztatáshoz használt tárgyak természetesen csak munkaeszközei az ismeretszerzésnek. Alkalmazásuk csak akkor igazán indokolt:

- ha az a tanító tanítási módszerével összhangban van;
- ha a tanító azzal a meggyőződéssel választja az ismeretek ilyen feldolgozását, hogy oktatási-nevelési célkitűzései megvalósításához így juthat legközelebb.

A munkaeszközök használatának a tanulók tevékenységének ellenőrzésénél is megvan a maga előnye. A tanító ellenőrzéskor szinte egyszerre láthatja az egész osztály tevékenységének eredményét. Értékelése ezért konkrét lehet, a tanító és a tanuló egyaránt gyors visszajelzést kaphat. Természetesen itt még inkább igaz, hogy a tanulási időszakban nem helyes érdemjeggyel értékelni, sőt még a témakör anyagának értékelésére tervezett időszakban is gondolni kell arra, hogy a munkaeszközzel megoldott feladat érdemjeggyel való értékelése sem mindig reális teljesítményt tükröz. Ugyanis a gyerekeknek lehetőségük van szomszédjaik „gondolatmenetének” lemásolására is, így teljesítményük kevésbé lesz egyéni.

A gyermekek értelmi fejlődése kisiskolás korban a megismerés, az összefüggések felismerése vonatkozásában a tényleges cselekvéshez, illetve tárgyhoz kötött. Kisiskolások egyik leggyakoribb tevékenysége a játék; ismereteik, tapasztalásaik is nagyrészt a játékhoz kötődnek. A matematika tananyaga nem tartozik a könnyen elsajátítható ismeretekhez. Ezért különösen fontos, hogy minden módszert és eszközt felhasználjunk a matematikával való foglalkozás megszerettetéséhez, a kötődés kialakítására, erősítésére. Kisiskolás korban a játékos módszerek alkalmazása ezért nagyon indokolt.

A játéknak komoly szerepe van a gyermeki személyiség fejlődésében. Nagyon sok mindent meg lehet tanulni játékosan, a játékon keresztül. Viszont a tanulás és a munka nem tanulható meg játékként. A játék bizonyos szabályok betartása mellett tetszés szerinti kezdhető és befejezhető, alapvetően önkéntes tevékenység (vagy annak kellene lennie), míg a tanulásról és a munkáról ez nem mondható el, sőt a magyar társadalom munkafogalma sajnálatos módon nélkülözi annak lehetőségét, hogy a munka, a tanulás örömteli tevékenység legyen.

A tanulást nem lehet helyettesíteni játékkal, de segíteni igen. Kisiskolás életkorban ezt különösen fontosnak tartjuk. Nem mondhatunk le a játék, a játékos tanulás motivációs lehetőségének kihasználásáról.

Sikerélményt biztosító tanulásirányítással, változatos tevékenységgel, a mindennapi élethez kapcsolódó problémafelvetéssel, sokféle érdekes, tréfás, játékos feladattal, jutalomfeladatokkal, rendszeresen alkalmazott fejlesztő értékeléssel, sok dicsérattal és biztatással, a tanulók által is könnyen felismerhető gyermekszeretettel biztosítható a tanulási folyamat egészében a megfelelő motivációs bázis. Önmagában az eszközhasználat, vagy az a tény, hogy a feladat kitűzésben szerepel az „érdekes” vagy a „játék” szó, csak egészen csekély mértékben alkalmas motivációra. A manipuláció befolyásoló hatása szertefoszlik, ha a tanító túlszabályozza az eszközhasználatot, ha megfosztja a tanulókat a probléma önálló felfedezésének-megoldásának örömeitől.

Az oktatás rendszerességére vonatkozó didaktikai alapelv betartása a pedagógustól meghatározott ritmikusságot kíván az oktatási feladatok elvégzéséhez. A megfelelő ritmus hiánya a tanítási órán abban jelentkezik, hogy az óra egyes részei között nincs meg a helyes arány, mert a pedagógus és a tanulók nem az oktatási-nevelési részfeladat, illetve probléma jelentőségével arányos időt töltenek el valamivel, vagy teljesen lényegtelen dolgokra vesztegetik az idejüket. A megfelelő ritmus hiánya megmutatkozhat az iskolai

év munkabeosztásán is, amikor egy ideig mind a pedagógus, mind a tanulók elég rendszeresen dolgoznak, majd bizonyos időszakokban túlzottan intenzív munkával járó hajrá következik. Ezt tudatos időbeosztással lehet elkerülni.

A matematika tanítása és tanulás folyamat. Ennek a folyamatnak a tanítási óra időben határozottan elkülönülő része, de ebből még nem következik az, hogy a folyamatot állandóan szakaszolni kell. Nem szabad mindenáron arra törekednünk, hogy a tanítási óra kerek egész, lezárt egység legyen, hogy az óra utolsó öt percében okvetlenül összefoglaljuk azt, amit az előző negyven percben vettünk. Ilyen szemlélettel nagyon nehezen sikerülhet a tananyag feldolgozását természetes részeire osztani. Általában hasznos, ha az óra végén marad nyitott probléma (persze nem túl sok), amin a gyerekek odahaza gondolkozhatnak, amivel azután a következő óra kezdődhet. A házi feladatokat a már elsajátított ismeretek gyakorlásán túl célszerű a szomszédos tanórak anyaga közötti kapcsolat erősítésére is felhasználni. Ez a folyamatszemlélet természetesen nem a rendszerezések, összefoglalások szükségességét tagadja; azok nagyon fontosak, mert különben szétfolynak a tanult ismeretek. Csupán a rendszerezés időpontját nem tartjuk indokoltnak okvetlenül a tanítási óra végére időzíteni. Minél alacsonyabb osztályban tanítunk, annál gyakrabban van szükség megbeszélésre, következtetésekre levonására, összefoglalásra. Egy-egy tanítási órán akár többször is.

Az önálló problémamegoldás

A tanítás eredményességére kiható pszichológiai feltételek közül a megoldandó problémákkal való találkozás, a problémamegoldás körülményei nagyon lényegesek. Helyes választás esetén a problémahelyzetek megfogalmazása megfelel a tanulók életkori sajátosságainak. Célszerű lehetőséget biztosítani a problémák többoldalú megközelítésére, a megsejtések problémamegoldás előtti megfogalmazására, a megoldás eredményének előzetes becslésére, különféle megoldási módok keresésére. A problémamegoldáshoz szükséges időtartam vonatkozásában nagyon jelentős különbségek tapasztalhatók a tanulók között. Ennek következtében a frontálisan vezetett tanítási órákon a tanulók aktivitása meglehetősen kiegyensúlyozatlan.

Frontális tevékenység esetén csak néhány gyorsabban gondolkodó tanuló oldja meg a problémát, a többiek csak a helyes megoldás menetének ismertetéséből okulhatnak, sőt még az is előfordulhat, hogy csak az eredményről értesülnek. Tudjuk, profán a hasonlat, de ez nagyon hasonlít ahhoz a naiv módszerhez, amikor valakit úgy akarunk megtanítani úszni vagy kerékpározni, hogy a medence, illetve a pálya széléről figyeljük a versenyzők úzását, kerékpározását. Nagyon nehéz, szinte lehetetlen úgy megtanulni kerékpározni, hogy a stadion lelátóján ülve figyeljük a kerékpárversenyzőket. Hiába van ott a versenyzők között az Európa-bajnok, hiába kifogástalan az összes versenyző technikája. Aki meg akar tanulni kerékpározni, annak fel kell ülnie a kerékpárra. Úszni is csak vízben lehet megtanulni. Így van ez a matematikával is. Nem elég figyelni és nézni, csinálni kell! Véleményünk szerint tanítványaink fejlődésében összehasonlíthatatlanul eredményesebb a

A játéknak komoly szerepe van a gyermeki személyiség fejlődésében. Nagyon sok mindent meg lehet tanulni játékosan, a játékon keresztül. Viszont a tanulás és a munka nem tanulható meg játékként. A játék bizonyos szabályok betartása mellett tetszés szerinti kezdhető és befejezhető, alapvetően önkéntes tevékenység (vagy annak kellene lennie), míg a tanulásról és a munkáról ez nem mondható el, sőt a magyar társadalom munkafogalma sajnálatos módon nélkülözi annak lehetőségét, hogy a munka, a tanulás örömteli tevékenység legyen.

jól irányított önálló tevékenységre alapozott tanulás, mint a tanulótársak tevékenységének figyelése, például a táblai munka másolása. A legeredményesebb tanulási módszer, amikor a tanulók egyéni munkával, tapasztalati úton, próbálkozással, korábbi ismereteik felhasználásával, újrászervezésével vagy analógia alapján igyekeznek megtalálni a kitűzött probléma, problémák helyes megoldását, amelyhez a pedagógus folyamatos, személyre szóló segítséget nyújt.

A tanulás lényegéhez tartozik az is, hogy amit tanultunk, azt alkalmazni is szeretnénk. Az alkalmazás során láthatók az elsajátított ismerete alkalmazhatóságának korlátai. A sikertelen, hibás alkalmazásnak ezért fontos fejlesztő, nevelő értéke van. Az új ismeretek önálló, kiscsoportos tevékenységgel történő feldolgozásának természetes velejárója a hiba, a tévedés, s annak megvitatása. E tévedésekből, hibákból nagyon sokat lehet tanulni, ha megkeressük, hol hibáztunk. Közismert aforizma: „A tapasztalat az az elnevezés, amellyel az emberek a sikertelen kísérleteket illetik.” A bizonyítás módszereinek megtanítása mellett a cáfolás technikáját is el kell sajátíttatnunk. Másrészt, ha komolyan gondoljuk, hogy a tanulók önállóan dolgozzanak, ha minimálisra akarjuk csökkenteni azokat az alkalmakat, amikor a tábláról másolnak, akkor természetesnek kell tekintetnünk, hogy munkájukban tévedések, hibák is találhatók. A munkatankönyvben, a füzetben előfordulhatnak félbehagyott próbálkozások, felismert tévedések, javítások, hibás megoldások, de ezek a feladat megbeszélése után javítandók, a jó megoldás pótolandó. Nem célszerű a munkatankönyv, a füzet szépsége miatt feláldozni az önálló munkát, de szükséges a megoldások ellenőrzése.

Ha a tanulóknak csak a számonkéréskor kell önállóan dolgozniuk, ha minden problémát a pedagógus és néhány kiemelkedő képességű tanuló dolgoz ki, ha a tanulók zöme passzív szemlélő az órákon, akkor nem várható jó eredmény. Az eredményes matematikatanítás feltétele, hogy ne csak a jó tanulók dolgozzanak önállóan.

Az aktív, önálló munka sikerélményt jelent a gyerekeknek, motiváló hatása is jól kihasználható. Az viszont nyilvánvaló, hogy az egyszerű, többször előforduló feladat már igazán csekély sikerélményt nyújt a jobb képességű gyerekeknek, míg a gyengébbek számára önálló munkával még ugyanaz a feladat is megoldhatatlannak bizonyulhat. Ezért elengedhetetlen a differenciálás.

Differenciált feldolgozási módszereket, változatos tanítási-tanulási stratégiát, a különböző képességű tanulók ismeretszintjéhez igazodó, eltérő nehézségi fokozatú feladatokat kitűzését, sokfajta didaktikai fogás alkalmazását tartjuk célszerűnek. Nyilván a tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevételével ilyen „rugalmas igazodást” feltételező tanítási stratégia esetén már a tanítási órák tervezésének időszakában sem kezelhető elsődleges célként a konkrét matematikai tartalom elsajátítása. Sőt, ez a szemlélet feltételezi, hogy a matematikai tartalom nem elkülöníthető célként jelentkezik, hanem csak olyan eszközként, amelynek segítségével kialakíthatjuk a problémamegoldó képesség, ítélőképesség, találékonyság, rugalmasság stb. tulajdonságokat, mint a matematikai tartalommal adekvát intellektuális tulajdonságokat. A fejlesztésközpontú matematikatanítás egyik fontos feltétele, hogy a tanulók ne készen kapják az ismereteket, hanem tárgyi vagy gondolati tevékenységre alapozva, mintegy felfedezzék azokat. Ahhoz, hogy a feladatok megoldása során a tanulók felhasználhassák az előző feladatok megoldásakor szerzett tapasztalataikat, a megoldandó problémáknak – úgynevezett feladatrendszerben – egymásra kell épülniük.

Az eredményes tanítás feltétele, hogy a feldolgozandó feladatokat az egy osztályba járó tanulók zöme erőfeszítéssel bár, de meg tudja oldani. Ellenkező esetben csak elkedvetlenedésre számíthatunk, nem pedig több tudásra. Viszont bármely konkrét osztály tanulóit tekintjük, képességeik, adottságaik több-kevesebb mértékben eltérnek egymástól. Ha valakitől kevesebbet követelünk, mint amennyit bír, az tékozlás a tehetségével. Csak frontális óravezetéssel nem lehet mindenki képességeinek megfelelően foglalkoztatni. Az

„átlagos tanulóhoz” igazodó órán a tehetséges tanuló először csak unatkozik, majd lassan visszafejlődik. Differenciált foglalkozásra van szükség. A feladatokat és a követelményeket úgy célszerű differenciálni, hogy minden tanuló találhasson magának a felkészültségéhez igazodó, fejlődését biztosító feladatot a feladatsorban. Ez sok munkát igényel a tanítási óra való felkészülés során, mert nyilván úgy kell kiválasztani a feladatokat, hogy azok a gyengébb előmenetelű tanulók által is megoldhatók legyenek (egészen pontosan olyanok, amelyeket ezek a tanulók is meg tudnak oldani), de még a jó felkészültségű tanulók is találjanak köztük erőfeszítést igénylőket.

A különböző adottságú, képességű, készségszintű, motiváltságú tanulókkal való eredményes foglalkozás különböző eljárásokat, különböző módszereket igényelnek. Akiknek más-más a munkához (tanuláshoz) való viszonya, a képességbeli vagy fiziológiai terhelhetősége, azok elé más-más célt kell kitűznünk, más-más feladatokkal lehet egyéni teljesítményük szintjét a legjobban emelni. Ez viszont feltételezi a differenciált óravezetést, a tananyag differenciált módon történő feldolgozását.

Nagy létszámú osztályokban a frontális óravezetés keretében is lehet eredményesen differenciálni. Adható azonos feladat valamennyi tanulónak, de az egyes feladatokon belül különböző nehézségű részfeladatokkal. Ilyen szervezéssel az önellenőrzéskor remélhetőleg az összes tanuló aktív, figyel, mert akik a nehezebb részfeladatokat is megoldották, azok beszámolnak megoldásaikról, indokolnak, érvelnek, vitatkoznak, akik pedig nem oldottak meg minden részfeladatot, azokat érdekli a helyes megoldás módja. Azonos időpontban különböző feladatokat megoldva, frontálisan szervezett önellenőrzéskor, azok a tanulók, akik más feladatot oldottak meg, nem érthetik, hogy miről van szó, ezért nem tudnak bekapcsolódni az órai munkába, így nyilván unatkoznak, esetleg fegyelmeztetlenkednek is.

A szabad feladatválasztással történő differenciálás csak akkor lehet hatékony, ha a tanulók tisztában vannak azzal, hogy melyik az a nehézségi fok, amit még teljesíteni tudnak.

Frontális osztálymunka esetén nagyon nehéz a szóbeli kérdéseket úgy megfogalmazni, hogy azok a tanulók számára közepesen nehéz problémát jelentsenek. Ezt a nehézséget kétfázisú kérdésfeltevési technika alkalmazásával győzhetjük le. Először hozzávetőlegesen közepes nehézségi szintű kérdést feltéve, s a második, illetve a további kérdésekben történhet a nehézségi fok további összehangolása. Ez az összehangolás – a gyengítés irányában – esetleg csak további gondolkodási idő biztosításával, közbülső rávezető kérdéssel, nézőpont adásával, esetleg tényszerű helyesbítéssel történhet, míg azonnali jó válasz esetén kiegészítő kérdéssel oldható meg az erősítés irányában.

A bőség kosara, avagy hogyan válasszunk jól nyelvkönyvet?

A kilencvenes évek magyarországi tankönyvpiaca mind kínálatában, mind pedig struktúrájában a korábbi évektől eltérő módon a bőség kosarát tárja az érdeklődő tanárok elé. Különösen gazdag a választék az angol nyelvkönyvek körében, ahol nagy számú angolszász és néhány hazai kiadó verseng a fogyasztók kegyeiért. Nem könnyű tehát a választás a gondos nyelvtanárok számára, akik csoportjaiknak a leginkább testre szabott, ugyanakkor a tantervi követelményeknek is legmegfelelőbb könyvekkel szeretnének dolgozni. Ezért válik kifejezetten időszerűvé napjainkban, hogy minden tanár rendelkezzen olyan hasznos tananyag-értékelési elméleti és gyakorlati ismeretekkel, amelyek megkönnyítik a helyes választást. Különösen fontos a jó döntés azért is, mert a tankönyvek magas ára nem teszi lehetővé a gyakori tananyag-váltást. Jelen írásunkkal ebben szeretnénk segítséget nyújtani tanár kollégáinknak oly módon, hogy elvégezzük egy hazánkban régóta széles körben használt tankönyv elemzését, s ezen keresztül bemutatjuk az általunk legfontosabbnak ítélt tananyag-értékelési szempontokat és ellátjuk az olvasót néhány hasznos gyakorlati tanáccsal.

M. Swan–C. Walter *The Cambridge English Course* 3. című kötetét választottuk, mivel a tanárok többsége által jól ismert és kedvelt tankönyvről van szó, amelynek piacra dobását rendkívül alapos előkészítő és átgondolt tervező munka előzte meg. A szintén gyakorta használt „Headway”-könyvek mellett a legszélesebb körben tesztelték és próbálták ki a világ harminckét nyelvoktatási intézményében, mielőtt végső formáját megkapta volna. A Cambridge sorozat 3. kötete középfeladók számára készült, amely talán a leggyakoribb nyelvoktatási szint a magyar középiskolákban.

Módszertani háttér

Az angol mint idegen nyelv tanításának elméletében és gyakorlatában a nyelv természetéről, a kommunikatív nyelvtanításról és nyelvtanulásról folytatott széles körű és heves viták után, a nyolcvanas évek végére kialakult valamiféle konszenzus, amely kibékíteni látszott az előzőleg antagonisztikusnak hitt nyelvelméleti és módszertani vonulatokat, és lehetővé tette az akár olyan, látszólag ellentmondó nyelvtanítási technikák együttes alkalmazását is, mint a strukturalista drillek és kommunikatív szerepjátékok. Mindez a kommunikatív nyelvtanítás egy kevésbé radikális változatát hozta el, amely magán viseli annak erényeit, de nem tagadja meg bizonyos strukturalista elvek hasznosságát sem. A kommunikatív nyelvszemlélet holisztikus, makrolingvisztikai alapokon nyugszik, amely felhasználja a kontextuális nyelvészet, a szemantika, (1) a szociolingvisztika, (2) a funkcionális nyelvészet megállapításait és a Wilkins-féle fogalmi kategóriákat. (3) A lé-

nyegét az a következtetés fejezi ki, amely szerint a nyelv nemcsak nyelvi struktúrákból álló formális kódrendszer, hanem kommunikatív értékkel és funkcióval rendelkező szociális konvenció. (4) A kommunikatív nyelvtanítás célja a kommunikatív kompetencia kialakítása és fejlesztése, amely a nyelvtani szabályok ismeretén túlmenően magában foglalja annak tudását is, hogy a nyelvet hogyan lehet a leghatékonyabban felhasználni bizonyos kommunikatív célok elérésére és beszédscélzások megvalósítására. Ennek legnagyobb hatású modellje M. Canale és M. Swain, (5) legújabb pedig M. Celce-Murcia és Z. Dörnyei, (6) valamint L. F. Bachman és A. S. Palmer (7) nevéhez fűződik. A nyelv tehát egyrészt különféle szerkezeti egységek rendszere, másrészt a beszédhelyzeteknek megfelelő funkcionális jelentés kifejezésének, vagyis az egyének közti interaktív kommunikációnak az eszköze.

Az előző évtized vége felé egyre több metodológus fogadja el, hogy a nyelvről alkotott különböző elméletek ötvözhetőek és a nyelvtanításban hatékonyan felhasználhatók, miközben továbbra is megtartható a valóságos nyelvhasználat tanításának prominenciája. Az ilyen eklektikus szemléletmódnak megfelelően összeállított sikeres nyelvkönyvek és nyelvi tananyagok egyre növekvő száma bizonyítja ezt a legjobban. Sikerük sokban köszönhető annak, hogy a korábbi tankönyvek felfogását részben integrálva, de azon túl lépve, biztosítani igyekeznek az osztálytermi nyelvhasználat és a valós életben történő kommunikáció közti egyszerűbb átvitel lehetőségét. Változatos feladattípusok egész sora kerül alkalmazásra, kezdve a teljesen strukturált gyakorlatoktól, amelyek a nyelvhelyességet helyezik előtérbe, a kötetlen beszédfejlesztő feladatokig, amelyek a folyékony beszéd, a spontán kommunikációs készség fejlesztését tűzik ki célul. Mindemellett egyre nagyobb hangsúlyt kap a nyelvtanulók személyiségének előtérbe helyezése és igényeinek mélyebb elemzése; ezáltal megnő a fontossága az egyénre szabott tanulási stratégiák alkalmazásának.

A fentiekben körvonalazott egyfajta egészséges eklekticizmusra ad példát az általunk választott nyelvkönyv is, amely előtérbe helyezi a kommunikatív nyelvtanítás valóságos nyelvhasználatot hangsúlyozó technikáit és segít abban is, hogy hogyan lehet mindezt hasznos részévé tenni egy átfogó nyelvtanítási programnak.

Tankönyvelemzés

Rendező elv

A tankönyvírók módszertani elképzeléseit a tankönyv általános rendezőelve, azaz tanterve mutatja a legszemléletesebben. Az ilyen tanterv meghatározza a tankönyv fókuszát, a kiválasztott tartalmi anyagot, annak egységekre bontását és az egységek egymás utáni sorrendjét. A tankönyv tanterve szükségszerűen tükrözi a szerzők által képviselt nyelvészleleti és tanítás-módszertani elveket. Swan, a *The Cambridge English Course 3* egyik szerzője a „multi-syllabus” elnevezést használja arra a rendező elvre, amely a tankönyv alapja, azaz olyan sok elemből álló, integrált rendszer, melyben minden összetevő szerepet játszik a tartalom kiválasztásában, annak elrendezésében és szintezésében. Ezek a rendezőelemek leggyakrabban a következők lehetnek: strukturális (nyelvtanra épülő); lexikai (szókincsre épülő); funkcionális-fogalmi (kontextusba ágyazott beszédscélzásokra és fogalmakra épülő); tematikus (témakörre épülő); szituatív (beszédhelyzetekre épülő); készség-alapú (a négy nyelvi alapkészség fejlesztésére épülő); valamint feladatközpontú (feladatok végrehajtását célzó cselekvésre épülő). Míg R. White elfogadja, hogy bizonyos komponensek a tanítási célok tükrében kiemelkedhetnek vagy háttérbe kerülhetnek, (8) M. Swan a komponensek tanítási programba történő együttes és hatékony beépítését hangsúlyozza. (9) M. Swan és C. Walter állítása szerint (10) legalább nyolc tantervtípus járul hozzá a vizsgált tankönyv rendezőelvéhez: *lexikai*, amely több mint ezer új szó szisztematikus tanítását foglalja magá-

ban; *grammatikai*, amely természetét tekintve alapvetően ciklikus; *fonológiai*, amely más tankönyvekben szinte alig található meg ilyen következetességgel; *funkcionális-fogalmi*, amely részben követi Wilkins funkcionális-fogalmi kategóriáit (11); *szituatív*, amely jellegében a korábbi audio-lingvális módszer néhány elemére emlékeztet; *tematikus*, amely vitára készítő és gazdag érzelmi töltésű témákat kezel; *készség-alapú*, amely elsősorban az autentikus szövegekre épülő, hallás utáni megértés fejlesztéséhez nyújt bőséges gyakorló anyagot.

Értékelési szempontok

Számos szerző javasol különböző szempontrendszerket az értékeléshez, amelyek közül talán D. Williams, T. Hutchinson és C. Waters, L. Sheldon, valamint J. McDonough és C. Shaw összeállítása tűnik a leghasznosabbnak. (12) A szóban forgó tankönyv vizsgálatánál egyrészt a fenti szerzők kategóriáiból vettünk át néhányat, másrészt a honi gyakorlatban nagyobb jelentőséggel bíró új kategóriákat vezettünk be. Értékelésünk tárgya kizárólag a tankönyv maga, nem elemezzük a hozzá tartozó, egyéb kiegészítő tananyagokat.

Minden tankönyvtől elvárható, hogy részletes bevezetővel rendelkezzen, amely behatárolja a tanítási környezetet, a tanulói célközönséget, a könyv rendeltetését, szerkezeti felépítését és használatának alapelveit. Ügyelni kell azonban arra, hogy a bevezetőben közölt állítások az üzleti szempontok miatt gyakran túlzóak lehetnek, ezért azok hitelességéről a tankönyv alapos vizsgálatával feltétlenül győződjünk meg. Erre a célra javasoljuk az alábbi vizsgálati szempontokat, és néhány gyakorlati tanács kíséretében, példaként elvégezzük a fent említett tankönyv részletes elemzését.

Milyen külső jegyeket vegyünk figyelembe?

A könyv tartozékai

Nagy segítséget jelent mind a tanárnak, mind a diáknak az a tény, hogy a videós kísérről anyagon kívül, a tananyag valamennyi szükséges segédanyaggal – tankönyv, az azt kiegészítő gyakorlókönyv, tesztkönyv, hangkazetta-sorozat tanulók számára, tanári kézikönyv, megoldó kulccsal ellátott gyakorlókönyv, a tesztkönyv anyagával bővített hangkazetták – rendelkezik. A tanári kézikönyv gyakorlati használhatóságát növeli, hogy egybekötötték a diákok által használt tankönyvvel, így a tanároknak szánt tanácsok, megjegyzések párhuzamosan követik a tanítandó anyagot. Mivel a kézikönyv a válaszok és a nyelvtani magyarázatok mellett, módszertani háttér-információ kíséretében hasznos ötleteket kínál a tananyag kivitelezésre vonatkozóan, a tankönyvet egy kevesebb tapasztalattal rendelkező tanár is biztonsággal használhatja. Célszerű olyan tankönyvet választani, amely valamely sorozat része, mert így könnyebben biztosítható az egyre magasabb nyelvi szintekre való folyamatos továbblépés. Győződjünk meg arról, hogy az adott sorozat magában foglalja-e a fent említett segédanyagokat, mert ezek a tanár munkáját és a tankönyv használatát jelentősen megkönnyítik.

Szerkezeti felépítés

A *The Cambridge English Course 3.* tananyaga harminc egységre tagolódik, amelyek mindegyikét további két egységre (A és B rész) osztották. Ennek gyakorlati haszna abban rejlik, hogy az A, illetve B rész külön-külön 45 perces órákra szabott. Azt várnánk, hogy a részegységek között nyilvánvaló – akár tematikai, nyelvtani vagy egyéb – kapcsolat legyen, de ez, sajnálatos módon ennél a könyvnél nem valósul meg minden egység esetében (lásd a 4., 6., 7. és 29. számú leckét!). Ajánlatos odafigyelni arra, hogy az egységek az adott óraosztásban megfelelően kezelhetők legyenek és megvizsgálni, hogy a rendelkezésre álló óraszámban a tankönyv teljes anyaga átvehető-e.

Tartalomjegyzék

A vizsgált tankönyv tartalomjegyzéke megadja, hogy milyen témákat dolgoznak fel az egyes fejezetek, majd annak részletes felsorolása következik, hogy milyen a benne talál-

ható nyelvtani és fonológiai tananyag, valamint a beszédzándékok és fogalomrendszerek, a situációk és részkészségek felbontása és szintezése. Mindez hasznos tájékoztatást nyújt mind a tanárnak, mind pedig a tanulónak, mert azáltal, hogy kijelöli a tantervi rendezőelvet, átláthatóvá teszi a tankönyv szerkezeti és tartalmi felépítését, és segíti a tanítási/tanulási folyamat megtervezését és követését.

Az új szavak jegyzéke

A nyelvkönyv végén az angol nyelvénél elhanyagolhatatlan fonetikai átírással együtt, leckékre bontott, szófaj szerinti csoportosításban, listászerűen találhatók az új szavak. Ezek azonban nincsenek ábécérendbe szedve, ami jelentősen megnehezíti egy-egy szó kikeresését. Az lenne a jó, ha a tankönyv közölné egy átfogó, ábécérendi listát is, amely magában foglalná az összes előforduló új szót.

A nyelvtani struktúrák jegyzéke

Ugyancsak a könyv végén található az egyes leckékben előforduló nyelvtani szerkezetek listája is. Sok szempontból hasznosabbak azonban azok a tankönyvek, amelyek a struktúrák pusztá felsorolása mellett könnyen áttekinthető, rövid magyarázatot is nyújtanak e szerkezetek képzésére és használatára vonatkozóan, sőt még példamondatokat is közölnek. Minden nyelvkönyv hasznos kiegészítője lehet még a fonetikai jelek, a könyvben szereplő elöljárós kifejezések, valamint rendhagyó igék és igevonzatok listája is.

Kivitelezés

Nem elhanyagolható szempont a tananyag világos, vonzó külsejű tálalása sem. Ez azonban nem jelentheti a képek, ábrák, fotók vagy rajzok túlzásba vitt, öncélú használatát. Az illusztrációknak mindig kapcsolódniuk kell a tartalomhoz és annak megértését, könnyebb és érdekesebb feldolgozását, azaz a tanítási/tanulási folyamatot kell elősegíteniük. A tankönyvek magas ára miatt a jó minőségű papír és az időtálló kötés is fontos vizsgálati tényező lehet. A kivitelezés ezen gyakorlati szempontjai szerint a *The Cambridge English Course* 3. megfelelőnek minősíthető. Az eddigiekben bemutatott szempontok első-sorban külsődleges jegyeknek tekinthetők, azaz a könyv egyszeri átlapozása során viszonylag könnyen értékelhetők. Nem sokat árulnak el azonban a tényleges tartalomról, amelynek felméréséhez alaposabb vizsgálódás, illetve legalább két teljes lecke gondos át-olvasása és optimális esetben a tankönyv kipróbálása szükséges. Az úgynevezett belső tartalmi jegyek közül (13) a következő szempontok elemzését ajánljuk az olvasó figyelmébe:

KINEK SZÓL A KÖNYV?

Erre vonatkozóan a *The Cambridge English Course* esetében a tanári kézikönyvből nyerhetünk részletes információt. A jó bevezetőből az alábbi kérdésekre kell választ kapnunk:

életkor:

elsősorban 15 és 18 év közötti nyelvtanulók;

nyelvi szint:

középhaladó;

szükséges háttérismeretek:

európai típusú műveltség, általános érdeklődés;

motiváltság szintje:

az átlagosnál motiváltabb hallgatók számára alkalmas leginkább; *kittűzött tanítási/tanulási célok:* átfogó, aktív, középhaladó szintű nyelvtudás kialakítása; a nyelvi készségek és a nyelvismeret arányos gyakorlása és fejlesztése; felkészítés egy hasonló szintű általános

nyelvi vizsgára;

megelőző tanulási tapasztalat:

mire a diákok egy ilyen szintű tankönyvből kezdenek el tanulni, természetesen már rendelkeznek bizonyos fokú tapasztalattal a nyelvtanítási/-tanulási módszerek területén, szolgálják azok az akár hagyományosabb nyelvtani-fordító, vagy a direkter, kommunikatív jellegű oktatást. A tankönyv rugalmasan illeszthető a vélhetően egyes tanulási háttérrel rendelkező tanulók igényeihez.

Milyen tartalmi jegyeket vegyünk figyelembe?

A nyelvtan kezelése

Valamely nyelvkönyvben található nyelvtani anyag kezelését legalább négy alapvető szempontból vizsgálhatjuk: kiválasztás; szintezés; tanulási gradiens; tanítási módszer. A kiválasztás és a szintezés szempontjai szoros összefüggésben vannak egymással, ezért célszerű őket együtt vizsgálni. Ezen szempontok tekintetében a tankönyvről a szerkezetek komplexitása, elsajátíthatósága, gyakorisága és hasznossága alapján döntenek. A komplexitás elvén azt értjük, hogy az egyszerűbb struktúrák lehetőleg előzzék meg az összetettebb, több elemből álló szerkezeteket. Az elsajátíthatóság a komplexitással szoros kapcsolatban álló fogalom, mely azt mutatja, hogy milyen könnyen, vagy éppen milyen nehezen tanulhatók meg bizonyos nyelvtani jelenségek. Meg kell azonban jegyezni, hogy mindkét fogalmat erőteljesen befolyásolhatják az anyanyelv és a célnyelv közti kontrasztív eltérések, valamint a tanulók meglévő ismeretei, céljai, képességei, motiváltsága. A kommunikatív nyelvtanításban a tananyag kiválasztásánál egyre fontosabb szerepet kap a nyelvi szerkezetek autentikus szövegekben előforduló gyakorisága, illetve azok hasznossága. Ez utóbbin a gyakori használat mellett azt értjük, hogy az adott nyelvtani elem más, bonyolultabb szerkezetek képzéséhez is hozzájárul. Az angolban a 'Present Perfect' (befejezett jelen) például hasznosabb, mint a 'Future Perfect' (befejezett jövő), mert egyrészt sokkal gyakrabban használják, másrészt szerkezetileg ez járul hozzá a befejezett jövő képzéséhez, nem pedig fordítva. Ezért tehát, a hasznosság elve alapján, a tankönyvek többségénél a 'befejezett jelen' korábbi fejezetekben jelenik meg. Az elemzett tankönyvben a nyelvtani tartalom kiválasztása a középhaladó szintnek többé-kevésbé megfelelő, bár találhatunk példát olyan szerkezetek tanítására is, amelyek tudása ezen a szinten már elvárható lenne és amelyeket más tankönyvek, igen helyesen, korábbi tanítási szakaszokban kezelnek (pl. a 'have' és a 'have got' közti különbség). Érezhető, hogy esetünkben a szerkezetek kiválasztását nagyban befolyásolta azok kommunikatív beszédhelyzetekben betöltendő szerepe és hasznossága, következésképpen a komplexitás elve ennél a könyvnél sokkal kisebb szerepet játszik, mint a hasznossági és gyakorisági szempontok. Azonban ez utóbbiak sem vezethetők végig egyértelműen, hiszen nehezen magyarázható meg, hogy a 'Past Perfect' (befejezett múlt) magyarázata és tanítása miért nem előzi meg az annak segítségével felépülő összetettebb 'Hypothetical Condition' (lehetetlen feltétel) kifejezését. Pozitívumnak tekinthető viszont az egyes szerkezetek ciklikus ismétlődése és gyakoroltatása, amely nemcsak a 3. kötetben belül, hanem a sorozat egyéb kötetei között is megvalósul.

A tanulási gradiens azt mutatja meg, hogy az egyes leckéken belül, illetve azok között milyen az új anyag és a gyakorlás mennyiségének aránya. Ha tehát egy tankönyv sok új nyelvtani anyagot vezet be és kevés időt szán a gyakorlásra, akkor annak gradiense meglehetősen meredek. Ennek ellenkezője tapasztalható a *The Cambridge English Course 3.* esetében, ahol több figyelem és idő jut a bevésésre, a szerkezetek szituatív gyakorlására, mint azok bemutatására. A ciklikusság elve itt is érvényesül, azaz ugyanaz a szerkezet vagy funkció explicit gyakorlás során, vagy implicit használat útján rendszeresen előkerül és kibővül.

A tanítási módszert illetően *L. G. Kelly* három fő megközelítést említ a nyelvtani anyag bemutatására vonatkozóan: induktív, deduktív és megkülönböztető, amelyek közül régebben a deduktív, napjainkban inkább az induktív módszert alkalmazzák a tankönyvekben. (14) A deduktív módszer a szabályokból indul ki, azokat a tanulók számára előre megfogalmazza, akik megpróbálják a szabályokat mechanikus gyakorlatokban alkalmazni. Az induktív megközelítés szerint a tanulók maguk ismerik fel a szabályszerűségeket a szövegkörnyezetben vagy példamondatokban bemutatott nyelvtani szerkezetek használata közben és aktív nyelvhasználat során sajátítják el az anyagot. A gyakorlás itt kevésbé mechanikus, sokkal inkább életszerű és reális helyzetekre épül. A *The Cambridge English Course 3.* egyértelműen követi a kommunikatív nyelvtanításban elfogadott induktív módszert, gyakorlatai többségében a nyelvtani szerkezetek használatával a tanulók nagyrészt a valós élethelyzeteknek megfelelően információcserét hajtanak végre.

A nyelvtan tanításában azok a könyvek segíthetik legjobban a tanár munkáját, amelyekben a szerkezetek egymásra épülése mind a komplexitás, mind pedig a hasznosság szempontjából ésszerűen megtervezett és világosan követhető. A megfelelő tanulási gradienssel rendelkező tankönyv kiválasztásában figyelembe kell venni a tanfolyam céljait, a rendelkezésre álló időt, a tanulócsoporthoz jellemzőit és a tanítás/tanulás körülményeit. Előfordulhat, hogy a gradiens növelése érdekében a tanárnak kiegészítő tananyagokat kell használnia, vagy esetleges csökkentése érdekében több időt kell fordítania az egyes részek begyakorlására, mint amennyit a tankönyv sugall. Míg időnként alkalmas lehet egy-egy szabály előzetes megfogalmazása, majd utána példamondatokon való begyakorlatása, a direkt típusú (pl. kommunikatív) nyelvtanításban bizonyítottan elsőbbséget élvez és eredményesen alkalmazható az induktív megközelítés (15). Törekedni kell tehát az elsősorban induktív alapokon nyugvó tankönyv kiválasztására, de ne feledkezzünk meg arról, hogy az induktív-deduktív dichotómia bármely irányú feloldásában mindig az adott tanítási/tanulási szituáció játssza a legnagyobb szerepet.

A szókincs kezelése

A tanítandó szókincs kiválasztása és szintezése hasonló szempontok figyelembevételével történik, azaz a gyakoriság és hasznosság, a jelentéstartalom szélessége és a különböző típusú és stílusú szövegekben való előfordulási arány alapján. Minél gyakrabban használatos egy szó, minél alkalmasabb arra, hogy más szavakat is helyettesítsen és minél nagyobb arányban fordul elő különböző szituációkban, ismerete annál hasznosabb. A jó tankönyvtől tehát azt várjuk, hogy az ilyen szavakat előnyben részesítse a ritkábban előforduló, szűkebb jelentéstartalommal rendelkező és csak speciális szövegekben használt szavakkal szemben. Fontos szerepe lehet továbbá az olyan tényezőknek is, mint a szavak megtaníthatósága és bevésethetősége, ami függ például a szóhossztól, a jelentés konkrétságának mértékétől, a forma szabályosságától, az egyszerre megtanítandó szavak számától, csoportosításától és ismétlődésétől, az adott szó tematikus környezete által a tanulóra gyakorolt érzelmi hatástól, az új szó bemutatásának és gyakorlásának módszerétől és mennyiségétől stb.

A *The Cambridge English Course* 3.-ban a megtanulandó szavak többsége a gyakorisági listák alapján az első kétezer-háromezer leggyakrabban használt szó tartományába tartozik, ami megfelel a középhaladó általános nyelvi tudásszint követelményeinek. A hallás utáni megértést fejlesztő szövegekben azonban sok a hétköznapi életben ritkábban használt szó, amelyeket természetesen a csak szövegkörnyezetben való felismerésre, azaz a passzív tudás megerősítésére szánunk a könyv szerzői. Míg a tanári kézikönyv és a szójegyzékek ajánlása egyértelműen feltüntetik, hogy mely szavakat javasolják az aktív használat alapjául, a receptív tudás céljára szolgáló szavak közül a tanár, illetve több esetben a tanuló belátására van bízva a válogatás (például 21/B lecke 5. gyakorlat). Ez ugyan lehetővé teszi egy olyan optimális tanulási gradiens kialakítását, amely a leginkább megfelel az adott tanulócsoporthoz, a tanár munkáját viszont megnehezítheti. A tankönyv illeszkedik ahhoz az elváráshoz, miszerint egy tanórán, ami jelen esetben egy A vagy B részegység átvételét jelenti, nyolc-tíz új szó produktív megtanítása ajánlott. (16)

A tankönyvben a szavak csoportosításában az alábbi kategóriák fedezhetők fel:

- téma szerinti (a leckék kb. 50%-a);
- a feladatok szókincsigénye szerinti (a leckék kb. 30%-a);
- helyesírási vagy kiejtésbeli nehézségek alapján (csaknem minden lecke néhány feladatában, pl. 7 B/4, 30 A/4);
- szerkezeti hasonlóság vagy funkcionális-fogalmi kapcsolat alapján (számos gyakorlatban, pl. 10 B/4);
- jelentésbeli hasonlóság alapján (számos gyakorlatban, pl. 20 A/2);
- jelentésbeli fokozatok alapján (néhány gyakorlatban, pl. 13 B/1);
- szópárok alapján (néhány gyakorlatban, pl. 30 B/4);
- stilisztikai és regiszterbeli hasonlóság alapján (néhány gyakorlatban, pl. 11 B/4).

A lexikai egységekre összpontosító feladatok a szótudás leggyakoribb vonatkozásait – a szó jelentése, használata, alakja, kiejtése, vonzatai, előfordulása – gyakoroltatják. Mindazonáltal, a könyv adós marad az ilyen nyelvi szinten már elvárható lexikai csoportok – előljárós igék, idiómák, képzett szavak, kollokációk – alaposabb kezelésével. A ciklikusság elve azonban a szókincstanításban is következetesen érvényesül.

Bármely tankönyv szókincsének átvizsgálásánál tartsuk szem előtt a fent említett hasznossági, taníthatósági és bevésethőségi szempontokat, és ne elégedjünk meg olyan tankönyvvel, amely nem teremti meg a lexikai egységek formájának, jelentésének és használatának egyensúlyát.

A kiejtés kezelése

A kiejtés tanításának számos tankönyv másodlagos szerepet szán, vagy egyáltalán nem foglalkozik vele rendszeresen. A *The Cambridge English Course 3.* ebben a tekintetben kiemelkedő munkának számít. Szinte nincs benne olyan lecke, amely explicit módon ne foglalkozna a kiejtés elemeinek valamelyikével (hangszegmens, hangsúly és intonáció). Igyekezünk olyan tankönyvet választani, amely mind a különböző elemekre összpontosító analitikus gyakorlatokba, mind pedig holisztikus, alapvetően hallás utáni értést fejlesztő feladatokba ágyazva foglalkozik a kiejtés tanításával.

A készségek fejlesztése

A receptív készségfejlesztés két alappillére a felhasznált szövegek mibenléte és a hozzájuk kapcsolódó feladatok jellege. A szövegek alkalmasságának megállapításánál vizsgálati szempontunk lehet azok autentikussága, tematikus és típusbeli változatossága, nehézségi szintje, helytálló volta. Olyan tankönyvet érdemes választani, amelyben túlsúlyban vannak az autentikus vagy autentikusnak ható szövegek, melyekből a tanuló a valós nyelvhasználatról kaphat képet. Lehetőleg sokféle, az életben gyakran hallható vagy olvasható diskurzust mutassanak be, mint például hirdetések, leírások, történetek, interjúk, híradások, dalok stb. A külföldi kiadású tankönyvek esetében gyakori kifogás lehet, hogy a bennük szereplő témák egy része a magyar nyelvtanulók számára nem mindig helytálló. A szövegekben érintett témákat vizsgáljuk meg tanulóink várható igényei és érdeklődési körének tükrében. Győződjünk meg arról is, hogy mind a hallott, mind az olvasott szövegek egymásra épülése a nehézségi szempontok alapján is biztosított legyen. Nehézséget befolyásoló tényezőt jelenthet a szövegben közölt információ szerkesztési módja, a téma ismertsége, elvontsága, a szöveg felépítésének bonyolultsága, a nyelvtani és lexikai elemek nehézsége, valamint a diskurzus hosszúsága és mondatainak komplexitása. Hallott szövegeknél ehhez még hozzájárul a fonológiai nehézségek, továbbá a különböző akcentusok és a beszéd gyorsaságának kérdése.

A hagyományosan receptív tevékenységek aránya a hétköznapi ember életében *W. Rivers* és *M. S. Temperley* szerint 45% beszédértés és 16% olvasás. (17) Az elemzett tankönyv hozzávetőleg követi ezt a megoszlást. A hallás utáni értés hangsúlyos szerepe helyeselhető abból a szempontból is, hogy a magyar tanulók számára – tapasztalatunk szerint – e készség elsajátítása meglehetősen nehéznek tűnik. Felvetődik azonban az a kérdés, nem lenne-e szükség az olvasott szövegek megértésének erőteljesebb fejlesztésére is. Kielégítő viszont az írott szövegtípusok és témák változatossága, amelyek a hétköznapi tevékenységek leírásától (1/B lecke) az olyan elvontabb kérdések taglalásáig terjed, mint az éhínség (18/A) vagy az idegen hazában élők problémái (28/A). Míg az olvasásra szánt szövegek nehézségi szintje elfogadható, a hallott szövegek némelyike középhaladó szinten nehéznek bizonyulhat akár a témához szükséges háttérismeretek hiánya, akár a bonyolult nyelvi megvalósítás és a viszonylag gyors beszédtempó miatt (pl. 14 A/2).

A beszédértést elősegítő feladatok a szóban forgó könyvben épp olyan változatosak, mint azok a szövegek, melyekhez kapcsolódnak. Részben a megértést ellenőrzik, részben pedig a kreatív továbbgondolást segítik elő. A szövegértési feladatok már hiányosabbak, s csak érintőlegesen kezelnek olyan fontos olvasási stratégiákat, mint az extenzív olvasás vagy az adott diskurzus lényegének felismerése. Következésképpen megvalósul viszont

a készségfejlesztő feladatokra való ráhangolás, és a szöveghallgatást, illetve az olvasást minden esetben további feladatok követik.

A feladatok sokrétősége tehát oly módon is biztosított legyen, hogy a részkészségek minél szélesebb tartományát igyekezzenek felölelni (pl. idő- és térvizonyok, a logikai gondolatmenet átlátása, következtetések levonása, sorok közötti olvasás, a szükséges információ lokalizálása, a fő gondolatok felismerése). A receptív készségek fejlesztésénél azok az igazán jó feladatok, amelyek nemcsak a szövegből kivett információk tartalom pontos megértését kívánják meg (pl. pusztán szövegértést ellenőrző kérdések), hanem az összetettebb kommunikatív üzenet feldolgozására is serkentenek (pl. információátvitel, -összegezés) és újabb gondolatok felvetésére ösztönöznek, ami által előkészítik a produktív jellegű gyakorlatok végrehajtását és biztosítják az integrált készségfejlesztést.

A produktív készségek közül a *The Cambridge English Course 3.* jóval nagyobb hangsúlyt fektet a beszédre, mint az írásra. Ez ugyan megfelel az átlagos nyelvtanuló igényeinek, aki az esetek többségében szóbeli kommunikációs készségét szeretné fejleszteni, de bizonyos csoportok esetében az íráskészség gyakorlása kiegészítést igényelhet. Többéves tanári tapasztalatunk azt sugallja, hogy a magyar tanulócsoportok aligra rendelkeznek azokkal a részkészségekkel, amelyek a kreatív írás folyamatát elősegítik (pl. tervezés, gondolat-szervezés, áttekintés, editálás, újraírás), ezért számukra fontos lehet, hogy olyan tankönyvből tanuljanak, amely ezekre nagyobb hangsúlyt fektet. Sajnos, a vizsgált könyvben szereplő írásbeli feladatok sokkal inkább az eredményre, nem pedig a készség fejlesztésének folyamatára összpontosítanak. Érdemként említhető viszont, hogy a könyv szerzői törekszenek az integrált készségfejlesztésre, ami tükrözi a készségek alkalmazásának valós élethelyzetekben tapasztalható integritását. A tanulóktól megkívánt szóbeli, vagy írásbeli teljesítmény tematikusan illeszkedik az olvasott vagy hallott szövegekhez. A témák többsége közel áll a középiskolás tanulók kulturális és személyes háttéréhez (pl. középiskolai reformterv elkészítése a 15/A, vagy a lakáshelyzet gyakorlati problémáinak csoportos megvitatása a 21/B leckében). Bizonyos beszédhelyzetek azonban kissé erőltetettnek tűnnek (pl. a politikai kortesbeszéd a 14/B leckében), egyes autentikus szövegtípusokkal pedig (pl. baráti levelek) sajnálatos módon szinte alig foglalkozik a tankönyv. A beszéd- és írásfeladatok általános jellemzője az az elvárás, hogy a diákok a gyakorlatok végrehajtása során személyes élményeikre és egyéni tapasztalataikra támaszkodjanak, ami erőteljes motiváló tényező lehet minden nyelvtanuló számára. A tankönyvben bőségesen fellelhetők a „Mi a véleménye a...?”, „Mit tenne, ha...?” típusú és egyéb olyan kérdések, amelyek a diákok érdeklődési körére, életére, a nyelvhez vagy a nyelvtanuláshoz való hozzáállására vonatkoznak (pl. 11/A lecke), és ráébresztik a tanulót a tanulási folyamatban való saját érdekelttségére és felelősségére. A témák, feladatok és nyelvi készségek kezelésénél tehát egyfajta tanulóközpontúság valósul meg, ami a

A nyelvtan tanításában azok a könyvek segíthetik legjobban a tanár munkáját, amelyekben a szerkezetek egymásra épülése mind a komplexitás, mind pedig a hasznosság szempontjából ésszerűen megtervezett és világosan követhető. A megfelelő tanulási gradienssel rendelkező tankönyv kiválasztásában figyelembe kell venni a tanfolyam céljait, a rendelkezésre álló időt, a tanulócsoport jellemzőit és a tanítás/tanulás körülményeit. Előfordulhat, hogy a gradiens növelése érdekében a tanárnak kiegészítő tananyagokat kell használnia, vagy esetleges csökkentése érdekében több időt kell fordítania az egyes részek begyakorlására, mint amennyit a tankönyv sugall.

nyelvoktatásban a nyolcvanas évek folyamán bekövetkezett paradigmaváltás hatását mutatja. A váltás lényege a tanárközpontúság feloldása és a tanuló személyiségének, egyéni céljainak és igényeinek következetesebb figyelembevétele, ami olyan tulajdonságokat kíván meg a tanulóktól, mint például az oldottság, összpontosítóképesség, aktivitás, tettvágy stb. (18) Javasolt tehát olyan tankönyv kiválasztása, amely ezeket a tulajdonságokat mind a feladatok jellegét tekintve, mind pedig végrehajtásuk módozatain keresztül (pármunka, csoportmunka, egyéni munka) kiaknázza. A feladatok legyenek a valódi kommunikációnak megfelelően életszerűek, amelyekben biztosított a tanulók közötti információ- és véleménycsere. Ne csak a megtanult anyagot gyakoroltassák, hanem az egyén háttérismerteinek és élményeinek bevonásával további gondolkodásra és személyes közreműködésre készítsenek. Fontos követelmény, hogy a feladatsorok a receptív és produktív készségek integrált fejlesztését biztosítsák és arányosan kezeljék a lexikai és grammatikai tartalmat.

Konklúzió

Fenti értékelésünkben bemutattuk az általunk legfontosabbnak tartott tananyag-elemzési szempontokat. Bízunk abban, hogy ezzel kellő segítséget nyújtunk tanár kollégáink számára a tankönyvek kiválasztásánál elengedhetetlenül fontos megalapozott döntéshez. Hangsúlyozni kívánjuk annak fontosságát, hogy a kiválasztási folyamat sosem lehet sikeres, ha nem rendelkezünk előzetes ismeretekkel tanulóink háttértudását, nyelvi szükségleteit és a nyelvtanulással kapcsolatos céljait illetően. Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy a kurzuskönyvek általában széles körű tanulóközönség számára íródnak és még az általunk legjobbnak ítélt tankönyv esetében is szükség lehet némi módosításra a nyelvi csoporthoz való szorosabb illeszkedés érdekében. Valamely tankönyv használatát illetően végső soron mindig a tanár szakmai hozzáértésén múlik, hogy mennyire kreatívan és hatékonyan tudja annak tartalmát az adott összefüggésben kiaknázni a tanítási/tanulási folyamat céljainak megfelelően.

Jegyzet

- (1) HALLIDAY, M. A. K.: *Language as Social Semiotic*. Edward Arnold, London 1978.
- (2) HYMES, D.: *Foundations in Sociolinguistics*. Tavistock Publications, London 1977.
- (3) WILKINS, D. A.: *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, Oxford 1976.
- (4) WIDDOWSON, H. G.: *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Oxford 1978.
- (5) CANALE, M.–M. SWAIN: *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1980. 1. sz.
- (6) CELCE-MURCIA, M.–Z. DÖRNYEI–S. THURRELL: *Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications*. *Issues in Applied Linguistics*, 1995. 6. sz.
- (8) WHITE, R.: *The ELT Curriculum*. Blackwell, Oxford 1988.
- (9) SWAN, M.: *A Critical Look at the Communicative Approach*. = Szerk.: ROSSNER, R.–BOLITHO, R.: *Currents of Change in English Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford 1990.
- (10) SWAN, M.–WALTER, C.: *The Cambridge English Course 3*. Cambridge University Press, Cambridge 1987.
- (11) WILKINS, D. A.: *Notional Syllabuses*, i. m.
- (12) WILLIAMS, D.: *Developing Criteria For Coursebook Evaluation*. *ELT Journal*, 1983. 3. sz.; HUTCHINSON, T.–WATERS, C.: *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press, Cambridge 1987; SHELTON, L.: *Evaluating ELT Textbooks and Materials*. *ELT Journal*, 1988. 4. sz.; McDONOUGH, J.–SHAW, C.: *Materials and Methods in ELT*. Blackwell Publishers, Oxford 1993.
- (13) L. ez utóbbit!
- (14) KELLY, L. G.: *Twenty-five centuries of Language Teaching*. Newbury House, Rowley 1969.
- (15) BROWN, H. D.: *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents, New Jersey 1994.
- (16) GAIRNS, R.–REDMAN, S.: *Working with Words*. Cambridge University Press, Cambridge 1986.
- (17) RIVERS, W.–TEMPERLEY, M. S.: *A Practical Guide to the Teaching of English*. Oxford University Press, New York 1978.
- (18) BÁRDOS J.: *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Magvető Kiadó, Bp. 1988.

Az Ősgesztától Bonfiniig

A Magyarok Krónikájának évszázadai

Amint szerencsére köztudomású, Andreas Hess, magyarosan Hess András a Gutenberg-biblia megjelenése után tizennyolc évvel, Budán, 1473 pünkösdjének vigíliáján, június ötödikén fejezte be a Chronica Hungarorum nyomtatását. A közelgő, 525. évforduló alkalmat kínál arra, hogy röviden áttekintsük a hazai középkori krónikakutatás állását, ami 1973 óta szerencsésen gyarapodott, amikor is e nyomtatvány 500. évfordulóját ünnepelte az ország s a Helikon Könyvkiadó jóvoltából kézbe vehette annak fakszimile kiadását.

A nyomdász és a nyomtatvány

Soltész Zoltánné, Borsa Gedeon, valamint Klaniczay Tibor kutatásainak köszönhetően a krónika nyomtatásával kapcsolatban több mindent tisztábban látunk, mint korábban. Az 1473-as évszám több vonatkozásban is hihetetlenül korainak tűnik. A Nürnberg–Augsburg–Velence vonaltól északra, a Rajna–Majna vonaltól keletre a könyvnyomtatás az 1470-es években nem tudott meghonosodni, s a lipcsei 1481. év is kivételesen korainak számít. Nem kevésbé számít ritkaságnak, hogy egy nemzeti történetet nyomtattak ki; Hess András műve a világon a második ilyennek tekinthető. Ha mindezt mérlegeljük, hihetőnek tűnik az a feltételezés, hogy a rendkívülinek számító budai nyomdaalapítás mögött nem egyszerűen a krónika elején olvasható ajánlás címzettjét, *Kárai* – s nem pedig Karai, mint erre Borsa Gedeon felhívta a figyelmet – *László* budai prépostot, hanem a magyarországi humanizmus első emberét, az esztergomi érseket, *Vitéz Jánost* valószínűsítsük. Kárainak azonban változatlanul fontos szerepe van a krónika megszületésében. A bécsi egyetemre járt, a kérdéses években a kancellár, *Vitéz János* alkancellárja, aki a nyomdászt személyesen hívta meg Rómából. Hess Andrással Budán is tartotta a kapcsolatot, s a maga szerényebb eszközeivel nyilván segítette is őt. A nagy mecénás, a nyomda kiötlője maga *Vitéz* lehetett, akinek messzetelektől elgondolásaiban az is szerepet játszhatott, hogy ugyancsak az ő kezdeményezésére megalakuló pozsonyi egyetemnek magyarországi nyomdahelyet biztosítson.

Kárai 1470 őszén már Rómában van, s Hess minden bizonnyal még a *Vitéz János* és *Mátyás* közötti végzetes és végleges szakítás előtti időben – 1471 végén vagy 1472 elején – érkezett Budára. *Mátyás* és *Vitéz* ellentéte azonban mind az egyetem, mind a nyomda sorsát megpecsételte. Az érsek 1472 márciusától már fogságban, illetve háziőrizetben van, és ott is marad augusztus 8-ai haláláig. Az említett kutatók valószínűsítik, hogy a könyvhöz szükséges papírbála megvásárlását és a nyomda berendezését *Vitéz* támogatása tette lehetővé. A kötet hosszú hónapokon át, igen lassan készült, ami arra utal, hogy Hess András segítség nélkül dolgozott. Az érsek halála napjától számolva, ez legalább tíz hónapot jelent, ami a valóságban ennél is több lehetett, és heti három-négy lap elkészültére enged következtetni. Az egyik napon kiszedték egy lap szövegét, a másikon pedig ki-nyomtatták. Borsa a vízjelek alapján arra a következtetésre jutott, hogy „egy-egy eltérő vízjelű, egyenként 4800 ívet tartalmazó báláról” lehetett szó, amit Itáliából, Velencéből hoztak. Ebből, a rontott példányokkal is számolva, körülbelül 240 példányt nyomtattak ki, ami megfelel a korabeli példányszámoknak (s olykor a jelenlegi hazai tudományos

könyvekéinek is!). A szóban forgó korban a németföldi kiadványok esetében 50–200, az itáliai kiadványoknál 200–400 példány tekinthető átlagosnak. Kivéve a liturgikus könyveket és az olyan klasszikus szerzőket, mint például a csúcstartó *Sallustius*, aki 1500-ig ötvenkilenc kiadásban jelent meg.

A krónika fogadtatásáról nincsenek adataink, a fennmaradt példányok alacsony száma – tíz – és a túlnyomórészt közép-európai őrzési helyek arra utalnak, hogy csak ebben a régióban terjedt. Egykorú használatának azonban kétségbevonhatatlan bizonyítéka, hogy a lipcsei kötethez tárgy- és névmutatót, valamint a magyar uralkodók névsorát csatolták, az Országos Széchényi Könyvtári példányában a 16. században történeti tárgyú verssorokat másoltak be, további négy példányt pedig jegyzetekkel láttak el. Elterjedtségére utal, hogy 1481-ben *Menestárfer János* Bécsben lemásolja a nyomtatott szöveget. Mindazonáltal könyvsikerről valószínűleg a második, a budai nyomda utolsó, szintén Vitéz János sugalmazására kiadott Nagy Szent Vazul (Basilius) és Xenophon-nyomtatvány esetében sem beszélhetünk, mely az előbbi 70 levelesnél jóval kisebb, mindössze 20 leveles volt. Budáról ezeket a könyveket csak nehezen lehetett külföldön terjeszteni, és műfajukat tekintve sem tartoztak a kelendőbb kiadványfajták közé. Vitéz ugyanakkor jó ér-zékkel ismerte fel, hogy Európa-szerte napirendre került a nemzeti történetek (*Nationalgeschichte*) nyomtatásban való megjelentetése, illetve – amennyiben hiányoznának – új-rairása. Vitézt dicséri továbbá, hogy Európában egy 1470-es spanyol történet után másodikként éppen a *Magyarok Krónikája* jelent meg, s ezt követte 1475-ben a cseh, 1477-ben a francia, 1480-ban az angol, 1495-ben pedig a dán történet.

Történeti nyomtatványok az ősnymtatványok korában

Ahogy a történeti kiadványok a mai könyvpiacra sem tartoznak a legkelendőbbek közé, úgy a 15. században is hasonló volt a helyzet. A század végéig hiába nyomtak mintegy 1100 nyomdahelyen huszonhétezer címet többmilliós példányszámban, bizonyos műfajok, így a történeti művek csak lassan szereztek létjogosultságot. Ezt támasztja alá a németföldi nyomtatványok statisztikája is. Az ismert 3000 nyomtatvány 30%-a egyházi, erkölcsi, moralizáló tartalmú kiadvány, ideértve a búcsúleveleket, imakönyveket és Bibliákat is. Ezek 18,6%-a hivatalos, illetve félhivatalos kiadvány, 16,1%-a vers és szó-rakoztató irodalom, 14,5%-a naptár és prognosztikon, s a krónikáknak csupán a 9%-os csoportban jutott hely az útleírások, szótárak és próféciák, valamint egyéb rölpapok tár-saságában. Érdekes becslés maradt fenn 1502-ből, Strassburgból. *Johannes Güringer* nyomdász a *Legenda aurea*ból, a szentek német nyelvű életrajzgyűjteményéből kétszáz példány nyomtatott ki, arra számítva, hogy a város húszeszes lakosságának legalább egy százaléka potenciális vevőként szóba jöhet. (Ekkora Buda és Pest lakosainak száma, a szomszédos településekkel együtt, szintén húszeszer körüli lehetett, de kétséges, hogy 200 példányra akadtak volna vevők.) A sikerre azonban csak azok a nyomtatványok számíthattak, amelyeket több országban is forgalmazni lehetett. De az olvasók ízlésének akkor sem volt könnyű megfelelni. *Richental*nak a konstanzi zsinatot bemutató, *Zsigmond* császár révén magyar vonatkozásokban gazdag képes krónikája 1483-ban nem vált bestsellerre, ugyanakkor viszont a nürnbergi *Schedel Világkrónikáját* 1493-ban ezeröttszáz latin és ezer németnyelvű példányban adták ki. A Kölnben 1473-ban megjelent Rolevinck-féle *Világkrónika* (*Fasciculus Temporum*) három évtizeden belül még további huszonöt latin és hét német kiadást ért meg, *Thuróczy János* krónikája 1488-ban két kiadásban jelent meg, s *Magyarországi Györgynek*, Georgius de Hungariának a török birodalmat bemutató könyvecskéje a század egyik nagy könyvsikere lett.

Ebben nem utolsósorban az a változás is nyomon követhető, ami a történeti jellegű művek kiválasztásánál figyelhető meg a könyvnyomtatás első évtizedeiben. A kezdetet a már évszázadok óta használatos kézikönyvek kiadása jellemzi, a közismertségnek örven-

dő, „klasszikus” ókori és középkori történeti művek kiadását erőltették. 1470-ben így jelent meg a szentek életéről a *Jacobus de Voragine*-féle *Legenda Aurea*, Szt. Jeromos írói életrajzlexikona, a *Híres emberekről* (*De viris illustribus*), a 12. századi *Honorius Augustodunensis*, illetve a 13. századi *Bartolomaeus Anglicus* enciklopédiái, valamint az első kereszteshadjárat korabeli krónikája. A kivétel *Aeneas Sylvius Piccolomini* részben kortörténeti, s a magyar–török harcokat is tárgyaló, illetve *Rodrigo Sancio de Arevalo* 1469-ig terjedő spanyol történeti kompendiuma. Nem sokkal később, már 1480-tól azonban a kortárs történeti irodalomnak egyre meghatározóbb témájává válik a török előrenyomulás és az oszmán–keresztény háborúk tematikája. Ebben az évben jelent meg először Georgius de Hungaria műve latinul, melyet 1482-ben más neve alatt németül ismét kiadnak, majd Rhodosz 1480. évi sikeres, a törököket visszaverő védelme a témával foglalkozó művek egész sorát indítja el.

A Magyarok Krónikája Hess András nyomtatványáig

Az idegen, felületes szemlélő hajlamos azt hinni, hogy a *Magyarok Krónikája* (*Gesta vagy Chronica Hungarorum*) elnevezés egy meghatározott krónikát jelöl. Valójában ez egy krónikasorozat, amelynek bizonyos darabjait meghatározott szerzőhöz tudjuk kötni, más esetekben pedig a kutatás kikövetkeztette a szerző nevét és a bővítés tartalmát, de maga a szöveg már csak későbbi szövegekbe ágyazottan jutott korunkra.

Tiszteletreméltó az a folytonos igyekezet, mellyel a hazai krónikások a 11. század közepétől a 15. század második feléig bővíteni igyekeztek a középkori magyar történet fóliánsait, hogy naprakésszé tegyék őket, miközben alapvetően nem változtattak rajtuk, s átvették a korábbi szövegállapotokat is. A 14. századra kialakul a *Magyarok Krónikájának* két jól megkülönböztethető „családja”, az öt-öt középkori másolatban fennmaradt *Képes*

Krónika és *Budai Krónika*, melyek *Károly Róbert* koráig jutottak el. A korai krónikának újabbban előkerült, 1400 körüli töredéke jellemző módon szintén szó szerint megegyezik az ismert, *Budai Krónika*-féle másolatokkal. Érdekes módon a krónikaváltozatok közül mindössze a két, a 15. században másolt krónikát folytattak, de azokat is csak Nagy Lajos koronázásáig. Hess András nyomtatványa időrendben ugyan eljut Mátyás koronázásáig, de ezt a kort már igen tömören tárgyalja. Az 1479-es ún. *Dubnici Krónika* pedig vegyesen tartalmaz a *Képes Krónika* és a *Budai Krónika* szöveghagyományából, beemelve szövegébe a *Küküllői János* által írt Nagy Lajos-életrajzot, valamint a Névtelen minoritának – vagyis miként azonosítani szoktuk: *Kétyi Jánosnak* – az 1345–1355 közötti éveket tárgyaló országtörténetét. A budai változatot használta a 14. század első felében *Heinrich von Mügelin* aki német nyelvű művében a *Magyarok Krónikájának* olyan, a II. Géza és III. István uralkodása alatti (1152–1167) évekre vonatkozó részeit is megőrizte, amelyek mára kimaradtak az ismert latin nyelvű kéziratokból.

*A kezdetet a már évszázadok óta
használatos kézikönyvek
kiadása jellemzi,
a közismertségnek örvendő,
„klasszikus” ókori és középkori
történeti művek kiadását
erőltették. 1470-ben így jelent
meg a szentek életéről a Jacobus
de Voragine-féle Legenda Aurea,
Szt. Jeromos írói életrajzlexikona,
a Híres emberekről (De viris
illustribus), a 12. századi
Honorius Augustodunensis,
illetve a 13. századi
Bartolomaeus Anglicus
enciklopédiái, valamint az első
kereszteshadjárat korabeli
krónikája. A kivétel Aeneas
Sylvius Piccolomini részben
kortörténeti, s a magyar–török
harcokat is tárgyaló, illetve
Rodrigo Sancio de Arevalo
1469-ig terjedő spanyol
történeti kompendiuma.*

Ha arra szeretnénk választ kapni, hogy miért fogtak bele annyiszor a magyar krónika megírásába, a következőket kell figyelembe vennünk: a krónikaírás minden korszakban időszzerű politikai feladat volt: az embereket mindenkor a maguk eszmetörténeti és napi politikai vonatkozásainak megfelelően más és más érdekelte a magyar történelemből. A különböző események mögött eltérően látták azok mozgatórugóit, miként a mindenkori uralkodók gondjai, legitimizációs törekvései, propagandaigényei is időről időre változtak. A kérdések időnként módosultak ugyan, de a rájuk adott válaszok alapos történeti tájékozottságot, latin nyelvi műveltséget és komoly íráskészséget feltételeztek, amellyel bizony a krónikaszerkesztőknek nem mindegyike bírt és műve már a megírás pillanatában megérett az átdolgozásra, újraírásra. A 13. századot követően részben a krónikások képességeinek, műveltségének korlátai miatt, részben a hazai társadalmi és irodalmi fejlődés következményeként a hazai krónikás anyag egyre konzervatívabbá, egyre inkább a múltba tekintővé vált, s a legfrissebb eseményeket szinte csak odabiggyesztette a korábbi fejezetekhez. Ebben persze az is közrejátszott, hogy a királyi hatalom hihetetlen túlsúlya miatt sokáig nem volt igény az országban a történeti propagandára, vagy ha mégis, akkor az írásbeliséggel csupán kacérkodó nemesi rétegek számára nem ez volt hozzá a megfelelő forma. Ebből a szempontból a 13. század ígéreates kivételnek tekinthető, mert az *Anonymus* és *Kézai Simon* műveihez mérhető folytatásra később már nem találunk példát. A királyi udvar hegemoniája a műveltség tekintetében szinte töretlen maradt, a „kiskirályi”, főúri udvartartások nem, vagy csak kivételszerűen mutattak fel figyelemreméltó eredményeket a kulturális élet területén. Márpedig virágzó történeti íráskultúra elképzelhetetlen főúri, főpapi mecénások nélkül, akiknek lehetséges szerepét a Mátyás-korszakban a már említett Vitéz János, illetve *Drági Tamás* példája mutatja legszebben. A Thuróczy-krónikát is neki ajánlja szerkesztője, de ami még érdekesebb, valószínűleg az egyetlen középkori magyarországi latin nyelvű világtörténeti kompendium, *Johannes de Utino* (magyarosan: Udinei János) világkrónikájának magyar kiegészítésekkel és külön magyar függelékkel ellátott változata is Drághihoz, az 1486. évi törvénykönyv egyik kidolgozójához kapcsolódik. A pápák története ebben 1458-ig, a császároké 1452-ig, a magyar történeti rész 1459-ig jut el. A fennmaradt latin, illetve német nyelvű kéziratos példányok tükrében a műnek Európa-szerte rendkívüli sikere volt. A kéziratismásolatok és az új művek növekvő száma arra utalhat, hogy talán éppen a 15. század utolsó évtizedeiben mutatkozik kedvező változás a történeti múlt iránti érdeklődést illetően, az írott históriai művek hazai recepciójában, amit azután a könyvnyomtatásnak, a nemzeti nyelvű változatoknak és a városi polgárság megerősödésének köszönhetően a török hódításnak sem sikerült visszavetnie.

Csak sejtéseink lehetnek arról, hogy a 11. század közepi első történeti feljegyzések, majd az ún. *Ősgeszta*, a *Könyves Kálmán* király idején 1100 körül keletkezett első összefüggő krónika mit tartalmazhatott. Mint említettük, legkorábbi krónikáink az ún. 14. századi Krónikaszerkesztésben, *Kálti Márk* 1358. évi *Képes Krónikájában* és kézírataiban, illetve a Hess András kiadásában is követett *Budai Krónikában* és kézírataiban maradt fenn. Az említetteken kívül még két egyéni, de rögtön tegyük hozzá, virtuóz történeti feldolgozás maradt korunkra: az 1200 körül alkotó névtelen jegyzőé, *Anonymus*é illetve *IV. László* jegyzőjének, *Kézai Simon*nak a munkája az 1282–1285 közötti évekből. Ezen kívül a *Kézai* előtti évtizedekben valószínűsíthető még *Ákos mester* működése, akinek betoldásait *Kézai* és a Krónikaszerkesztés őrizte meg.

Hess krónikája egészen elképesztő arányban foglalkozik a múlttal: az 1473-ban megjelent mű modern magyar fordításának 126 oldala közül 122 az 1383 előtti eseményeket taglalja. Ami még magyarázható azzal, hogy az idegen származású Hess nyomdász volt, s nem krónikaíró. A múltnak a jelen rovására történő tárgyalásában mutatkozó jelentős aránytalansága azonban a hazai történetírás sajátosságai egyikének tekinthető. Mindez persze önmagában még nem negatív jelenség; egy nép eredetének, származásának tárgyalása az európai történetírás népszerű és korszerű műfaja, amit azonban a legtöbb országban kiegészített az időszzerű események írásos számbavétele is.

A magyarországi krónikakutatás mindig is tudatában volt annak, hogy az egyes krónikákon belül az őstörténet és a régmúlt történet (Vorgeschichte, Vergangenheitsgeschichte) aránya az időszéri eseményeket tárgyaló részéhez viszonyítva hihetetlenül magas. Mindennek messzemenő következményei lettek a középkori magyar történelem megismerése szempontjából, hiszen a krónikák az 1100 és 1300 közötti időszakról – a Szent László-történettel eltekintve – igen szűkszavúan számolnak be. *Norbert Kersken* nemrég megjelent, *Geschichtsschreibung im Europa der Nationes* (A nemzetek Európájának történetírása) című könyve gazdag összehasonlító anyagának ismeretében a magyar krónikák e sajátossága százalékos arányban is megragadható és összehasonlítható a többi európai krónikával. Kersken számításai szerint a magyar krónikák közül az 1200 körül működő Anonymusé 100%-ban, az 1282–1285 között alkotó Kézai Simoné 42,6%-ban tartalmaz őstörténeti részt, ami a magyar történelem esetében a keresztény államalapítást megelőző, azaz az írott források előtti korszakot jelenti. Ez az arány az 1358 körüli formájában fennmaradt *Képes Krónika*ban 21,4%-ra csökken, de úgy, hogy Kézai őstörténeti részét szinte szóról szóra átveszi. E *Képes Krónika*nak ugyanakkor jelentős a régmúlt történeti része (64,1%), amit az magyaráz, hogy az 1000 utáni történelemmel foglalkozó fejezetek jelentős részét teszi ki a már akkor is nagy tisztelettel övezett magyar király, Szent László alakjának mitikus, epikus és népi elbeszélő elemeket tartalmazó leírása.

A magyarországi krónikák esetében az őstörténetet taglaló részek aránya az európai elbeszélő források közül a legmagasabbak közé tartozik; hasonló értékeket találunk a dán krónikáknál: *Sven Aggesen*-nél (1185) 45,6%-ot, *Saxó*-nál (1200) 46,7%-ot. A dán krónikákat csak azért említettük, mert időben a legközelebb állnak az 1200 körüli, csakis a magyar őstörténettel foglalkozó szerzőhöz, Anonymushoz. A Kézai Simon korához közel álló, 1270 körüli spanyol *Crónica General*ban 40,7%, az angol *Robert Gloucester* (1270–1297) variánsaiban 41,1% és 50,9%, Brut 1272. évi változatában 58,9%, az 1295 körüli *Gesta Danorum*ban pedig 60% az őstörténeti részek aránya.

A jelenség azoknak a népeknek a történetírásában figyelhető meg, amelyeknél kialakult egy sajátos mondanakör, így például Arthurról Angliában, Attiláról Magyarországon, a gótokról Hispániában stb. A kérdés lényege azonban éppen az, hogy e historizáló múltszemlélet Magyarországon gyakorlatilag a „Zeitgeschichte”-t, az időszéri eseményeket helyettesítette, s az adott kor történetírói céljait az őstörténet, illetve a László-mondakör segítségével a messzi múltba vetítve tette a kortársak számára értelmezhetővé.

Igen lényegesnek érezzük a kérdés vizsgálatát a befogadók szempontjából. Mivel ugyanis a 15. század utolsó évtizedei előtt nem maradtak fenn magyarországi történeti énekek, az általános vélemény szerint ezek egyáltalán nem, vagy csak elhanyagolható százalékban léteztek. Hiába tanúskodik az 1200 körüli Névtelen többször is anyanyelvű énekekről, igricek dalairól, a történészek zöme kételkedő maradt. Hasonlóképpen az 1280-as években megfogalmazott hun–magyar történet előzményeivel kapcsolatban is igen szkeptikusak a kutatók, s hajlanak arra, hogy Kézai Simont a történet kitalálójának, s nem pedig szerkesztőjének tekintsék. Mára azonban bizonyítottnak tekinthető, éppen a homályos magyar–lengyel krónika alapján, hogy az Attila-mitológia az 1220-as években már kibontakozott a hazai történeti művekben.

A régmúlt történeti rész kulcstörténetét alkotó László-fejezetek közönség általi fogadtatásának vizsgálata ennél kedvezőbb képet mutat. Az 1300-as évektől ugyanis számtalan magyarországi templomi freskón maradtak fenn Szent László-ábrázolások, sokszor az írott szövegtől eltérő forgatókönyv szerint. A kortársak számára e történetek mind konkrét, a történeti múltat és az adott kort egyaránt megismerő jelentőséggel bírtak. Ez egyúttal feltételezi e történetek élőszóban is elterjedt változatainak létezését a befogadó közegként szóba jövő előkelő és közép-nemesi, klerikusi rétegek között. Ha ezeket a történetírói eredményeket csak egyéni, virtuóz alkotói teljesítményeknek tartanánk, akkor értelmetlen maradna az e történetekben – különösen az őstörténeti témájukban –

szerepeltetett nagyszámú és név szerint megemlített főúri származású, előkelő nemzetség, nemes, külfönből betelepült és fényes karriert befutott hospes. Ennek ismeretében érthető, hogy a különböző krónikaváltozatok miért térnek el egymástól bizonyos nevekben, apró részletekben. Nyilvánvalóan azért, mert annak is volt jelentősége, hogy ezekben melyik nemzetség milyen összefüggésben szerepelt, a Szent István idejében külföldről bevándoroltak között kiket említettek meg és kiket nem.

Mindkét fennmarad 13. századi alkotás a királyi udvarban született; íróik fontos udvari tisztségeket viselt, illetve viselő személyek voltak, ám e művek mégsem tekinthetők pusztán udvari, királyi propagandának. Volt ugyan a király és a dinasztia szemszögéből értelmezhető üzenetük az ország nemessége számára, de nemkülönben – az ország alkotmányosságára vonatkozóan – az előkelők részéről is a dinasztia számára. Részben ez utóbbi szempont magyarázza, hogy az érdeklődés mindenekelőtt a királyság megalapítása, az első királykoronázás, az 1000. év előtti időszakra irányult. Véletlen, hogy ez az időszak egybeesett a magyarság pogány korszakával. Nem ez volt a lényeges, sőt ezt meg is próbálták szépíteni azzal, hogy a magyarokat a Szentlélek már a pogány korszakban segítette, s mint Isten ostarainak, üdvtörténeti szerepük is volt. A lényeg a királyság előtti korszakban a nemesség önszerveződése, illetve a népszuverenitás volt, s a szóban forgó szövegek érzékletesen mutatták be, miként választottak maguk fölé saját akaratukból fejedelmet, királyt. E választás persze a dinasztia történeti jogait és mitikus hagyományát nem csorbította, de a 12. századi európai jogi reneszánsz eredményeinek köszönhetően a korábbi felfogáshoz képest merőben másként tűnt fel a király és a népe közötti viszony eredete, a kölcsönös jogok és kötelességek rendszere. Ezt a motívumot a 13. században éppúgy megtaláljuk a hispániai krónikákban (*Rodrigo Jiménez de Rada*), mint a cseh és a lengyel krónikákban.

E műveknek eltérő szinteken több lehetséges olvasatuk is volt, s nem tételezhetjük fel, hogy a társadalom politikailag érzékeny és érintett rétegei minden szint befogadására képesek voltak. Az említett szintek rendszere, az indirekt, olykor igen szofisztikus politikai értelmezések azonban az irodalmi és a politikai kultúra legalább minimális fokát feltételezik. Ez a magyarországi viszonyok esetében messze túlmegegy a korábban feltételezett szinten, melyet a kutatás néhány külföldön – Angliában, Itáliában és Franciaországban – járt klerikus, később érsek, püspök és apát személyére korlátozott. A külföldi tanultság és ösztönzés feltételezése semmiképpen sem helytelen. Norbert Kersken táblázatainak köszönhetően vizuálisan is előttünk áll az a krónikaírási hullám, amely az 1110-es évek után, 1200 körül a legkülönbözőbb európai országokban megfigyelhető. A krónikások életrajzait vizsgálva kiderül, hogy 1200 körül – s a 13. században – azok a személyek, akiknek lehetőségük nyílt krónikaírássra, egyetemi iskolázottságúak voltak, s így olyan közös európai kultúrkörből – elsősorban jogi, történeti és szépirodalmi műfajokból – meríthettek, amely szépen magyarázza a földrajzilag egymástól távol eső területeken élő, egymással személyes kapcsolatban nem levő történetírók azonos szerkesztési technikáit, stílári jellegzetességeit és jogi érveik hasonlatosságait, olykor azonosságait. Csak a 13. századot tekintve – Franciaországban tanult a magyar Anonymus, Itáliában Kézai, a külföldiek közül ismét francia földön a norvég *Theodericus* szerzetes. A későbbi hazai krónikásoknál e hagyomány sajnálatosan megszakadt.

A magyarországi krónikaírás folyamatossága abban is megnyilvánult, hogy Anonymus és Kézai forgatta a régi krónikákat, Kézai merített Anonymusból, s Kézai betoldásai is bekerültek a 14. századi krónikaszerkesztés kézírataiba. Ezt követően az alábbi, a magyar krónikába is bekerült önálló történeti munkák születtek: a ferences, minorita történetírók Anjou-kori kiegészítései és Küküllei János – helyesen *Tótsolymosi Apród János* küküllei főesperes – Nagy Lajos-életrajza, melyben sikerrel hasznosítja saját, Lajos király környezetében szerzett itáliai élményeit, valamint az udvari hivatali írásbeliség kezébe került emlékeit. Munkája korszerű kortörténeti alkotás abban az értelemben, hogy

a lovagi életideál tükrében mutatja be a hadieseményeket, de egy nála nagyobb tehetségű szerző az európai nyelvek sorára lefordított alkotást vethetett volna papírra a magyar történelem egyik legvitézesebb uralkodójáról.

A krónikák – ha nem is készültek nagy példányszámban – megtalálhatók voltak az udvari elit könyvespolcain. Gyakorlati hasznosításukra *Gerics József* számos példát gyűjtött egybe. A hazai törvények bevezetőjében több alkalommal emlegetik a krónikákat. Így Zsigmond király 1405. évi ún. városi törvénye a várépítés fontossága kapcsán a krónikákra utal, felemlelve a magyarországi tatár és besenyő pusztítás vészterhes emlékét. 1433-ban pedig, a hadireformról szóló törvény bevezetőjében, a Szent László-történetet említi, ti. a hadra kötelezettek *Salamon* király és *Géza* herceg idejében is megyésispánjaik alatt vonultak háborúba. Az országbíró, *Szepesi Jakab* 1379-ben egy kétes eredetűnek vélt oklevél hitelességének megállapításakor segítségül hívja a krónikák bizonyosságát is arra vonatkozóan, hogy 1270-ben *IV. László* vagy apja, *V. István* volt-e a király. Némi képpen előre szaladva az időben, itt említjük meg, hogy *Werbőczy István* híres törvénykönyve, a *Hármaskönyv* (Tripartitum) a hun–magyar történetet Thuróczy krónikájára alapozva meséli el. E példák a krónikák élő középkori használatáról – igaz, meglehetősen speciális, a jogszolgáltatással és jogalkotással kapcsolatos megbecsüléséről és hasznosításáról – tanúskodnak.

A hazai krónikákat részben a külföldi olvasók, külföldi udvarok számára szánták. Nem véletlen, hogy Észak-Itáliában a történetíró *Paolo da Venezia* a 14. század elején ismeri és kijegyzeteli Kézait. *XIII. Benedek* pápa könyvtárának fennmaradt katalógusa az 1405–1408 közötti évekből tud egy *Cronica Ungarorum*-ról, amely valószínűleg a *Képes Krónika* egyik példánya lehet. A katalógusból kikövetkeztethetően a pápai diplomáciának az országtörténetek között a spanyol és a szicíliai mellett egy magyarra is szüksége volt. A *Képes Krónika* szövegének külföldi útjára figyelmeztet az 1462. évi másolat (Teleki-kódex) megjegyzése is, miszerint az a francia királyoktól került *Brankovics György* szerb despota birtokába.

Thuróczy János krónikája

A *Magyarok krónikájának* történetében Hess munkája jelentős állomásnak tekinthető, de egyáltalán nem az utolsónak. Annak, hogy 1473-ban Mátyás még nem ismerte fel a könyvnyomda szerepét az uralkodói propagandában, több oka lehetett. Az országban komoly politikai válság alakult ki, s az uralkodónak sem álltak rendelkezésére azok a történeti művek, amelyeket érdemes lett volna nyomtatni. A *Budai Krónika* mind tartalmában és szerkezetében, mind stílusában elavultnak volt tekinthető, amire ha maga a király nem is döbönt volna ár, a környezetében levő humanisták biztos figyelmeztették erre. Természetesnek számít, hogy nyomtatott formában jelennek meg liturgikus könyvek (1480-tól 1526-ig 24 misekönyv- és 15 breviáriumkiadásról tudunk), illetve törvények, még ha azok nem is hazai nyomdákban készülnek. Az pedig még érdekesebb, hogy császárellenes röplapok nyomtatásával Mátyást már 1477-től – s utoljára 1485-ben – kapcsolatba hozzák.

Az előbb elmondottak indíthatták Thuróczy Jánost arra, hogy újra fogalmazza a hazai történelmet. Nem véletlenül ő is azoknak az udvari jogászoknak – az udvari kancelláriának és bíróságoknak – iskolázott köréhez tartozott, akiket a pereskedés folyamán „hivatalból” elkerülő régi okleveles anyag magával ragadott és a történelemben való komolyabb elmélyülésre készítetett. Mint írja: „...beszélgetés közben néha kellems vitákba keveredtünk, többször meg vitatkozás közben kisebbfajta pörlekedések is felmerültek közöttünk, mivelhogy a magyar nemzet történetéről különböző nézeteket vallunk...” Nem utolsósorban ezek a jogászok munkájuk során szembesültek az egymásnak ellentmondó tényállásokkal és érveléseikkel, ami – szerencsés esetben – kifejleszthette a történeti források tanulmányozása közben is alkalmazható kritikai érzéküket, az egymásnak ellentmondó adatok közötti eligazodás képességét.

Thuróczyra várt a feladat, hogy Nagy Lajos halálától, azaz Küküllei János művének végétől nyomom kövesse a magyar történelmet. Szűkebb értelemben Thuróczy János művén tulajdonképpen csak az 1382 és Mátyás uralkodásának időszaka közti fejezeteket kell értenünk. Olykor-olykor azonban „belenyúlt” a korábbi, 1382 előtti részekbe is, elhagyott egy-egy mondatot, vagy újakat toldott be, ha új forrásokat talált. Mint például akkor, amikor *Hérodotosz* és más klasszikusok alapján kiegészíti a szkítiai őshazáról alkotott képet, ám tollát mindvégig az idealizálás, a magyar múlt minél kedvezőbb beállítása vezeti. Munkamódszerét vizsgálva *Baranyai Decsi János* más a 16. század végén észrevette, hogy Thuróczy a Kálti Márk-féle változatot követi szóról szóra, s ezzel helyesen jelölte meg a krónikás fő forrását.

Az 1382–1386 közötti évekkel, *Mária* és *Kis Károly* uralkodásával kapcsolatban Thuróczy a velencei *Lorenzo Monaci* latin nyelvű versét írta át latin prózába. 1387-et követően az általa is megélt időszakig rendszeres forrásokkal nem rendelkezett, s még ha mazsolázott is az udvari oklevélmásolatokból és regesztrumokból, az alaposabb kutatáshoz nem volt kellő ereje, ideje vagy éppen történetírói vénája, így művében ez az időszak rendkívül egyenetlenre sikeredett. A mai kutatóknak nem egy esetben azonosítaniuk sikerült, hogy mely királyi oklevél bevezetőjéből, ún. narrációjából merítette ismereteit, miként ezt egy 1397. márciusi kiváltságlevelé esetében is megállapították. Az okleveleken belül azonban nem talált évszámokat, s relatív kronológiája ennek megfelelően sokszor téves, miként rosszul tudja Zsigmond koronázásának időpontját, törökellenes hadjáratának időrendjét, s *Hunyadi János* nándorfehérvári diadalának évszámát is. A rossz időrend mögött azonban rengeteg pontos információ fedezhető fel, amit a török krónikákkal való egybevetés bizonyít. Thuróczy a szóbeli hagyományból is átemelt egy-egy történetet, különösen a számára forrásszegény Zsigmond-korból, például *Hédervári Kont István* és a harminckét vitéz szomorú történetét.

Nem hallgathatjuk el a mű egyik szenzációját sem, azt, hogy abba valóban kitűnő érzékkel belevette *Rogierius* váradi kanonoknak a tatárjárásról szóló, elsőrendű forrásértékkel bíró *Siralmas énekét*, ami ennek köszönhetően maradt ránk.

Thuróczy krónikája 1488. március 20-án jelent meg az akkor magyar fennhatóság alatt álló Brünnben, talán azért éppen ott, mert a király olmtúzi püspök-adminisztrátora, *Filipecz János* morva születésű volt. A *Budai Krónikával* szemben ebben a műben már jól kitapintható a szándék Mátyás idealizálására és – Európa-szerte kétségbe vont – ősi származásának, illetve a legnevesebb uralkodóházakkal való egyenrangúságnak hangsúlyozására. Mint az augsburgi kiadás bevezető ajánlásában olvashatjuk a királyról: „híred és dicsőséged Európa-szerte fényesen ragyog, mivel annyszor megfutamítottad és leverted a keresztény nép ellenségeit, a rettenetes törököket és legyőzted a szomszédos népeket”. A mű utolsó fejezetei, az igényes illusztrációk, fametszetek, melyeket a király számára készült példányokban – elsőként a világon – arannyal nyomtak, Thuróczy méltó emléket állít a királynak és birodalmának. Érdekes, hogy az illusztrátor Szent László egész oldalas képével emlékezteti a királyt a pogányok elleni harcban rá váró szerepre, míg a király hazai propagandájában László kultusza alig kapott szerepet. A negyvennégy vezér- és király-kép 1664-ig, a Nádasdy-féle *Mausoleum*ig a legteljesebb magyar uralkodói arcképgyűjtemény. A mű naprakész, hiszen már Bécsűjhely alig egy évvel korábbi, 1487. augusztus 17-i elfoglalása is bekerült a szövegbe. A krónika iránti érdeklődés érthetően nagy volt, s a 350 lapos könyv második kiadását Augsburgban, a Ratdolt nyomdában két és fél hónap alatt készítették el. A könyv eladhatóságát szolgálta, hogy ekkor egy bővebb, illetve egy rövidített változatot is készítettek belőle. Ez utóbbiból kihagyták Mátyás ausztriai hadjáratát, s címei közül az Ausztria hercege címet.

Mátyás a krónika kiadásának támogatásával részben elérte célját. A Thuróczy-krónikának csupán a mai Magyarországon közel negyven példánya található, de felbukkan Európa legtávolabbi gyűjteményeiben is, s éppúgy olvashatjuk a spanyolországi Salamancában vagy Madridban, mint a hollandiai Amszterdamban.

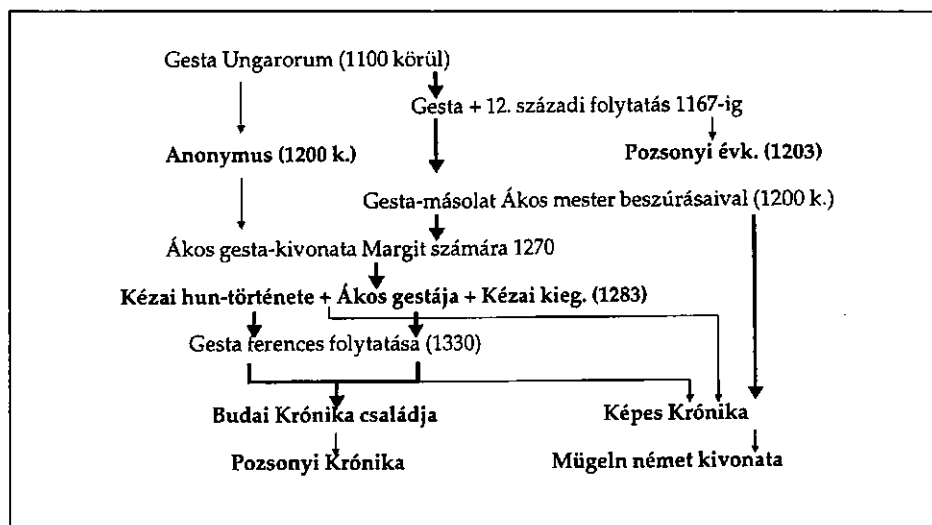
Bonfini: A magyar történelem tizedei

Thuróczy műve Európa-szerte elterjedt, a humanisták azonban az udvari ítélfőmester stílusát barbárnak tartották, s mint láttuk, Thuróczy a korai krónikát szinte minden változtatás nélkül, szó szerint beemelte művébe. A Thuróczy-krónika megjelenése és az *Antonio Bonfini*nek adott udvari történetírói megbízás között semmiképpen sem véletlen az egybeesés. Mátyás Thuróczyval való elégedetlenségére vet fényt, hogy Bonfini a megbízást 1488 májusában kapta, illetményül a zárai állami bevételekkel. A munkában Bonfini szerencsére Mátyás váratlan halála sem akasztotta meg, s egészen élete végéig dolgozott rajta, miközben a kezdetektől egészen az 1496. év közepéig jutott el. Halálát követően Bonfini az óbudai Szent Margit-templomban temették el, s a világháborúig még szobra is állta a budai első kerületben, jelezve, hogy a közép-itáliai humanista új hazát választott és talált nálunk magának. Thuróczy krónikájának megjelenése után kapott megbízást krónikaírássra egy másik itáliai humanista, a szicíliai *Pietro Ransano* is, aki azonban rövid magyar történetét rendkívül hamar, már 1489–1490-ben befejezte.

Bonfini Thuróczyt követi a korai történelemről szóló fejezeteket illetően, ám ahol csak lehet, kiigazítja őt, adatait kibővíti a klasszikus, illetve a legfrissebb világtörténetek ismereteivel, és stílusában is, szerkezetében is törekszik elődje hibáinak a kijavítására. Emellett az utolsó félszáz esztendőről festett történeti képe forrásértékű, mivel jó kritikai érzékkel gyűjtötte egybe az írott és szóbeli források ismeretanyagát. Egyértelműen Bonfini nevéhez kapcsolódik a modern Magyarország-történet megszületése, a hazai krónikások adatainak szembesítése a világtörténeti összefoglalásokkal. Mint modern kutatója és fordítója, *Kulcsár Péter* fogalmaz: „...magyar története – az elbeszélést minduntalan meg-megszakító egyetemes történeti kitekintések révén – szerves részévé válik az egyetemes emberiség történetének, mert ha az emberiség egészét figyelmen kívül hagyjuk, a magyar történelem is elveszíti értelmét.” Mátyás paradox módon éppen annak a történeti alkotásnak az elkészültét nem élhette meg, amely valóban maradéktalanul megfelelt volna elvárásainak, s amely a legmagasabb humanista mércének is megfelelően mutatta be az ország és uralkodója, Corvin Mátyás történetét.

A középkori Magyarok Krónikájának története Bonfini monumentális művével zárul, utána a korábbi változatokhoz alig nyúltak vissza, azokat az itáliai humanista átirásában és értelmezésében olvasták. Még *II. Ulászló* életében húsz kéziratos másolat készült róla, végül *Zsámboky János*nak köszönhetően 1565 után újabb és újabb kiadásokban jelenik meg a teljes mű. Az országban is sokáig Bonfini a legnagyobb példányszámban megtalálható magyar történet. De nemcsak mi, magyarok, hanem a világ is Bonfini nyomtatott kiadásából ismerte meg a magyar történelmet. Szemben a modern kritikai kiadással, a mű 16–17. századi példányai Európa valamennyi jelentős könyvtárában fellelhetők. Sőt, a Zsámboky által gondozott kiadás révén az olvasó nemcsak Bonfini vehette kézbe, hanem a magyar történeti kronológiában eligazító táblázatokat s a magyar történelem forrásainak egy nem érdektelen válogatását (törvények, oklevelek, *Brodarics* mohácsi csataleírása, *Callimachus* és *Oláh Miklós* Attilája, 16. századi kiegészítések és források, név- és tárgymutatóval).

A 16. században *Heltai Gáspár* már Bonfini használatát forrásként 1575-ben Kolozsvárott megjelent magyar nyelvű krónikájához. Érdekes, hogy a kiadó ugyan Bonfiniből fordít, de szinte csak olyan részeket választ, amelyek Thuróczy krónikájában is előfordulnak, s az eseményeket 1526-ig egészíti ki. Ez arra mutat, hogy a magyar nyelvű könyvpiacon Thuróczy egyszerűbb válogatása, szemlélete bizonyult igazán kelendőnek, s a korabeli könyvjegyzékek „magyar Bonfinius” néven sűrűn említik is. (Thuróczy válogatásának kétségtelen érdemeit jelzi, hogy 1600-ban Frankfurtban még egyszer ki nyomtatják.) Bonfini teljes magyar fordítása végül is csak 1995-ben jelent meg. E fordítás megjelenése méltó tisztelgés a középkori Magyarok Krónikájának megírására tett számra, hol jobban, hol kevésbé sikerült kísérlet előtt, aminek eredményeként is Magyarország megtalálta helyét a világtörténelemben, s a világ megismerte a magyarokat.



Krónika-családfa

(Forrás: Györffy György: *Krónikáink és a magyar őstörténet*. Bp. 1993, 200. old.)

Irodalom

FORRÁSOK

- BONFINI, ANTONIO: *A magyar történelem tizedei*. Fordította és az utószót írta: KULCSÁR PÉTER. Bp. 1995.
 HELTAI GÁSPÁR: *Krónika az magyaroknak dolgairól*. Fakszimiléjét közreadta: VARJAS BÉLA. Bp. 1973.
 A szöveget közreadta: KULCSÁR MARGIT. Bevezető: KULCSÁR PÉTER. Bp. 1981.
Chronica Hungarorum 1473. (fakszimilével) Fordította: HORVÁTH JÁNOS. Utószó: SOLTÉSZ ZOLTÁNNÉ. Bp. 1973.
Képes Krónika. (fakszimilével) Bp. 1964.
Képes Krónika. Fordította: BELLUS IBOLYA. Utószó: KRISTÓ GYULA–DERCSÉNYI DEZSŐ–CSAPODI-NÉ GÁRDONYI KLÁRA. Bp. 1986.
 RANSANUS, PETRUS: *A magyarok történetének rövid foglalata*. Fordította és a bevezetőt írta: BLAZOVICH LÁSZLÓ–SZ. GALÁNTAI E. Bp. 1985.
 THURÓCZY JÁNOS: *A magyarok krónikája* (fakszimilével). Fordította: HORVÁTH JÁNOS. Utószó: ENGEL PÁL–SOLTÉSZ ZOLTÁNNÉ. Bp. 1986.

FELDOLGOZÁSOK

- AKIN, HICRAN: *Thuróczy és a török krónikák a 15. századi török-magyar kapcsolatokról*. Keletkutató, 1988. ősz, 3–12. old.
 BORSA GEDEON: *Hess nyomtatványainak papírja és kötése*. Magyar Könyvszemle, 1989, 1–19. old.; uő: *Milyen műhelye lehetett Hessnek Budán?* Magyar Könyvszemle, 1989, 237–246. old.; uő: *A hazai könyvnyomtatás megalapítása*. Magyar Könyvszemle, 1989, 338–354. old.; uő: *Vitéz János és a könyvnyomtatás*. Magyar Könyvszemle, 1991, 113–116. old. Borsa Gedeon tanulmányait újrapublikál: *Könyvtörténeti írások I. A hazai nyomdászat 15–17. sz.* Bp. 1986.
 BRINCKEN, A. V. DEN: *Die Rezeption mittelalterlicher Historiographie durch den Inkunabeldruck*. = *Geschichtsschreibung und Geschichtsbewusstsein im späten Mittelalter*. Sigmaringen 1987, 215–236. old.
 GERICS JÓZSEF: *Krónikáink szerepe a középkori jogéletben*. Levéltári Közlemények, 1962, 3–12. old.
 GUNST PÉTER: *A magyar történetírás története*. Debrecen 1995.
 JOHANEK, P.: *Historiographie und Buchdruck im ausgehenden 15. Jh.* in *Historiographie am Oberrhein im späten Mittelalter*. Sigmaringen 1988.
 KLANICZAY TIBOR: *Egyetem Magyarországon Mátyás korában*. Irodalomtörténeti Közlemények, 1991, 575–612. old.
 KULCSÁR PÉTER: *Bonfini magyar történetének forrásai és keletkezése*. Bp. 1973.
 MÁLYUSZ ELEMÉR: *A Thuróczy-krónika és forrásai*. Bp. 1967.
 MERTENS, D.: *Früher Buchdruck und Historiographie*. Abhandlungen der Akad.d. Wiss. in Göttingen. Phil.-Hist. Kl. 1983, 137. sz., 86–111. old.

Középiskolások társadalmi cselekvési mintái

Az államszocialista időszakban Magyarországon többé-kevésbé minden szervezet politikai meghatározottságú volt, legfeljebb csak az a bizonyos köldökzsinór nyúlt az évek folyamán egyre hosszabbá, mellyel a politika vérkeringésébe bekapcsolódtak. A rendszerváltás „csendes felfordulásában” aztán a politika jelentéstartalma és intézményrendszere, a politikai szervezetek világa, illetve a magyar társadalom szervezeti élethez való viszonya is alapvető változásokon ment keresztül. A szervezeti élet radikálisan átalakult. A korábbi politikai vagy kvázipolitikai szervezetek dominanciája megszűnt, a szervezetek depolitizálódtak, korábban ismeretlen, új szervezetek és szerveződések jöttek létre, illetve évtizedekkel ezelőtti megszüntetettokről derült ki, hogy valójában csak Csipkerózsika-álmukat aludták. A szervezetek egy-egy típusának korábbi egyeduralmát plurális viszonyok váltották fel. Jelenleg Magyarországon körülbelül százötven országos gyermek- és ifjúsági szervezet ismeretes. A szervezetek kínálata jellegük, értékirányultságuk és tevékenységi formáik szempontjából egyaránt „piacosodott”.

A szervezettség változatai

A rendszerváltással a szervezetek száma növekedett ugyan, de radikálisan csökkent azoké, akik formálisan is kötődtek hozzájuk. Ezt a tényt azonban önmagában még sem pozitívan, sem negatívan nem értékelhetjük. A csökkenés egyik oka az volt, hogy a rendszerváltással a nyilvános társadalmi cselekvés lehetőségei kiszélesedtek: a politikai szervezeti tagság megszűnt az érdekérvényesítés és a befolyásolás egyetlen lehetősége lenni. A demokratikus intézményrendszer kiépülésével az állampolgárookra már nem nehezedett olyan kényszer, amely a szervezetek felé vitte volna őket. Igaz ez az ifjúsági szervezetekhez való csatlakozásra is. Emellett a csökkenésben a korábbi szervezeti élet elidegenítő hatása, a politikából és mindenféle szervezettségből való általános kiábrándulás is szerepet játszott, valamint a depolitizált magán- és társadalmi élet fenntartásának igénye és a kedvező tapasztalatok hiánya. A társadalom jelentős csoportjai nem, vagy csak lassan ismerték fel az új típusú politizálásban rejlő lehetőségeket. Nem növelte a szervezetek vonzerejét az sem, hogy az első időkben azok egy része, akik felismerték az új lehetőséget, a politikailag be nem fejezett meccseket akarta a civil szervezetek keretei között lejátszani. A civil szervezetek nemegyszer a politikai érdekharcok színtereivé váltak, vagy áldozataivá estek azoknak. Sokáig magukon viselték tehát a politikai megosztottság jegyeit. A formálódó civil szervezeti szféra nem mindig tudott elszakadni a politika köldökzsinórjától, s ez nem kedvezett annak, hogy a társadalom megtanuljon élni vele. Végül pedig az is hozzájárult a szervezettség drasztikus csökkenéséhez, hogy megszűnt az úgynevezett politikai tömegszervezetek korábbi szimbiózis a munkahelyekkel és az iskolákkal, és ezzel véget ért strukturálisan biztosított rekrutációjuk is. Ez a szervezeti és a munkahelyi/iskolai érdekek korábbi összefonódásának a meg-

szűnése szempontjából öröndetes tény kapcsolati veszteséggel is járt abban a gyakorlati értelemben, hogy ettől kezdve a szervezetekben rejlő lehetőségek a dolgozók, illetve az iskolások egy része előtt rejtve maradtak. Azok a technikák pedig, amelyekkel az egyre-másra alakuló szervezetek önmaguk tényleges és lehetséges értékeit vonzó módon tudták volna megjeleníteni, a rendszerváltás utáni első években még nem alakultak ki.

A tagsági kényszer megszűnésével a személyes motivációk csak keveseket ösztönöztek szervezeti életre. A korábbi motivációkat – a formális tagsággal összefüggő érvényesülés reményét és a politikai elvárásokhoz való igazodást – más, az érintettek személyes értékrendjében gyökerező motivációk váltották fel. A szervezetek oldaláról nézve a viszonyt, a korábbi kínálat meglehetősen monolit volt: elsősorban olyan politikai, illetve politikaközelbi karrieri ígérete, amelyek kisebb vagy nagyobb mértékben, de maguk alá gyűrték az egyént. Ezzel szemben az újonnan létrejött szervezetek széles körű lehetőségeket biztosítottak az egyéni vagy a kiscsoportos érdekek érvényesítésére. Az új szervezetekben megnőtt az egyéni kezdeményezések fontossága. Ezekre korábban nem volt lehetőség. Az érdekek fölérősdhettek és diverzifikálódhattak: kiderült, hogy a szervezeteken keresztül pénzt, nyilvánosságot, befolyást lehet szerezni. Az új lehetőségek felismerése és kihasználása szempontjából is igaz azonban az, ami a társadalmi javaknak a rendszerváltás nyomán zajló újraelosztását általában is jellemezte: egyes csoportok előnyösebb, mások hátrányosabb helyzetben voltak és vannak.

A politikai változások mintegy időben összesűrűsítve dobták a társadalmi térbe Magyarországon azt a szervezeti-szerveződési sokszínűséget, amely a nyugati világban egy több évtizedes, evolúciós folyamatban alakult ki. A második világháború után a modern nyugati társadalmakban az állampolgárok és az államhatalom viszonya sok változáson ment át. A privát szféra értékének és jelentőségének tudatosodásával párhuzamosan nagy mértékben kitágult és depolitizálódott a köz fogalma. Talán éppen a világháború sajátos társadalom-lélektani tanulságaképpen is, az államhoz és a hatalomhoz való viszonyban mindinkább magától értődővé vált a társadalmi és az állampolgári együttműködés, anélkül azonban, hogy a szembenállás hagyománya megszakadt volna. (Az 1968-as diáklázadások eseménytörténete és utóélete jól mutatja, hogy a konfrontáció és a kooperáció sajátos dinamikájában a szembenálló felek fokozatosan ez utóbbi jegyében alakították át stratégiájukat.) Felértékelődött a lokalitás és megnőtt a civil szféra jelentősége. A meglévők mellett újfajta társadalmi cselekvési formák kristályosodtak ki, amelyekben a szervezethez korábbi jelentése értelmét veszítette, oly mértékben épültek be az egyének mindennapi életébe.

A hagyományos polgári szervezeti élet revitalizációjával párhuzamosan Magyarországon is megjelentek azok az új társadalmi cselekvési formák, amelyek a nyugati világban az elmúlt évtizedekben erősödtek meg. Ezek egyik típusát a *társadalmi mozgalmak* alkotják. A társadalmi mozgalmak – a tevékenységi formák univerzalitására és a személyiség egészenek meghatározására törekvő úttörő- és cserkészmozgalomtól eltérően – rendszerint egyetlen célra koncentrálnak és a célokkal rokonszenvezőket tömörítik, de az is gyakori, hogy csak egyetlen akcióra szerveződnek. Tagjaik ad hoc csoportokat alkotnak, egymással sokszor csak laza kapcsolatban állnak, nem élnek közösségi életet a klasszikus szervezeti recept szerint, és általában nem különülnek el életkor szempontjából másoktól. Ugyanakkor a célkitűzéseik megvalósítására igénybe vett eszköztáruk rendkívül sokszínű. A médiumokkal, a reklámmal, a fogyasztással, a tudomány, a jog, a gazdaság és a kultúra lehetőségeivel éppúgy élnek, mint az akció, a demonstráció, a happening és a nyilvános tiltakozás legkülönbözőbb eszközeivel. A társadalmi mozgalmak nem tisztelik az államhatárokat: ha úgy adódik, átlépik őket, és nemzetek feletti integrációs formákat vesznek fel. Céljaik mentén az emberek új, állampolgárságuktól független csoportjait hozzák létre. Ilyen társadalmi mozgalmak bontakoztak ki például az antimilitarizmus, a környezetvédelem, az állatvédelem, a feminizmus, az antirasszizmus vagy az emberi jogok védelme eszméje körül.

Az új társadalmi cselekvési formák másik típusa az állampolgári részvétel kiszélesedésével alakulhatott ki, elsősorban a lokalitások szintjén, illetve, a lokális szintekből ki-

indulva. A helyi autonóm szerveződések jellegzetes példái azok a kezdeményezések, amelyek az egyházakhoz, iskolákhoz, kulturális intézményekhez, műemlékekhez, hagyományokhoz – a helyi közélethez és köztudathoz – kapcsolódnak. Témánk szempontjából érdemes külön is kiemelni az ugyancsak ide sorolható gyermek- és ifjúsági települési önkormányzatokat, amelyeknek különös jelentőségük van az állampolgári kultúra elsajátítása szempontjából. A demokratikus állampolgári szocializáció e sajátos formái révén a fiatalok szinte észrevétlenül jutnak mindazoknak a készségeknek a birtokába, amelyek nélkülözhetetlenek, hogy felnőttkorukban kompetens állampolgárok legyenek, és szoknak hozzá ahhoz, hogy egyenrangú partnerei a felnőtt társadalomnak. (1)

A politikai és társadalmi cselekvések értelmezése és a hozzájuk való viszony vizsgálata

érthetően érzékeny pontja volt mind az emberek politikához való viszonyának, mind pedig az elmúlt évtizedekben formálódó magyar politikai szociológiának, mivel a velük kapcsolatos problémák a rendszer legitimitásának és az iránta való lojalitásnak a kérdéseit súrolták. Az államszocialista hatalom talán legfélelmetesebb belpolitikai muma a társadalmi önszerveződés volt. Ugyanakkor a mindenkorinak hiánya volt arra, hogy társadalom-lélektani legitimitása a szervezetek működésében is folyamatosan visszaigazolódjék. Mivel elvárásainak megfelelően az állampolgárok köz-cselekvésének a lojalitást kellett kifejezniük, a szervezetek mindenekelőtt demonstratív funkciókat láthattak el. (2) Minden olyan szervezett társadalmi cselekvés illegitimnek és politikailag ellenségesnek minősült, amelynek nem a hatalom szervezetei biztosítottak keretet. (3) Az a tény, hogy a legitim és illegitim cselekvési módok között nem egyszerűen jogi-adminisztratív és mégcsak nem is pusztán politikai természetű választóvonal húzódott, hanem magához a politikai rendszerhez való lojalitásnak a kétségbe vonhatósága vagy kétségbe vonhatatlansága, meghatározta az emberek viszonyát mind a szervezetekhez, mind pedig a kollektív társadalmi cselekvésekhez. (4) Természetesen az engedélyezett tevékenységeknek teret adó szervezeti keretek is magukban hordták a politikai autoritás kétségbe vonásának a lehetőségét.

Miközben a hatvanas évektől Nyugaton mindinkább átalakult a politizálás és átfordult a közvetlen társadalmi cselekvés különböző módozataiba, addig Magyarországon még a klasszikusnak számító politikai pártokhoz kötődő módozatok sem voltak legálisak. A négy évtized alatt kialakult szervezeti rendszer gyakorlatilag a nyolcvanas évek végéig változatlan maradt. A magyar politikai intézményrendszerben még a status quot meg nem kérdőjelező reformkommunisták és pártok kívüli reformértelmesítések rendszerpuhító hatása is anélkül érvényesült egészen a legutolsó pillanatokig, hogy szervezett politikai erővé váltak volna. (5) A rendszer az utolsó évek status quot megkérdőjelező szerveződéseit (6) pedig egyáltalán nem tudta kezelni. (7)

Az államszocialista rendszer a társadalmi akarat- és érdekérvényesítés sajátos premodern (nem intézményesült és nem nyilvános) formáit tartotta fenn vagy termelte ki: a klientalizmust, a kijárást és a lobbizást. Ezek az érdekérvényesítő mechanizmusok nem jelentek ugyan meg szervezeti keretek között, de egyrészt sikeres működésüknek feltétele volt az

A hagyományos polgári szervezeti élet revitalizációjával párhuzamosan Magyarországon is megjelentek azok az új társadalmi cselekvési formák, amelyek a nyugati világban az elmúlt évtizedekben erősödtek meg. Ezek egyik típusát a társadalmi mozgalmak alkotják. A társadalmi mozgalmak – a tevékenységi formák univerzalizására és a személyiség egészének meghatározására törekvő úttörő- és cserkészmozgalomtól eltérően – rendszerint egyetlen célra koncentrálnak és a célokkal rokonszenvezőket tömörítik, de az is gyakori, hogy csak egyetlen akcióra szerveződnek.

aktorok szervezeti tagsága, másrészt az akciók politikai legitimációját és az aktorok védettségét a szervezetek biztosították. A politikai szocializáció egyszerre irányult a szervezeteken belüli és a szervezetekkel való érvényesülés játékszabályainak és a premodern érdekérvényesítő mechanizmusoknak az elsajátítására. Az úttörőszervezet és a KISZ legfontosabb szocializációs hozadéka az volt, hogy a felnövekvő nemzedékek rajtuk keresztül tanulták meg a politikai viselkedés nyilvános szabályait és a nem nyilvános érdekérvényesítés politikai határait. (8) Olyan, nyugati értelemben vett, a társadalmi mienk-tudaton alapuló társadalmi és politikai szervezetek, mozgalmak és helyi autonóm kezdeményezések pedig, amelyek az állampolgári emancipáció ágensei lehettek volna, gyakorlatilag nem voltak. (9)

A régi típusú szervezeteket nem szerették az emberek és nem érezték igazán a magukéinak, de hozzájuk szoktak, ha kellett, hozzájuk is idomultak, és megtanulták alibiként használni őket egyéni és csoportos érdekérvényesítési cselekedeteikhez. A rendszerváltás utáni új szervezeteket nem ismerték, gyanakvással vagy nosztalgiával figyelték őket, de a szervezett cselekvési formáknak összességükben nem volt hitelük.

A szervezetekhez való viszony értelmezése

A rendszerváltás óta felnőtt egy nemzedék, amely az előző rendszerből legfeljebb csak a gyakorlatilag kötelező kisdobosságról rendelkezik személyes emlékekkel. Ugyanakkor családjukon belül ők is ismereteket szerezhettek azokról az ellentmondásos viszonyokról, melyek közt a szüleik éltek, s ők is ki voltak téve a szervezetekkel kapcsolatos közvélekedés hatásainak. Jogosan merül fel tehát a kérdés, hogy hat évvel az államszocializmus összeomlása után mit jelent a szervezetek világa a magyar fiatalok számára? Egy 1995-ben publikált adat szerint csak kevesebb, mint egy százalékuk tagja valamilyen ifjúsági szervezetnek. (10) Egy másik 1995-ös adat szerint a 18–35 évesek 1,8 százaléka vesz részt valamilyen ifjúsági politikai szervezetben. (11) A szervezetek taglétszámán alapuló becslés szerint a középiskolás korosztály 3–5 százaléka tartozik valamilyen szervezethez. (12) Egy évvel később, a mi középiskolások körében végzett vizsgálatunkban ennél is többen válaszoltak igennel arra a kérdésre, hogy tagjai-e valamilyen szervezetnek: a gimnazisták és a szakközépiskolások 13–13, a szakmunkástanulók 11 százaléka. (13)

A következőkben elsősorban ennek a vizsgálatunknak az eredményeire támaszkodunk. Kérdéseink egy része azonban szerepelt egy 1995-ben, két kecskeméti főiskola hallgatói körében végzett vizsgálat kérdései között is. Esetenként ez utóbbi kutatás eredményeit is bemutatjuk.

A különböző vizsgálatok adatai között szembetűnő az eltérés. Ez nem pusztán abból fakad, hogy a mi mintánkban kizárólag iskolások voltak, akik jobban megtalálják az utat a szervezetekhez, hanem feltehetően abból is, hogy a mi kérdésünk nem korlátozódott az „ifjúsági” szervezetekre. Mindazonáltal a konkrét válaszokból kiderült, hogy a diákok rendkívül szélesen értelmezték a szervezeti tagságot. A nyitottan megfogalmazott kérdésre adott válaszok jól mutatják, hogy mit is jelent az utolsó éves középiskolások számára a „szervezet” fogalma. A magukat szervezeti tagoknak minősítők egyötöde valamilyen sportegyesület tagja (vagy sportklubba, konditerembe, fitness klubba jár). További egytizedük pedig a különböző társadalmi intézményekhez, egyesületekhez, klubokhoz, szövetségekhez, körökhöz stb. fűződő kapcsolatára utalt válaszában (például azt az egyházat említette, amelyikhez tartozik, illetve a különböző szabadidő-tevékenységeket, érdeklődési területeket, hobbitevékenységeket átfogó szervezeti formákat). (14) Természetesen hagyományos ifjúsági szervezeteket és politikai pártokat-mozgalmakat is említettek, ha elenyésző arányban is. (15)

Úgy tűnik tehát, hogy a szervezet fogalma az elmúlt évek intézményi világának átalakulásával parttalanná vált. Ez egyrészt azt az örömdetes tényt jelzi, hogy ma már a fiatalok nemcsak a politikai szervezeteket tekintik szervezeteknek, és hogy több olyan szervezett tevékenységben is részt vesznek, ahol jól megférnek egymással a különböző nemzedékekhez tartozók. Másrészt azonban az is kiolvasható a válaszokból, hogy a középiskolások nem elhanyagolható része nincs pontosan tisztában azzal, hogy mit is jelent a

szervezeti tagság. Ezt a fogalmat az informális csoporttagság ellentétéként értelmezik. Ebből a szempontból valószínűleg nem különböznek a társadalom más csoportjaitól.

Egy kérdőíves vizsgálatnak csak az egyik lehetséges célja annak a megismerése, hogy a megkérdezettek közül mennyien rendelkeznek formális szervezeti tagsággal. Az a tény, hogy a diákok nem tudják pontosan, hogy különböző kötődéseik megfelelnek-e a szervezeti tagság kritériumának, az ismeretek bizonytalansága mellett azt a valóságos tény is tükrözi, hogy – a szaktevékenységet folytató szervezetek kivételével – akármilyen szervezeti típusról is legyen szó, a bennük folyó tevékenység rendre átlépi saját definíciója határait. Másképpen fogalmazva: a szervezett tevékenységek sokszor interferálnak egymással, feloldódnak a szabadidő eltöltésében, mint olyan tágabb keretben, amely szempontjából ha nem is mindegy, hogy milyen szervezet áll a tevékenység mögött, de nincs túl nagy jelentősége.

A szervezethez fogalmának bizonytalansága még nem jelenti azt, hogy a diákok a konkrét szerveződésekkel ne rendelkezzenek valamilyen elképzeléssel. A hozzájuk való viszonyuk természetesen a szerveződések „tartalmának” és „formájának” a kérdése is. Abból kiindulva, hogy a modern társadalmakban az állampolgári politizálás már nem korlátozódik a képviselői demokrácia lehetőségeire, a politikai szervezetek biztosította keretekre és az általuk szervezett megmozdulásokra, illetve a választásokon való részvételre, hanem mindinkább feloldódik a szélesebb értelemben vett és a közvetlen részvételt biztosító társadalmi gyakorlatban, vizsgálatunkban fontosnak tartottuk annak feltárását is, hogy milyen potenciális aktivitás jellemzi a diákokat: milyenek az attitűdjeik egyrészt a különböző társadalmi és politikai szervezetek és szerveződési formák, másrészt pedig azok iránt a célkitűzések iránt, amelyek szervezett cselekvésre készítetik az embereket. Mit csinálnának, ha szembe találják magukat valamilyen szervezettel, mozgalommal vagy akcióval, és milyen „ügyek” érdekében mozdulnának meg? Bár nem hisszük, hogy az elképzelt álláspontok minden esetben feltétlenül összhangban lennének a tényleges helyzetben születendő döntésekkel, úgy véljük, a diákok válaszai képet adnak állampolgári cselekvési mintáikról.

Kérdéseinkkel elsősorban döntési helyzeteket modelláltunk: különböző szerveződési célokat és tevékenységi formákat kínáltunk fel a diákoknak. Egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy adott esetben szívesen részt vennének-e különböző szervezetekben (jótékonsági, emberjogi és rasszizmus ellenes szervezetben, a diákönkormányzatban, hagyományörző, illetve sportegyesületben, politikai pártban, vallási szeretetszolgálatban), másrészt arra, hogy mit csinálnának, ha különböző célok elérése érdekében szervezett akciókról (feministák, környezetvédők, katonaiszolgalat-megtagadók, középiskolások, cigányok aláírásgyűjtési akcióiról) értesülnének. Végül egy középiskolai konfliktus kapcsán különböző lehetséges reagálási módokról kellett megmondaniuk, hogy hasonló esetben élnének-e velük vagy nem.

A szervezetek vonzereje

A vizsgált cselekvési minták közül a legkisebb mozgósító erővel a szervezeti tagság bír. Jóllehet a belépés aktusában kifejeződik a személyes értékrend, a formális tagság még nem igényel különösebb aktivitást. A belépésre vonatkozó kérdések nem érintették a szervezetek profiljával összefüggő elkötelezettségnek a személyes cselekvésben való kifejeződését.

Nyolc szervezettípus tagságára kérdeztünk rá. A diákok átlagosan 3,69 szervezet működésében vennének részt szívesen. Ez a mérsékelt motiváció az iskolák típusa szerint sem különbözött lényegesen: míg a gimnazisták átlagosan 3,89 szervezetet választottak, addig a szakközépiskolások 3,67-et, a szakmunkástanulók pedig 3,57-et. Vizsgálatunk egyik legfontosabb tanulsága éppen az, hogy – ellentétben a diákoknak a politika szférájához való érzelmi és értékeltő viszonyával (16) –, a szélesebb értelemben vett *állampolgári aktivitás* különböző fajtáival, céljaival és formáival kapcsolatos álláspontjaikban már kisebb különbségek vannak közöttük annak függvényében, hogy milyen iskolatípusokba járnak, sőt, esetenként a szakmunkástanulók tűnnek a leginkább aktivizálható csoportnak.

<i>Szívesen részt venne</i>	Gimnazisták	Szakközépiskolások	Szaktanulók	Tanítóképzősök	Műszaki főiskolások
Sportegyesületben	77	81	81	67	74
A diákönkormányzatban	57	49	48	61	56
Az emberi jogokat védő szervezetben	76	74	70	73	55
Jótekonysági szervezetben	71	70	69	76	54
Fajgyűlölet ellen fellépő szervezetben	45	43	37	50	35
Hagyományörző egyesületben	44	38	36	44	34
Politikai pártban	12	10	10	5	8

1. táblázat

Milyen szervezetek működésében vennének részt szívesen, százalékban

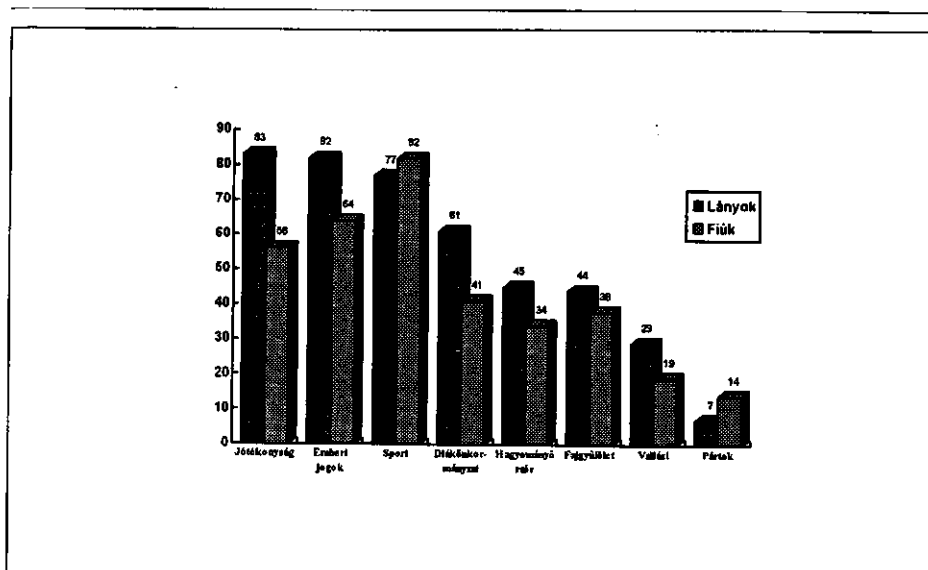
Összehasonlítva az egyes szerveződések népszerűségét a középiskolások és a kecskeméti főiskolások (17) között, a legszembetűnőbb különbséget a jótekonysági szervezethez való viszonyban tapasztaljuk. A jótekonyság sokkal népszerűbb a középiskolások és a tanítóképzősök, mint a műszaki főiskolások között. A tanítóképzősök a sportszervezet – és kismértékben a politikai pártok – kivételével minden tevékenységben szívesebben vennének részt, mint a műszaki főiskolások.

Ami a középiskolásokat illeti, a gimnazisták több szervezetben vennének részt, mint a szakközépiskolások és a szaktanulók (diákönkormányzat, antirasszista szervezet, hagyományörző szervezet). Ennek azonban az a magyarázata, hogy a gimnazisták nagyobb része lány, a másik két iskolatípusba viszont főként fiúk járnak:

- szakközépiskolások fiúk 3,1 szervezet;
- gimnazista fiúk 3,2 szervezet;
- szaktanulók fiúk 3,3 szervezet;
- szakközépiskolások lányok 3,9 szervezet;
- gimnazista lányok 4,1 szervezet;
- szaktanulók lányok 4,4 szervezet.

A fiúk és a lányok minden iskolatípusban különböző arányokban választották azt, hogy szívesen részt vennének az egyes szervezetekben. A lányok általában aktívabbak, mint a fiúk, de míg a lányok közül azok vennének részt a legtöbb szervezetben, akik gimnáziumba járnak és azok a legkevesebben, akik szaktanulóba, addig a fiúk között – ha valamivel kisebb mértékben is, de – éppen ellenkező tendencia érvényesül: a szaktanulók a legaktívabbak és a szakközépiskolába járók a legkevesbé azok. A különbségekre jellemző, hogy a legkevesbé aktív lányok (a szaktanulók) is több szervezetet választottak, mint a legaktívabb fiúk (a szaktanulók). Adataink előrejelzik, hogy az új nemzedékek színre lépésével a nemek társadalmi aktivitásában látványos paradigmaváltás következhet be.

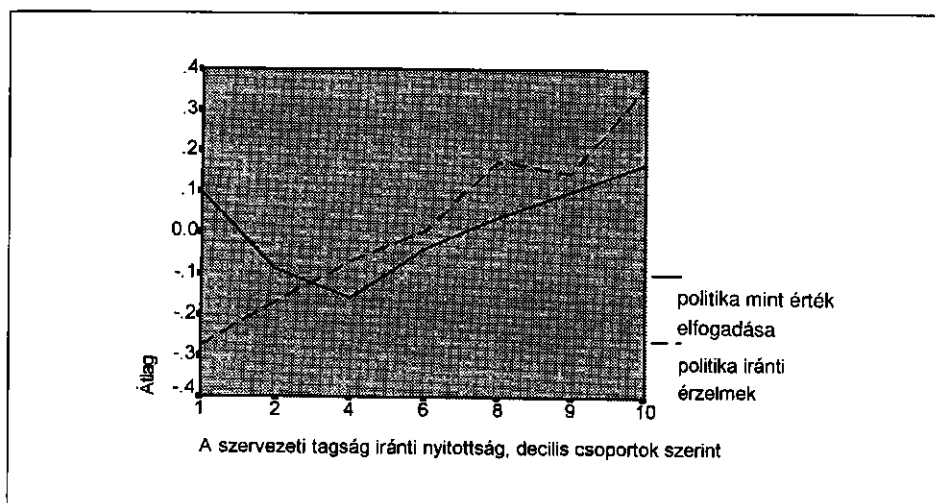
Az egyes szervezettípusok választását illetően is számottevő különbségek mutatkoznak a lányok és a fiúk között. A sport és a politika kivételével a lányok minden irányban nyitottabbak, mint a fiúk. Sportegyesületbe, illetve politikai pártba is csak alig valamivel kevesebb lány lépne be, mint fiú, míg a többi szervezetben – köztük nemcsak a hagyományosan a női szerepre építő jótekonysági szervezetben és vallási szeretetszolgálatban, hanem a férfiasabb iskolai politizálás intézményében, a diákönkormányzatban is – jelentős fölényben lennének a fiúkhoz képest. Mivel a kérdések közt szereplő szervezeti formák közül éppen a sportegyesület és a politikai párt tekinthető a leginkább hagyományosnak, az adatokból azt is kiolvashatjuk, hogy a lányok az olyan, a rendszerváltás előtt Magyarországon kevésbé ismert és még kevésbé meghonosodott szerveződések iránt is fogékonyabbak (legalábbis szándékaik szintjén), mint a jótekonysági, a rasszizmus ellenes és az emberi jogokat védő szervezetek.



1. ábra

A választott szervezetek típusa nemek szerint

Végül megnéztük, hogy a puhább szociálpszichológiai tényezők milyen szerepet játszanak az attitűdökben, azaz hogy a szervezetek iránti nyitottságot befolyásolja-e a politika érzelmi és értékelő percepciója? Vajon azok, akik pozitívabb érzelmeket táplálnak a politika alapintézményei iránt, illetve, akik a politikát pozitívan értékelik, hajlamosabbak-e a tagságra, mint azok, akik nem kedvelik a politikát és nem tekintik értéknek?



2. ábra

A szervezetekhez való csatlakozás összefüggése a politikai érzelmekkel, (18) illetve a politikával, mint értékkel; (19) az értékek és érzelmek faktorszóró-átlagai az egyes decilis csoportokban (20)

Az érzelmek és az aktivitás összefüggnek egymással: akik nyitottabbak a szervezetek irányában, pozitívabb érzelmeket táplálnak a politika iránt. Ugyanakkor a politika értékelése és

a szervezetekbe való belépés hajlandósága között nincs egyenes vonalú összefüggés. A legpasszívbabbak majdnem ugyanúgy hajlamosak pozitívan értékelni a politika világát, mint a legaktívabbak. E mögött talán a politizálás kétféle koncepciója húzódik meg. A kevésbé aktívak éppen azért visszahúzózóbbak, mert látják ugyan a politika értékeit, de a professzionálisok illetékességébe utalják a politizálást. Velük szemben az aktívabbak, miközben ugyancsak pozitívan értékelik a politikát, egyúttal olyan világnak is tekintik, amelyhez személyes közük van.

Az aláírásgyűjtésekhez való viszony

Kérdéseink következő csoportjában egy, a szervezeti tagságnál aktívabb cselekvési formához: az aláírásgyűjtéshez rendeltünk különböző célokat. Azt kérdeztük, hogy mit tennének a diákok, ha tudomást szereznenek egy olyan aláírásgyűjtési akcióról, amelyet

- a feministák szerveznek azért, hogy a nők megfelelő arányban legyenek képviselve a parlamentben;
- középiskolások szerveznek azért, hogy minden nagyobb településen legyen ifjúsági önkormányzat és válasszanak diákönkormányzatot;
- egy cigányszervezet indít azért, hogy szigorúbban büntessék meg a cigányellenes megnyilvánulásokat;
- a környezetvédők kezdeményeznek azért, hogy zárják be az atomerőműveket és
- a katonaiszolgálat-megtagadó fiatalok szerveznek az általános hadkötelezettség eltörléséért?

Mindegyik cselekvési formához négyféle személyes viszonyulást kínáltunk fel: azt, hogy nem vennének benne részt, mert vagy nem értenek vele egyet, vagy mert nem érdekli őket; aláírják; végül pedig, hogy maguk is gyűjtenének aláírásokat.

Ha az akciót...	Gyűjtene aláírásokat		Aláírná		Nem érdekli		Nem ért vele egyet	
	középiskolások	főiskolások	középiskolások	főiskolások	középiskolások	főiskolások	középiskolások	főiskolások
középiskolások szervezik	13	14	57	61	26	15	4	11
környezetvédők szervezik	17	15	46	33	12	6	25	47
a feministák szervezik	5	3	44	32	39	9	12	44
szolgálatmegtagadók szervezik	11	15	24	40	17	10	47	31
cigányszervezet szervezik	3	3	20	21	35	23	41	53

2. táblázat

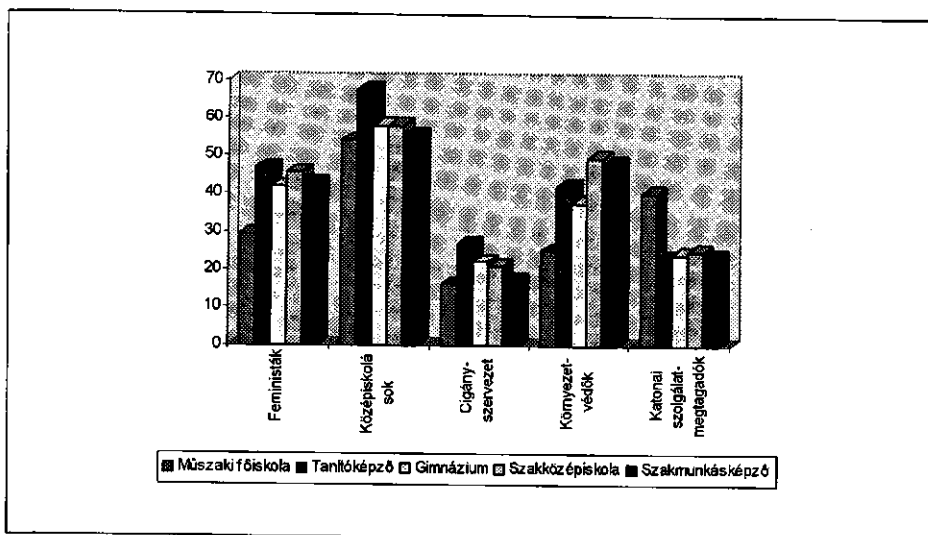
A középiskolások és főiskolások aláírásgyűjtési akciókhoz való viszonya, százalékban

A középiskolások a leginkább a környezetvédők és a középiskolások céljaival azonosulnának. Összességében 70 százalékuk támogatná aláírásával az ifjúsági önkormányzatokat. A vizsgált célkitűzések közül ezt fogadják el a legtöbben: alig vannak, akik nem értenek vele egyet. Az adatokból azonban az is kitűnik, hogy bár a környezetvédők számíthatnának a leginkább aktív közreműködésükre, céljaik meg is osztják őket: egynegyedük nem értene egyet akciójukkal. Ezzel szemben a feministák nem váltottak ugyan ki látványos aktivitást a diákokból, de nem is utasítják őket el nyíltan: több mint kétötödük aláírásával támogatná őket, több mint egyharmaduk körében pedig csendes közönyre találnának. Talán a hétköznapi diskurzusok feminizmusához kapcsolódó, ironikus felhangjai miatt nem merik sokan nyíltan vállalni aktív támogatásukat. A legtöbb diák a szolgálatmegtagadókkal nem ért egyet, a legkeve-

sebben pedig a cigányellenes megnyilvánulások szigorúbb megbüntetéséért indított akciót támogatnak. Összességében a válaszokból inkább érdektelenség és passzivitás rajzolódik ki.

Mindezekon azonban nem lepődhetünk meg, hiszen 1994-ben a főiskolások körében hasonló tendenciákat figyelhettünk meg. Számukra is a középiskolások érdekvédelme mutatkozott a legvonzóbb mozgalmi kérdésnek, ezt követte a környezetvédelem, a szolgálatmegtagadás és a nők egyenjogúságának a kérdése, míg a sort a cigányok önszerveződése és érdekképviselése zárta. A középiskolások és a főiskolások között nincs különbség a legaktívabb formákhoz: az aláírásgyűjtéshez való viszonyban. Ugyanakkor a főiskolások körében feltűnően kevesebben mutattak érdektelenséget a társadalmi mozgalmak iránt, mint a középiskolások között: a főiskolásokat vagy a mérsékelt támogatás (az aláíráshoz való csatlakozás), vagy az aktív elutasítás attitűdje jellemezte. A szolgálatmegtagadók akciója kivételével a főiskolások az összes többi akcióval kevésbé értenének egyet, mint a középiskolások. Különösen elutasítók a főiskolások a középiskolásokhoz képest a feministák és a környezetvédők kezdeményezésével szemben.

A főiskolások két almintája viszont nem mindig mutatott tökéletes hasonlóságot egymással. A tanítóképzőket a környezetvédők aktivizálnák a legnagyobb arányban, ezt követi a középiskolások kezdeményezése azért, hogy a településen legyen ifjúsági önkormányzat (16, illetve 14 százalékuk gyűjtene aláírásokat). A műszaki főiskolások viszont, akiknek a többsége fiú, az általános hadkötelezettség eltörléséért gyűjtenének elsősorban aláírásokat (17 százalék). Ez a cél a főként lányokból álló tanítóképzősök között csak a harmadik helyen áll (9 százalék). Mindkét főiskolán a középiskolások kezdeményezését írják alá a legtöbben (a képzősök kétharmada, a műszakiak fele). Különbségek vannak a két főiskola hallgatói között a cigányellenes megnyilvánulások szigorúbb büntetéséért indítandó akció megítélésében: a műszakiak közel 60 százaléka nem értene vele egyet, 13 százalékuk nem tudja, mit csinálna, szemben a képzősökkel, akiknek „csak” kevesebb mint 50 százaléka nem értene egyet vele, viszont 23 százalékuk nem tudja, mit csinálna.



3. ábra

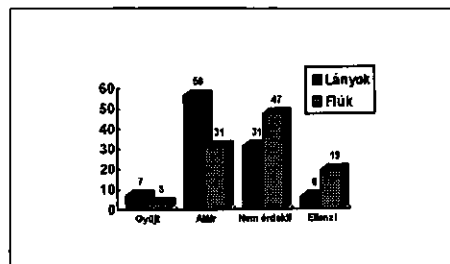
A középiskolások és főiskolások aláírási készsége különböző akciókban, százalékban

A középiskola három típusában a tanulók gyakorlatilag azonos arányban választották a középiskolások, a feministák és a szolgálatmegtagadók kezdeményezésével kapcsolatban a rendelkezésükre álló válaszalternatívákat. A lányok az első két esetben aktívabbak voltak. A környezetvédők céljaival elsősorban a szakképzést adó iskolák tanulói azonosultak. Míg közülük minden ötödik diák maga is gyűjtött volna aláírásokat és minden második aláírta volna a tiltakozást, addig a

gimnazistáknak csak az egynegyede vállalkozott volna az előbbire és kétfőde az utóbbira. A lányok ebben az esetben is aktívabbnak bizonyultak. Végül a cigányszervezet akciója az értelességet adó iskolák diákjait valamivel jobban megosztotta, mint a szakmunkástanulókat. Az előbbieket közül ugyan többen támogatnák aláírásukkal, de többen nem is értenének vele egyet, míg az utóbbiak gyakrabban választották a „nem érdekli” alternatívát. A lányok most is aktívabbnak bizonyultak, bár ebben az esetben volt a legkisebb a különbség a fiúk és a lányok válaszai között.

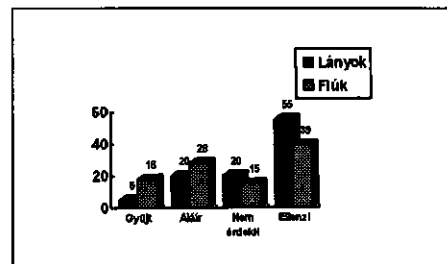
A nők képviselőinek kérdésében többen mozdulnának meg, mint a szolgálatmegtagadás érdekében. Érdekes, hogy miközben a lányok jóval aktívabbnak a fiúknál az olyan akciókban is, amelyek a női szerepeket külön is felvetik – ilyenek a feminizmussal és az egyenjogúsággal kapcsolatos akciók –, csak kevesen vennének ténylegesen részt: csak 7 százalékuk gyűjtene személyesen is aláírásokat. Ebben az esetben a lányok szívesebben vennék, ha egyetértésüket csak a mások által (?) kezdeményezett aláírásgyűjtéshez való csatlakozással kellene kifejezniük.

Megnéztük azt is, hogy a fiúk általános passzivitása vajon nem csökken-e az őket közvetlenül is érintő katonaiszolgalat-megtagadással kapcsolatban?



4. ábra

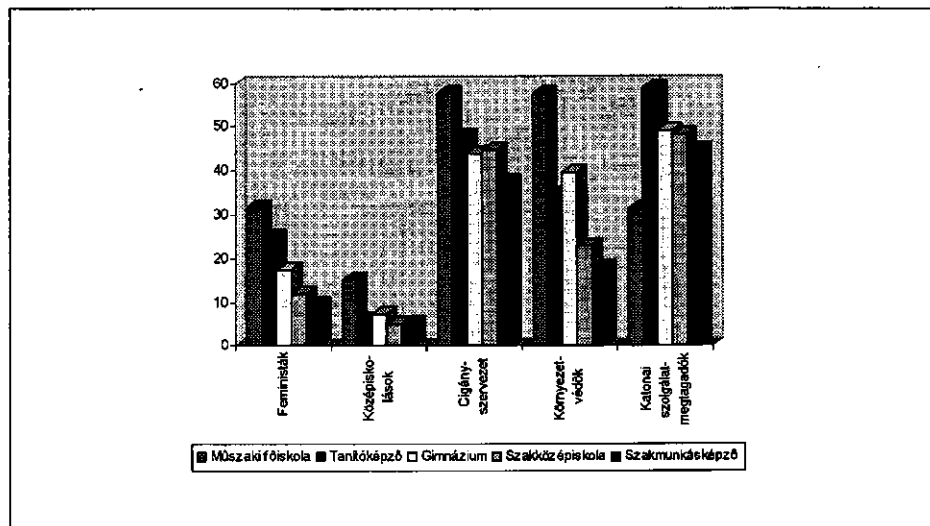
A nők képviselőinek kérdésében



5. ábra

A katonaiszolgalat-megtagadás kérdésében

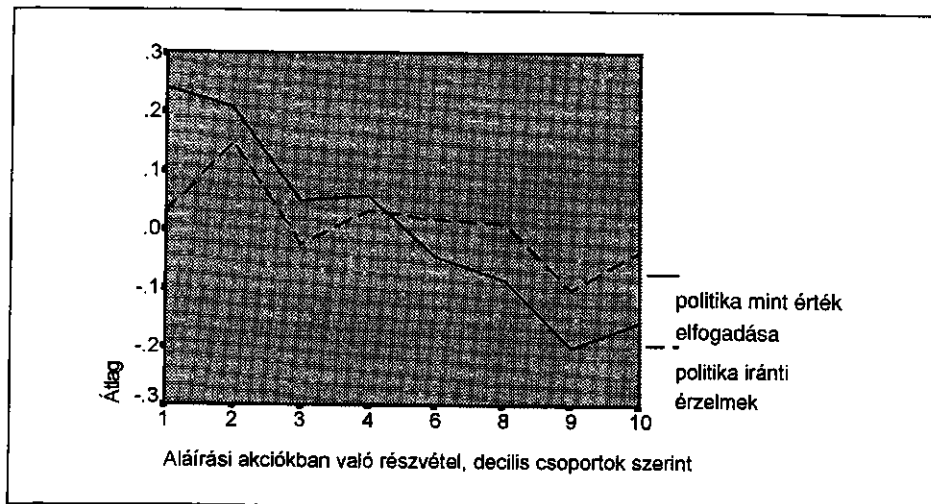
Eredményeink azt mutatják, hogy bár a szolgálatmegtagadás bizonyult az egyik leginkább mozgósító célnak a fiúk körében, több mint a felük kívül maradna egy ilyen akción: vagy azért, mert ellenzi a szolgálatmegtagadást, vagy azért, mert nem érdekli.



6. ábra

A középiskolások és főiskolások aláírásgyűjtési akciókhoz való elutasító viszonya, százalékban

Ahogy egyre feljebb haladunk az iskolai szintek mentén, úgy növekszik az elutasító attitűdök súlya. Az egyet nem értés és az elutasítás a cigányszervezetek és a katonaiszolgálat-megtagadás vonatkozásában volt a legjelentősebb. Figyelemreméltó, hogy a műszaki főiskolások állnak a leginkább szemben minden kezdeményezéssel, kivéve az őket közvetlenül is érintő, katonaiszolgálat-megtagadással kapcsolatos akciót. Különösen feltűnő a cigányszervezetek elutasítása. Ugyanakkor – éppen a szolgálatmegtagadást kivéve – a szakmunkásképzősök a leginkább nyitottak a kezdeményezések elfogadására és a hozzájuk való csatlakozásra.



7. ábra

Az aláírásgyűjtésben való aktív részvétel és a politikai érzelmek, illetve a politika mint érték kapcsolata (az értékek és érzelmek faktorszóró-átlagai az egyes decilis csoportokban) (21)

Az aláírási akciók iránti nyitottság fordított arányban függ össze a pozitív politikai érzelmekkel és a politika értéként való felfogásával. A politika a legpasszívabbak szemében testesít meg a leginkább értékeket. Minél kevésbé tartják értéknek a diákok a politikát és minél kevésbé szeretik, annál inkább aktívabbak az aláírási akciókban.

Az osztályharc vonzereje

Kérdéseink harmadik csoportjával egy iskolai konfliktus kapcsán próbáltuk feltárni a diákok várható viselkedését. Az előzőeknél is erőteljesebb cselekvési mintákat kínáltunk fel, köztük immár olyanokat is, amelyek nincsenek tekintettel a demokratikus normákra. A következő történetet meséltük el: „Az egyik iskolában egy tanár megpofozott egy fiút, mert annak ellenére sem vette ki a fülbevalóját, hogy a tanár felszólította erre. Ha Ön is osztálytársa lenne ennek a fiúnak, mit tenné?” A továbbiakban nyolc reakciómódot kínáltunk fel:

- felszólítaná a tanárt, hogy kérjen bocsánatot a fiútól;
- felállna és kimenne az óráról;
- elmenne az igazgatóhoz és tiltakozna;
- levélben kérné, hogy ez a tanár ne tanítsa őket tovább;
- éjszakánként minden fél órában telefonon ébresztenék a tanárt;
- szólnának az egyik diák befolyásos apjának, hogy járjon közbe a tanár elbocsátása érdekében;
- ülősztrájkjal tiltakoznának az ellen, hogy a tanár megtartsa a következő óráját;
- a tanár következő órájára nem mennének be.

A diákoknak mindegyik reakciómóddal kapcsolatban meg kellett mondaniuk, hogy így tennének-e, nem így tennének, de nem is is elleneznék, vagy pedig elleneznék.

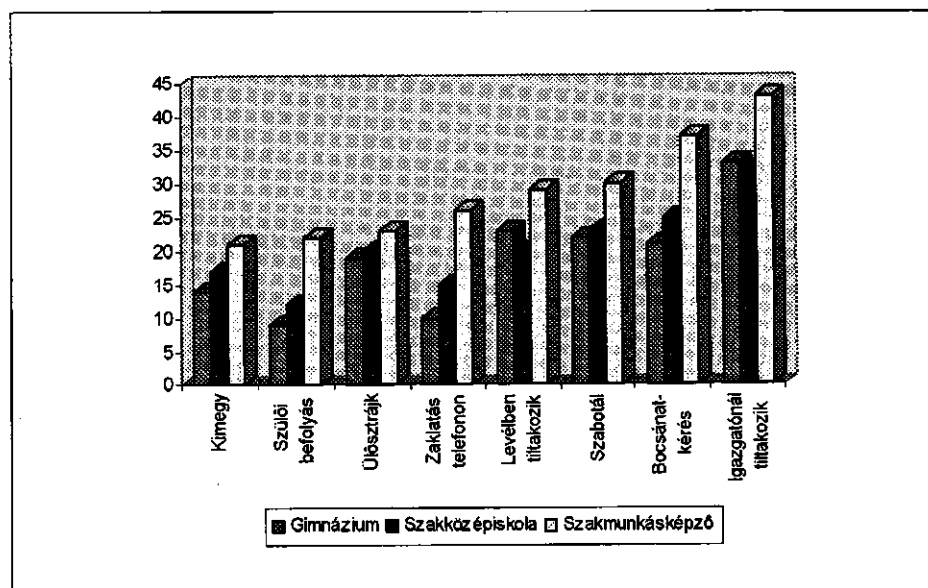
A válaszok a következőképpen alakultak:

	Így tenne	Nem ellenezné	Ellenezné
Elmenne az igazgatóhoz és tiltakozna	36	47	17
Felszólítaná a tanárt, hogy kérjen bocsánatot	29	62	10
A tanár következő órájára nem mennének be	25	42	32
Levélben kérik, hogy ez a tanár ne tanítsa őket tovább	24	50	26
Ülősztrájkjal tiltakoznának	21	42	37
Felállna és kimenne az órától	18	57	25
Éjszakánként telefonon ébresztenék a tanárt	18	34	48
Szólnának az egyik diák befolyásos apjának	15	34	51

3. táblázat

Az iskolai konfliktussal kapcsolatos viselkedések, százalékban

A diákok mindenekelőtt azokat a viselkedésmódokat részesítik előnyben, amelyek egyéni cselekvések. A szervezett, demokratikus tiltakozási formák a rangsor közepén találhatók. Az, hogy a tanár következő órájára nem mennének be, a harmadik helyre került. Ezt követi további két csoportos tiltakozási forma: a petíció és az ülősztrájk. Az utolsó előtti helyre került a legdurvább reakció, a tanár éjszakai zaklatása, az utolsóra pedig a tanár elbocsáttatása befolyásos ismerősök segítségével. A sorrend tehát egyrészt arról árulkozik, hogy a diákok számára az egyéni akciók a legtermészetesebbek, másrészt azonban arról, hogy a kollektív fellépés formái közül a demokratikusakat részesítik előnyben. Azt a jellegzetes kelet- és közép-európai reakciómodot, hogy ha valaki ellen valami kifogásunk van, ismerőseinken keresztül állunk rajra bosszút, csak minden hetedik diák választaná. Igaz, hogy minden harmadik viszont csendestárs lenne egy ilyen akcióban.

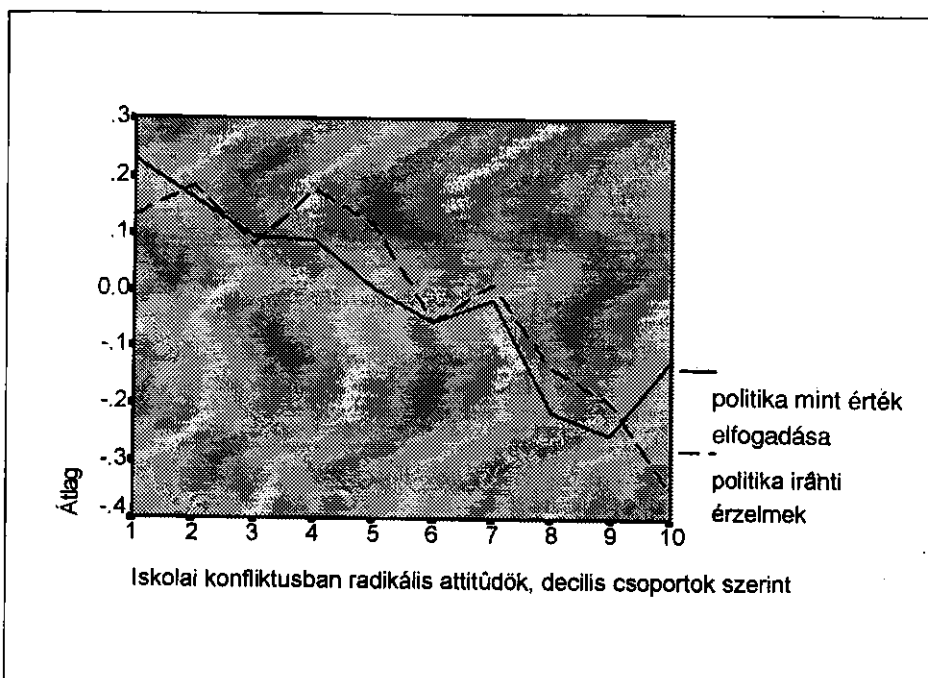


8. ábra

Az iskolai konfliktussal kapcsolatos viselkedések a különböző iskolatípusba járók körében, százalékban

A gimnazisták azonosulnak a legkevésbé minden tiltakozási formával, kivéve a levélben, illetve az igazgatónál való tiltakozást. A szakmunkástanulók lépnek fel igazságtalanságot elszenvedett társuk védelmében a legaktívabban. Ebben valószínűleg nemcsak a már eddig is tapasztalt nagyobb társadalmi akcióképességük és a politika világával szembeni elutasítóbb és ellenségesebb magatartásuk játszik szerepet, hanem az iskolával és a tanárokkal szembeni negatívabb érzelmeik is. Az iskolában ők látnak a legkevésbé olyan intézményt, amely az ő érvényesülésük előmozdításán munkálkodna. (22)

Ezúttal is megnéztük, hogy a felkínált cselekvési mintákhoz való viszony összefügg-e a politika érzelmi és értékelő percepciójával. A reakciómódok közül kiemeltük a radikálisakat, és ezek elfogadása alapján decilis csoportokba soroltuk a diákokat.

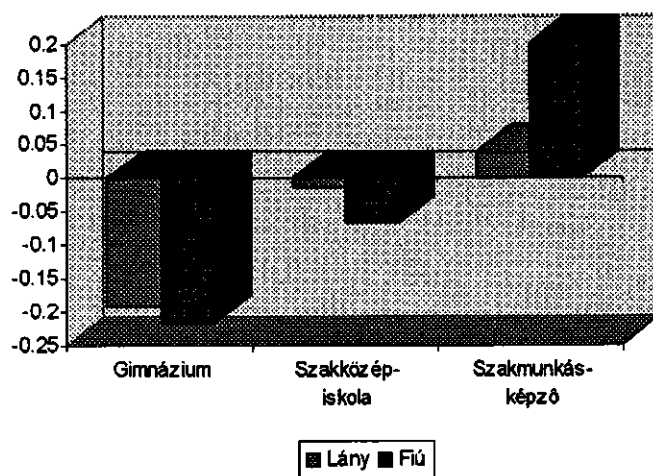


9. ábra

Az iskolai konfliktusban való radikális megnyilvánulások és a politikai érzelmek, illetve a politika mint érték kapcsolata; az értékek és érzelmek faktorszóró-átlagai az egyes decilis csoportokban (23)

Az ábra szemléletesen mutatja, hogy a radikális magatartás és a politika érzelmi és értékelő percepciója között szoros összefüggés van. Minél kevésbé szereti valaki a politikai intézményeket és minél rosszabb véleménye van a politika világáról, annál inkább azonosul a tanár-diák konfliktus radikális cselekvési mintáival.

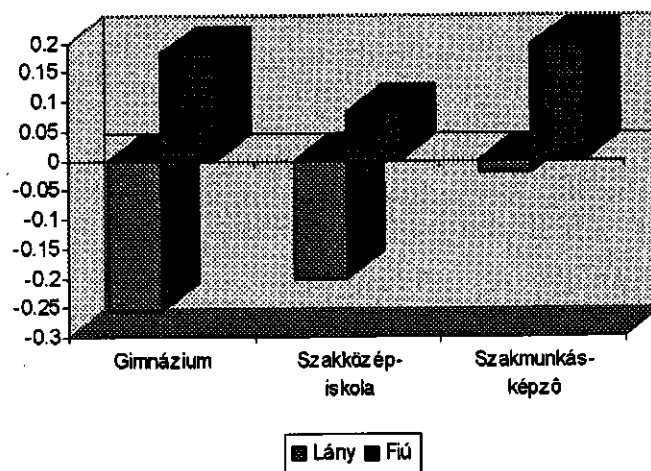
A viselkedési formák mögött meghúzódó attitűdök feltárására főkomponens-elemzést végeztünk. Ily módon két főkomponens különült el. Az első a radikális megnyilvánulások találhatók pozitív értékkel. Ilyen például a tanár zaklatása, a sztrájk, a tanóra szabotázs, illetve a szülői befolyás igénybevétele. A második főkomponens a demokratikus-tárgyalásos cselekvési mintákat szintetizálja: a levélírást, az igazgatónál való tiltakozást, a tanár bocsánatkérésre való felszólítását és az óráról való kimenetelt. Ezután azt néztük meg, hogy egyrészt a radikális, másrészt a tárgyalásos cselekvési minták elfogadásában milyen különbségek vannak az egyes iskolatípusok tanulói, illetve a fiúk és a lányok között.



10/a ábra

A radikális cselekvési minták elfogadása a különböző iskolatípusokba járó fiúk és lányok körében, a radikalizmust kifejező főkomponens faktorszór-átlagaiban

Az ábra jól mutatja, hogy minél alacsonyabb státusú iskola tanulóiról van szó, azok annál radikálisabbak. A három iskolatípusból egyedül a szakmunkásképzőbe járók helyez-



10/b ábra

A tárgyalásos cselekvési minták elfogadása a különböző iskolatípusokba járó fiúk és lányok körében, a tárgyalási készséget kifejező főkomponens faktorszór-átlagaiban

kednek el az ábra pozitív térfelén. A radikális cselekvési minták legfőképpen közöttük, és ezen belül is a fiúk körében népszerűek, de a szakmunkástanuló lányok is pozitívan viszonyulnak ezekhez a mintákhoz. Ezzel szemben a gimnazisták nemre való tekintet nélkül elutasítják őket.

Rendkívül érdekes, hogy míg a radikális megoldásokhoz való viszony előjelében nem volt különbség a fiúk és a lányok között, akármilyen iskolába is jártak, addig a demokratikus-tárgyalásos cselekvési mintákhoz való viszonyuk már szöges ellentétben áll egymással. Mindhárom iskolatípus lányai elutasítóak ezekkel a mintákkal szemben mégpedig annál inkább, minél magasabb státusú iskolába járnak. A tárgyalásos cselekvési mintákhoz a fiúk viszonyulnak pozitívan. Ezek a szakmunkástanuló fiúk körében még valamivel népszerűbbek is, mint a gimnazista fiúk körében.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a fiúk sokkal nyitottabbak mindenfajta társadalmi cselekvési forma iránt. Különösen a szakmunkástanulók aktivizálódásának könnyen az elképzelt iskolai konfliktusban. Ők vonzódnak a legjobban a radikális-anarchisztikus megoldásokhoz. Ugyanakkor a szakmunkástanuló fiúk nyitottak a konfliktus tárgyalásos kezelésére is. A lányok alapvetően elutasítóak mind a demokratikus, mind a radikális megmozdulásokkal. Ez azért is különös, mert éppen a gimnazista lányok mutakoztak leginkább nyitottnak, amikor a különféle társadalmi szervezetekhez való csatlakozásról volt szó.

Aktivitás, passzivitás, közömbösség

A továbbiakban a diákoknak a háromféle társadalmi cselekvési típushoz való viszonyát együttesen kezeltük, és kiszámoltuk, hogy egy-egy típus tevékenységi formáit átlagosan milyen arányban fogadták el, utasították el, vagy maradtak irántuk közömbösek. Az átlagszámokból megállapíthatjuk, hogy a cselekvési típusok nem egyformán aktivizálták őket. Ez a viszony az elutasítások oldaláról a következőképpen néz ki:

	A társadalmi szervezetekben való részvétel elutasítása	Az aláírásgyűjtési akciókban való részvétel elutasítása	Az iskolai konfliktusban való aktív részvétel elutasítása
A megkérdezettek együttesen	49	25	27
gimnazisták	46	31	33
szakközépiskolások	49	26	28
szakmunkástanulók	50	22	23

4. táblázat

A társadalmi cselekvés különböző formáinak átlagos elutasítása a különböző iskolatípusokba járók körében, százalékban

Az elutasítások és elfogadások átlagos számában nincsenek nagy különbségek a diákok között a cselekvési formák különböző típusaihoz való viszonyban. A legjobban az aláírásgyűjtés, a legkevésbé a hagyományos társadalmi szervezetek (jótékonyági szervezet, diákönkormányzat, hagyományörző egyesület, emberi jogvédő szervezet, antirasszista szervezet, párt, sportegyesület, vallási szeretetszolgálat) vonzzák őket. A társadalmi szerveződések különböző formái közül a hagyományos szervezetek érintik meg a legkevésbé a diákokat: minden második elutasítja őket. Ha kiemeljük közülük a legvonzóbbat, a sportegyesületet, még kevesebben vennének bennük részt. Az egyén aktív közreműködését feltételező, új típusú és ad hoc jellegű megmozdulások esetében tehát sokkal inkább lehet számítani a közreműködésükre, mint a hagyományos formáknál. Az aláírásgyűjtési akciók csak egynegyedüket nem tudnák aktivizálni. Ugyanennyien nem csinálnának semmit az iskolai konfliktus kapcsán sem.

A diákok tekintélyes csoportját azok alkotják, akik az új típusú cselekvési formákat nem utasítják el, de nem is támogatják. Az érdektelenek aránya a következőképpen alakult:

A közömbösek aránya	Aláírásgyűjtés	Egy iskolai konfliktusban való állásfoglalás
a megkérdezettek körében	25	41
a gimnazisták körében	24	42
a szakközépiskolások körében	23	44
a szakmunkástanulók körében	27	37

5. táblázat

Az új típusú cselekvési formák iránti közömbösek aránya a különböző iskolatípusokba járók körében, százalékban

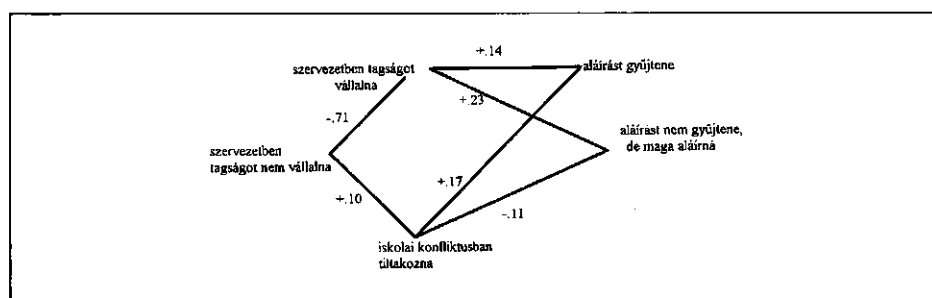
A diákok egy része tehát közömbös: ötven százalékuk semmilyen szervezetben nem kíván közreműködni, egynegyedüket nem érdekli semmiféle aláírásgyűjtési akció, további egynegyedük pedig elutasítja őket: nem ért egyet velük. Az osztálykonfliktusban a hallgatást választja a tanulóknak majdnem a fele, és jelentős azok aránya is, akik szerint a felkínált cselekvési minták elfogadhatatlanok.

	Részt venne a szervezetekben	Közreműködni az aláírásgyűjtésben	Maga is aláírna	Az iskolai konfliktusra aktívan reagálna
A megkérdezettek együttesen	46	10	37	21
gimnazista lányok	55	7	41	14
szakközépiskolás lányok	51	10	43	17
szakmunkástanuló lányok	48	12	39	21
gimnazista fiúk	40	7	29	22
szakközépiskolás fiúk	40	9	34	20
szakmunkástanuló fiúk	42	10	33	27

6. táblázat

A társadalmi cselekvéstípusok elfogadása, százalékban

Az adatokból egyértelműen kiderül, hogy két tevékenységi forma inkább megfelel a lányoknak, mint a fiúknak. Minden iskolatípusban több lány venne részt a hagyományos szervezetekben és támogatná aláírásával a különböző ad hoc mozgalmak célkitűzéseit, mint amennyi fiú. Ugyanakkor a nyílt és konkrét konfrontációt példázó iskolai konfliktusra a fiúk általában aktívabban reagálnának. Ez alól csak a szakmunkástanuló lányok kivételek, akikből az iskolai casus belli ugyanolyan reakciót vált ki, mint a a gimnazista és a szakközépiskolás fiúkból.



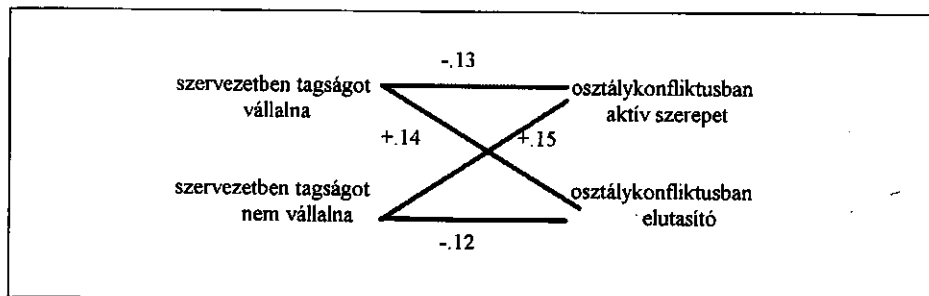
11. ábra

Az egyes cselekvési típusok iránti viszonyok közötti összefüggések, korrelációs együtthatókban

A páronkénti korrelációkból kirajzolódó modell alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a középiskolások társadalmi aktivitásában, illetve az ilyen irányú motivációikban kettős hatás érvényesül. Egyrészt az, aki több szervezetben vállalna aktív részvételt, szívesebben venne részt különböző aláírásgyűjtési akciókban, illetve írná alá maga is az aláírási íveket. Másrészt, amikor konkrét, akár a saját életükben is előforduló konfliktusra kérdezzünk rá (egy iskolai konfliktusra), az derül ki, hogy a tennivágyás már csak azokat jellemzi, akik az aláírásgyűjtésben is tevőlegesen részt vennének. Ezzel párhuzamosan kimutatható az az összefüggés is, hogy azok, akik ugyan maguk szívesen csatlakoznának különböző szervezetekhez, de aláírásgyűjtésben személyesen nem vennének részt, az iskolai konfliktusban sem vállalnának semmilyen szerepet. Ez utóbbi összefüggés másik oldala, hogy azok, akik radikális magatartást tanúsítanak egy elképzelt osztálykonfliktusban, szervezetekben inkább nem vállalnának tagságot.

Mindezek alapján azt feltételezhetjük, hogy a középiskolások körében két magatartásminta válik el egymástól. Az egyik a személyes érintettségtől függetlenedő, a másik az érintettségen alapuló közösségi magatartást írja le. Azok, akik az elsőt követik, a formális társadalmi és politikai közéletbe szívesen bekapcsolódnak, ugyanakkor hiányzik belőlük a saját életükre vonatkoztatott, radikális érdekérvényesítő magatartás. A másik modellt követők éppen a saját életükben felmerülő konfliktusokban tanúsítanak aktív és radikális magatartást. Ez azonban az ő esetükben nem kapcsolódik össze a külső problémák iránti megértéssel és ezek felvállalásával. A két eltérő magatartásmodell csak egy szűk csoport esetében kapcsolódik össze.

A kétféle magatartás a legélesebben a gimnázistáknál válik szét:



12. ábra

Az egyes cselekvési modellek páronkénti korrelációja a gimnáziumokban

Ugyanakkor, ha figyelembe vesszük az egyes típusokra jellemző csoportok tényleges nagyságát, azt látjuk, hogy annak ellenére, hogy a szervezetek iránt viszonylag nagy az érdeklődés (46 százalékos), ez nem párosul igazán a saját életükre vonatkozó érdekérvényesítéssel és cselekvési hajlandósággal. Ha azt a csoportot tekintjük a társadalmi közélet tekintetében érettnek, elkötelezettnek és cselekvésre késznek, amelyiknek a tagjai egyaránt képesek aktív cselekvésre az iskolai konfliktusokban (21 százalék), illetve a legkülönbébb társadalmi konfliktusokban (a cigánykérdés, a környezetvédelem, a nők emancipációja kérdésében 10 százalék hajlandó aláírások gyűjtésére), akkor azt állapíthatjuk meg, hogy az ilyen irányú késztetések már csak a diákok igen szűk csoportjaira jellemzőek.

Ha a különböző társadalmi cselekvési formák támogatottsága mentén (a szervezetekhez való csatlakozási készség, aláírásgyűjtés különböző célok érdekében, az iskolai konfliktussal kapcsolatos magatartások) klasztereljárással csoportokat hozunk létre, négy jellegzetes típust különíthetünk el:

Az első csoportot a lázadók alkotják. Ők a legradikálisabbak. Szemben állnak a társadalommal. A társadalmi cselekvési mintákhoz a lázadás aktivitásával viszonyulnak. A

politikát egészében elutasítják. A politikai intézmények iránti érzelmeik negatívak. A formális szervezetek iránt közömbösek, a demokratikus eljárásokat elutasítják. Nem szívesen csatlakoznak semmiféle aláíráshoz, viszont az iskolai konfliktusban ők a legrobbanékonyabbak. Ez a csoport azonosul leginkább a radikális-anarchisztikus viselkedési mintával. 671 diák tartozik ide (26 százalék). Köztük az átlagosnál nagyobb arányban képviseltetik magukat a szakmunkástanuló lányok és fiúk.

A második csoportot a *demokratikus állampolgári mintákat követők* alkotják. Ők a legelkötelezettebbek a demokratikus cselekvési formák iránt. A politika világát nem utasítják el túlságosan, de nem is értékelik azt túl. A formális szervezetek iránti nyitottság és az aktív társadalmi (az aláírásgyűjtésben való) részvétel jellemzi őket. Elutasítják az anarchisztikus magatartásmintákat. Ebbe a csoportba 667-en tartoznak (25 százalék). Az átlagosnál több szakmunkástanuló fiú és gimnazista fiú található köztük.

A harmadik csoportot a *formálisan aktívak* alkotják. Tagjai a formális állampolgári részvétel mintáit követik. Nem lógnak ki a sorból, de nem is akarják magukat látványosan megmutatni. Miközben szívesen csatlakoznának különböző szervezetekhez, semmiféle konkrét cselekvéssel nem rokonszenveznek. E csoport tagjai viszonylag magasabb politikai ismeretszinttel rendelkeznek. A politika világát pozitívan értékelik, és a politikai intézmények iránt is pozitív érzelmekkel viseltetnek vannak. 729 diák tartozik ide (25 százalék), főként gimnazisták, fiúk és lányok egyaránt.

Végül a negyedik csoport tagjai is szemben állnak a társadalommal, de szembenállásuk – ellentétben az első csoport tagjaival – *passzív*. A cselekvési mintákhoz való viszonyuk az *elutasításon* alapul. Ők érzik a legkevésbé a magukénak a társadalmat, és ők érzik a legkevésbé befolyásolhatónak a társadalmi történéseket. A teljes elutasítás jellemzi őket a társadalmi szervezetek és cselekvési formák minden területén. Ők vannak a legkevesebben, 543-an (21 százalék). Az átlagosnál magasabb arányban találhatók köztük a gimnazista fiúk.

A társadalmi cselekvés általunk mért színtere tehát két részre oszlik. Az egyik a formális részvétel színtere, ahol a részvétel a szervezeti tagságban fejeződik ki. A másik szintér a tényleges részvétel, ahol a részvétel konkrét cselekedetekben fejeződik ki. Mind a formális, mind pedig a cselekvő részvétel jellegzetes állampolgári mentalitást feltételez: az előbbi az engedelmes, az utóbbi a lázadó állampolgárét. A kétféle részvétel között szakadás van.

A formális részvétel pozitívan függ össze a politikai ismeretekkel és a politika érzelmi és értékelő percepciójával. A formális részvételen alapuló mentalitás a mögöttes iskolai szintből táplálkozik. Ez alapvetően a gimnazistákat jellemzi, akik számára a formális szervezeti tagság, a viszonylagos politikai tudás, a nem túl negatív politikai érzelmek és a politika értékékként való kezelése mintegy az általános műveltség kötelező elemeiként és a társadalmi státusz szükségszerű velejárójaként jelennek meg.

A cselekvésben való aktív részvétel viszont a politika elutasításával, a politika iránti negatív érzelmekkel függ össze. A cselekvés érzelemvezérelté, ösztönössé, ellenőrizhetetlenné válik. Ez alapvetően a szakmunkástanulókat jellemzi, akik úgy érzik, a politika mezején nincs mit veszteniük.

Jegyzet

(1) Franciaországban 1979-ben jött létre az első gyermekönkormányzat, de már évekkel korábban elkezdődött ennek az intézménynek a kiforrálódása. 1994-ben pedig már körülbelül hétszáz településen volt ilyen. A gyermekönkormányzatok ideális terepe a kis- és a közepes város. A tagság alsó korhatára általában 11–12 év, de van példa ennél fiatalabb önkormányzati tagra is. Magyarországon körülbelül egy tucat gyermek- és ifjúsági önkormányzat működik, elsősorban a községekben. Egy 1989-es, 12–16 éves fiatalok és szüleik körében végzett fran-

- ciaországi vizsgálat szerint a gyerekek 83, szüleik 75 százaléka hiva annak, hogy a településeken legyen gyermekönkormányzat. – PERCHERON, ANNICK: *La formation du civisme chez les enfants*. CEVIPOF, 1989.
- (2) E funkciók ellátásához esetenként tagságra sem volt szükség, elég volt a szervezet tényének deklarálása és apparátusának működtetése. Ilyen volt például a Hazafias Népfőnt.
- (3) Elég itt emlékeztetnünk az olvasót a legendás március 15-i budapesti tüntetésekre (és az ezek kivédésére kreált Forradalmi Ifjúsági Napok, a FIN központi rendezvényeire központilag engedélyezett kokárdákkal), a SZETÁ-ra, a repülő egyetemekre stb.
- (4) Ez az oka annak, hogy a rendszerváltásig a magyar társadalom a sztrájk és a tüntetés minden formájára maga is félelemmel tekintett és a rendszer legitimitásának megkérdőjelezését látta bennük, amelyek egyúttal a forradalom és a vele járó véres konfrontáció lehetőségét is magukban hordták.
- (5) „A reformértelmiségnek voltak reprezentáns vezetői, de nem alkotott szervezeti politikai erő, ezt az uralkodó rendpárt nem is tűrte volna el.” – BIHARI MIHÁLY: *A diktatórikus szocializmusból a pluralista demokráciába*. A magyar út 1987–1990. = *Magyar politika 1944–1993*. ELTE ÁJK Politológia Tanszék, Bp. 1993.
- (6) Előbb például a SZETÁ-t, majd 1988-tól a TDDSZ-t, a TUDOSZ-t, a FIDESZ-t, a MISZOT-ot, az MDF-et, a Szabad Kezdeményezések Hálózatát stb.
- (7) „A kényszerű türes álláspontjára helyezkedve, változatlanul nem fogadták el politikai partnerként ezeket az alternatív politikai szervezeteket és mozgalmakat. Hatalmi eszközökkel velük szemben (1988) május után fellépni már nem mertek..., együttműködni velük viszont nem tudtak.” – írja erről BIHARI MIHÁLY *Változások és változatlanok a politikai intézményrendszerben* című tanulmányában. = *Magyarország politikai évkönyve 1988*. Szerk.: KURTÁN SÁNDOR–SÁNDOR PÉTER–VASS LÁSZLÓ. R-Forma Kiadói Kft., Bp. 1989.
- (8) Lásd erről pl.: ZSÍROS MÁRIA: *Vélemények a szervezethez tartozásról*. Ifjúsági Szemle, 1982. I. sz.; STUMPF ISTVÁN: *Az ifjúság társadalmi-politikai képviselete*. = *Biztonság és együttműködés*. A Magyar Úttörővezető, 1988. I. sz.
- (9) Talán az egyetlen kivételt Ráday Mihály városvédő mozgalma jelentette, amely Magyarországon egyedülálló módon használta ki a televízió lehetőségeit, és amelynek nemcsak eredményes akciói voltak, hanem helyi egyesületei is létrejöttek.
- (10) Egészen pontosan a következő megállapítást olvashatjuk *Gazsó Ferenc Nemzedéki orientációk instabil társadalmi környezetben* című tanulmányában az ifjúságról mint olyanról: „... olyan társadalmi csoportról van szó, amely képtelennek bizonyult a kollektív cselekvéshez szükséges szervezeti és szimbolikus erőforrások megteremtésére, érdekérvényesítő képessége fejletlen.” Az e megállapításhoz tartozó lábjegyzet szerint: „A rendelkezésre álló reprezentatív felvételek alapján a fiatalok 0,39 százaléka tagja valamilyen ifjúsági szervezetnek... A szerző közelebbről nem nevezi meg, hogy mely vizsgálatok vezettek ilyen hajszálpontosan egybevágó eredményekre. Az sem derül ki, hogy az említett reprezentatív felvételek milyen formában tudakolták a szervezeti tagságot, és hogy a feldolgozás során mi minősült ifjúsági szervezetnek. = *Vesztesek. Ifjúság az ezredfordulón*. Ezredforduló Alapítvány, Bp. 1995.
- (11) Ugyanebben a tanulmányban olvashatjuk, hogy a megkérdezett fiatalok 1,8 százaléka volt 1994-ben tagja valamilyen politikai pártnak, további egy százalékuk pedig 1988 és 1993 között párttag volt ugyan, de időközben kilépett. A legtöbben szakszervezeti tagok (18 százalékuk), de 1988 és 1993 között a szakszervezetekből is többen kiléptek (a fiatalok 6 százaléka). – STUMPF ISTVÁN: *Ifjúság, politikai részvétel, pártpreferenciák*. = *Vesztesek. Ifjúság az ezredfordulón*, i. m.
- (12) TRENCSENYI LÁSZLÓ: *Az iskola belső világáról. 1990 és 1995 között végzett empirikus kutatások alapján*. = *Tanulmányok a magyar közoktatásról 1995*. Szerk.: GYÖRI ANNA. Országos Közoktatási Intézet, Bp. 1996. A szerző 1993-as vizsgálata alapján 10 százalékra teszi azoknak a 6–18 éves gyerekeknek az arányát, akiket az országos gyermek- és serdülőszervezetek elértek.
- (13) A kutatást a Minoritás Alapítvány Kisebbségkutató Intézete végezte 2600 fős, az utolsó éves gimnazistákat, szakközépiskolásokat és szakmunkástanulókat a település és az osztály típusa szempontjából reprezentáló, országos mintán. Az adatfelvételre 1996. május 20. és június 10. között került sor, független kérdezőbiztosok közreműködésével. A tanulók a kérdőívet az osztályteremben töltötték ki. A kutatást az OTKA T 018428 számú kutatási támogatása és a Soros Alapítvány Közoktatási Programja tette lehetővé.
- (14) Stumpf István említett tanulmányában a fiatalok 8 százaléka tagja valamilyen szabadidős szervezetnek.
- (15) A diákok két százaléka említette, hogy tagja a diákonkormányzatnak, egy százalékuk a Vöröskeresztnek vagy a Máltai Szeretetszolgálatnak. Ugyancsak egy százalékuk jár valamilyen hagyományörző, kulturális, illetve művészi tevékenységen alapuló szervezetbe. Fél százalékuk tagja valamilyen cserkész szövetségnek.
- (16) A fiatalok politikai ismereteiről és értékeiről lásd SZABÓ ILDIKÓ–ÖRKÉNY ANTAL *Középiskolások állampolgári kultúrája* című kéziratos tanulmányát.
- (17) Az adatok a kecskeméti Tanítóképző Főiskolán és a Gépipari és Automatizálási Műszaki Főiskolán végzett 1994-es vizsgálatból származnak. A vizsgálat mindkét főiskolán gyakorlatilag teljes körű volt. A vizsgálatról lásd: SZABÓ ILDIKÓ–HORVÁTH ÁGNES–MARIÁN BÉLA: *Főiskolások állampolgári kultúrája*. Kézirat, 1996.
- (18) A politika iránti érzelmeiket egy 35 fogalmat tartalmazó listával mértük. A diákoknak minden fogalomról meg kellett mondaniuk, hogy szeretik-e vagy nem, amit a fogalom jelöl. Természetesen arra is lehetőségük volt, hogy „nem tudom eldönteni” választ adjanak. A válaszokat faktorelemzésnek vetettük alá. Ezzel az eljárással a

felsorolt fogalmak szerveződésének logikáját tárhatjuk fel; azokat a rendezőelveket, amelyek körül a fogalmak csoportosulnak. A faktorelemzés során elkülönült egy faktor: a politika intézményi világának faktora, amelyhez a következő fogalmak kapcsolódtak: *kormány, köztársasági elnök, miniszterelnök, választás és politika*. Ezekkel a fogalmakkal főkomponens-elemzést végeztünk. A fogalmak egy főkomponensbe rendeződtek.

(19) A politika világának értékelését a következő kijelentésekkel vizsgáltuk: „Mindig is voltak kicsik és nagyok: a kicsik dolgoznak, a nagyok pedig politizálnak. A politikában mindig van valami hamisság, bárki csinálja is. A politizálásból az embernek csak baja lehet. A politikának nincsen semmi haszna.” A kijelentésekkel faktorelemzést végeztünk. Így módon egy főkomponenst kaptunk, amihez kapcsolódott az összes kijelentés. Ennek a főkomponensnek a faktorszokójai a diákokat egy skálán helyezik el, aszerint, hogy mennyire azonosulnak a politikával, vagy utasítják azt el.

(20) A diákokat a szervezetek iránti nyitottságuk alapján – azaz annak alapján, hogy a nyolc szervezetből hányba lépnének be – tíz egyenlő csoportba osztottuk, majd megnéztük, hogy az egyes csoportok hogy kapcsolódnak egyrészt a politikai érzelmekhez, másrészt a politika világának értékét kifejező főkomponenshez.

(21) az érzelmek és értékek faktorszokó-átlagairól lásd a 3. tábla jegyzetét!

(22) Ezt támasztja alá közvetetten az az adat, hogy az érettségit nem adó szakképző iskolákból kikerülő fővárosi fiatalok 44 százaléka választana más szakmát és más iskolát, ha újrakezdhetné, szemben az érettségit adó szakképző iskolákat végzettek 35 százalékával. – GARAMI ERIKA-SZABÓ ILDIKÓ: *Szakképzés, munka, társadalmi közérzet. Fővárosi fiatalok a szakképzésről és a pályakezdésről*. = *Szakképzés, munkaerőpiac és társadalmi közérzet. Empirikus kutatás a pályakezdő fővárosi fiatalok körében*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Bp. 1995.

(23) Az érzelmek és értékek faktorszokó-átlagairól lásd a 3. tábla jegyzetét!

Egy szabad iskola problémái

III. rész

Az AKG története terveződhetett volna folyamatos építkezésként, mindig helyet, teret, időt, energiát hagyva a félbehagyott ügyek folytatására. Nem lett volna tragédia. De nem így történt. Az ideiglenesség meglepetésszerűen „foglalta el” az iskolát. Alkalmi megoldások, rögtönzések rakódtak egymásra, változtatták egymást mozdíthatatlanná, rögzítetté, véglegessé. Az emberi energiákból így sokkal több fogyott el, mint amit a feladatok önmagukban megköveteltek volna, a túlfűtöttség, a pazarló üzemmód miatt. Az évek során a tanárok többsége jelentős mentális, szakmai és fizikai adósságokat halmozott föl, így tehát nincs mozgósítható tartalék a dolgok valódi lezárásához. Elviselhetőbbnek tűnik előremenekülni, mint végre befejezni az ingatag szellemi építmények megerősítését.

A vázlatos Ebihaltól az elrejtőzött iskoláig

Itt van mindjárt az *Ebihal* esete. Eredetileg sem készült el, sem stílusában, sem gondolataiban, sem tételeiben, sem kifejtettségében nem hiteles szöveg, és 1990-ben sem volt az. Erényessége (radikalizmusa) azonban mindenért kárpótlást ígért. Szükség volt rá, fogyatékoságai ellenére is el lehetett vele kezdeni a munkát, hiszen mindenki fejében „készen volt” az iskola, az Ebihalra szinte csak igazolásként, dokumentumként volt szükség. Másként aligha maradhattak volna benne durva hibák. Olyanok például, hogy egy helyütt törli a „kötelező” szót az AKG szótárából, nem kis büszkeséggel, néhány oldallal később azután mégis használja, figyelmen kívül, árulkodva a megírás, a szerkesztés körülményeiről és hangulatáról.

Aztán egyszerre mégis elkezdett működni, hivatkozási ponttá vált, az iskolán belül és az iskolán kívül is. A diákoknak, a szülőknek és az új tanároknak ebből kellett megismerniük az iskolát, alkotmánytá változtatta lassan az idő. Döntéseket megengedő, tiltó, meg-alapozó alaptörvénné. Erre azonban nem volt alkalmas. Így a szállóigéi váltak fontosság. Meg az értelmezők magabiztossága, hogy ők olvasták és pontosan értik.

Nem volt nagy jelentősége annak, hogy az egyik tételben az Ebihal kimondja: „Iskolánk nem épít, szervez, formál stb. közösséget.” A másikon pedig ellentmond ennek: „A pedagógus szerepe is megváltozik, mert az egyes gyerekekkel való személyes kapcsolat, valamint a csoport- és közösségformálás egyenlő súllyal jelenik meg feladati közt, megelőzve szakemberi, szaktanári funkcióit.” (A közösségformálást tehát a dokumentum az egyik helyen érezhető kritikai hevülettel elveti, a másik helyen pedig egyenesen a tanítás elé teszi, ugyancsak érezhető ideologikus tűzzel. Ráadásul a megírás óta kiderült, hogy a diákokkal való foglalkozás és a tanítás különválasztása, amit a második tétel fogalmazott meg, hibás gondolat volt, a két szerepkör rangsorolása pedig értelmetlen.)

Nem számított, hogy a kamaszkorról így vélekedik: „...az egészséges, nyugodt, boldog kamaszkor önmagában is lehetővé teszi a humánus, felkészült, boldog felnőtté válást, az arra való felkészülés nélkül is.” Miközben a kamaszkort talán indokoltabban jel-

lemezhetjük az elmondottak ellenkezőjével, hogy tudniillik, ez az életszakasz a gyermeki (biológiai) egészség és a (lelki) egészség felbomlása, nyugtalan és szenvedélyes, a boldogtalanság által ösztönzött és szorongatott, tele várakozásokkal és készülődésekkel. A boldog kamaszkor a kivétel. Az is gyakorta a szükséges, természetes és elkerülhetetlen válságok elodázása csak rosszabb időkre. Az-e a kamaszkor boldogsága, amikor a kínzó keresés évei után az ifjú megnyugvásra lel a rátalálásban, vagy az, amikor a kielégülések száma és gyorsasága az egyetlen téma? S egyáltalán, milyen merész gondolat a boldogság e világi jogát követelni az iskolapadok között (mint amikor a próféta a pusztaságban az ígéret földjéről prédikál), épp oly zavarba ejtő a jóllakatott, kiszolgált diák látványa, amint bőföggve vakarózik a diákpáradicsomban. (Így aztán egyáltalán nem tudom, elmúlásának fájdalmán, keserűségén túl mit tesz lehetővé a boldog kamaszkor.) A boldog felnőtt élet programozására pedig csak a jósnőknek van felhatalmazása.

A kamaszkorról szóló másik meghatározásban – „A kamaszkor legfontosabb életkori sajátossága, hogy mindent először csinál az ember. Ezért előítéletes, hamar talál barátot, szerelmet, de gyorsan szakít – próbálkozik” – csupán egy csipetnyi igazság és nagy adag tévedés van. Hiszen minden életkorról elmondhatjuk, hogy adott tevékenységeket először végez az ember. A legtöbb igazi újdonsággal persze a csecsemő találkozik. Az előítéletességről sem hiszem, hogy a kamaszkor jellemzője volna. És persze van kamasz, aki hamar talál barátot, szerelmet, de van, aki sokára, és van, aki sokára sem. Van kamasz, aki gyorsan szakít, és van, aki lassan és fájdalommal.

Azután: „...nem az individualitást, hanem a személyiséget helyezzük a középpontba” – mintha ez a két fogalom ellentétes volna egymással, mintha az individualitás nem a személyiség fejlődésének természetes és kívánatos eredménye lenne.

Az pedig végképp senkit sem zavart, hogy a hetvenes évek második felében született és nyolcvanas években általános iskolába járó gyerekekről, akiknek a szabad iskola készült, az Ebihalban egyetlen szó sem esik (a gyermek- és kamaszkort általában jellemezni kívánó, részben az imént idézett passzusokon túl). Ezek után talán még szerencse is, hogy az Ebihal a leendő iskolapolgárok közül csak az idősebbek számára érthető nyelven íródott.

Időközben az 1990-ben nyomtatott ötezer példány elfogyott a dokumentumból. Aztán megjelent az utánnyomás, minden korrekció nélkül, azzal a magyarázattal, hogy a kisebb módosítások úgysem lettek volna elegendőek, az Ebihalat úgyis újra kell írni, addig meg, amíg sor kerülhet rá, legalább az eredeti legyen hozzáférhető. Így hát a lázas készülődés során íródott iskolai alapidokumentum még mindig ott tart, hogy megkezdődött a munka Magyarország első alapítványi iskolájában. Miközben a lázas készülődésből egy szép nagy iskola született, s ez a szép nagy iskola ez ideig nem volt képes egy közepes iskolai fogalmazást készíteni önmagáról. Ezért aztán nem csoda, hogy ma már majdnem anynyi AKG van, ahányan az iskolában tanulnak és dolgoznak. S gyakran előfordul, hogy ezek az AKG-k nem hasonlítanak egymásra, sem az Ebihalban, sem másutt nem találkoznak össze. Lehet, hogy annak idején indokolt volt az Ebihal rovására időt nyerni fontosabbnak mutakozó dolgok számára, csak hát sajnálatosan úgy alakult, hogy az Ebihaltól elvett idő azóta mindenhol hiányzik.

AKG-s látogatásaim során időnként furcsa érzés kerített hatalmába. Hiába jártam ugyanis órákra, hiába beszélgettem tanárokkal, diákokkal, hiába füstölögtem és társalkodtam a tanárban, akár a magam munkahelyén, mégis, mintha az AKG elillant volna előlem. Holléte bizonytalannak és felfedezhetetlennek tűnt, mintha el lett volna rejtve. Aztán rájöttem, hogy a tanárok számára sem lehet idegen ez az élmény. Teszik a dolgukat, de mintha máshol lennének. Úgy élnék az AKG-ban, hogy az AKG valahogy mégis kimarad az életükből. Talán a Pedagógiai Tanács tagjai tudják a titkot? Ők a titkokok? Ők sem. „Történik” velük az iskola, és mintha egy idegen kéz fogná a gyeplőt. A négy vezető, aki a gazdálkodástól a pedagógiáig mindenért felelős, serényen forgolódik az ön-

járó nagy szervezetben, noszogatja azt erre-arra, olykor sikerrel, olykor sikertelenül. Ők is, mások is gyakran gondolnak arra, hogy az AKG kulcsa biztosan Horn György zsebében van. Ez így is volt valamikor, de egy ideje már ő sem találja. Alighanem elveszett. Horn néha úgy tesz, mintha bármikor előkaphatná, máskor meg gyanakodva néz körül: lehet, hogy mindenki látja hol van, csak éppen ő nem? Összejátszottak a háta mögött és eldugták előle? Végére is hol van ez az iskola, hova rejtőzött?

Az AKG nagyüzemmé vált, és erre technikailag sem készült föl. Az öngazgatásba beékelődött szakigazgatási szervek, szakfeladatokat ellátó részlegek helye és rendje is bizonytalan. Horn György volt az univerzális diszpécser. Ideiglenes lemondásával hatalmi vákuum keletkezett. Teljeskörű informális vezető szerepét nem sikerült, nem lehetett pótolni. (Ő maga sem lenne képes rá.)

Az iskola gazdasági vezetése speciális, az AKG értékrendjét alkalmazni képes szakértelmet kívánt volna. Így a jelenleg folyamatosan zajló ütközetek természetesen mondhatók. Az iskola saját kiadója is hasonló cipőben jár. Senki nem találta még ki, milyen lehetne az AKG-s érdekeltségű, de a piacon is hatékony kiadói szervezet. Itt is, ott is egy-egy kis birodalom az AKG-n belül. Belőle élnek, érte vannak, de mégis inkább afféle vonakodó csatlósok, nem igazi szövetségesek. Ha az AKG elviseli, hogy önérdékű részekre tagolódjon, akkor ez meg is történik, és sokkal kiterjedtebben, mint ahogy ez várható volna. Az iskola évfolyamokra, szaktárgyakra, nemzedékekre, kapcsolatokra esik szét, minden

olyan különbség osztani fogja, amely különben belső gazdagságának forrása volna.

Az AKG kiadójának reklámszövegei meghökkentették az AKG-s tankönyvszerzőket. (1) Azzal kellett szembesülniük, hogy kollégájuk és szerzőtársuk kiadói megbízottként egyszerű piaci terméként bánt (el) a munkáikkal. Pedig épp így kalandozik el a közös programtól a maga útján, ha kevésbé kelt is feltűnést, a testnevelés, az informatika, a nyelvoktatás, meg még annyi minden. S ha ezt teszik, voltaképpen jó úton járnak, működnek a saját logikájuk szerint, ha már az iskola logikájával nem boldogulnak. Különös paradoxon, hogy az igazi AKG-s rajzoktatás is elszakadva, önállósulva tudott csak hűségese maradni az AKG-hoz. (2) (Az AKG fellelhető valahol ebben a szövegében, de nehéz kiszabadítani, mert köt és kötve van.)

Szülők

Az AKG – mint szabad iskola – a szülőkkel való kapcsolattartást illetően is fordulatot ígért: „Értékközvetítő, normaalkotó feladatainkat kizárólag a szülői házzal együttműködve, kizárólag annak megfelelően kívánjuk elérni. Az iskola minden rendezvénye, tevékenysége mindig nyitott a szülők előtt.” (3) Az iskola úgy teszi, mintha valóban fogadná a szülőket, ha jönnének – de nem jönnek. A vizsgálat fél éve alatt egyetlen, pusztán csak a kíváncsiság által vezérelt szülővel sem találkoztam. A szülőknek való „kizárólagos megfelelés” értelmetlen követelményéből (hiszen efféle még egy házitanítótól sem jutna eszébe egy épeszű szülőnek elvárni) természetesen semmi nem valósult meg. Ez sok esetben az iskola előnyére válik (amikor az AKG a gyermekért harcol a szülők nélkül, vagy éppen a szülőkkel), más esetekben pedig hátrány, mivel a szülőhöz intézett fellengzős hasz-

Az AKG nagyüzemmé vált, és erre technikailag sem készült föl. Az öngazgatásba beékelődött szakigazgatási szervek, szakfeladatokat ellátó részlegek helye és rendje bizonytalan. Horn György volt az univerzális diszpécser. Ideiglenes lemondásával hatalmi vákuum keletkezett. Teljeskörű informális vezető szerepét nem sikerült, nem lehetett pótolni. (Ő maga sem lenne képes rá.)

nálatti utasítás egy valódi és teljesíthető követelmény helyét bitorolja. A „kizárólagos megfelelést” csak szavakkal kivitelezhető, ehhez pedig az a gyakorlat illik, amelyik nincs is.

A szülőkkel való együttműködés egy szabad iskolában rendszerint azt jelenti, hogy a pedagógus egyáltalán nem úgy tekint magára, mint akinek akárcsak az iskolában is privilégiuma volna a nevelésre. A szülőket és a „laikusokat” nemcsak beengedi és vendégül látja az iskolában, hanem eleve olyan iskolát épít, amelyben a pedagógiai cselekvők köre nyitva marad, ahol tehát „kívülállóknak” be kell lépniük az iskolába ahhoz, hogy a nevelők köre teljes legyen. Így lehet a szabad iskola önmagát megszüntetve és megőrizve iskola is meg nem is. Nos, az AKG-ban a szülőkkel való kapcsolatot sohasem gondolták annyira komolyan, hogy bármit is tettek volna a szülők megszokott, hagyományos, iskolából való kirekesztődése ellen. (Azért is szükséges lett volna valamit elérni ezen a téren, mert az ismert szülői szerep szocialista „vívmány” volt. S mivel az iskola beírta ördögűzéssel, szülők nélkül építkezett, nem a családdal érintkező vállalkozásként, hanem attól elidegenedett szolgáltatásként vagy épp a gyermek kimentéseként működött. Következésképpen a kiapadhatatlan szülői energiák az AKG számára kiaknázatlanul maradtak.) Az AKG-ban a szülőkkel való kapcsolatot nagyon komolyan gondolták, s egyre komolyabban, minél nyilvánvalóbb lett, hogy ebben az iskolában a „csapat” tagjain kívül más felnőttek már nem jut hely. (4) Nem tudtak nem felségterületükként gondolni az iskolára. Nem volt erejük a frissen szerzett szuverenitásról egyúttal le is mondani. (5)

Az együttműködés a szülőkkel akkor lett volna valódi kérdés, ha az AKG-ra és valóban az AKG-ra lett volna konkrét szülői igény. De az az első hatezer jelentkező nem a szabad iskola iránti olthatatlan vágyától hajtva ostromolta meg az AKG-t. Egyszerűen az elvágódás volt a korszellem, el bárhová, ahol a kopott, poros, enervált félműlt már nincs jelen.

Az AKG-ba való felvételért tülekedni épp oly ésszerű volt, mint a Gorenje hűtőszekrényért. Finom, (fél)nyugati csemegének számított élelmes és ambiciózus családok számára. A szabad AKG-ra az iskolai világ anyagi és szellemi nyomorától menekülő tanároknak volt szükségük. Semmilyen megrendelés nem volt, senki nem mondta, hogy csináljatok már egy szabad iskolát a gyermekeinknek. Ehhez az iskolához a szülőket is ki (vagy meg) kellett volna találni.

A valódi szülő pedig lelkesen megostromolta a szuperextra szolgáltatást nyújtó iskolát, hogy gyermekét ott elhelyezhesse, s aztán megint legyen néhány nyugodt éve arra a kenyérharcra, amit persze a gyermeke érdekében folytat. A szülők és a tanárok talán más-ként gondolnak egymásra, mint egy hagyományos iskola esetén, talán a kapcsolatuk is intenzívebb, az egymásra szánt figyelmük is több, de az ismerős és megszokott elidegenültségen ez nem sokat változtat. Az AKG-nak annyi ereje sem volt, hogy a szülők vagy más iskolába csábítható felnőttek révén, pusztán csak önzésből is, tartósan és folyamatosan könnyítsen saját terhein.

Az AKG szabad iskola, de a nyitott nevelést, amely nagyon is illene hozzá, nem sikerült megvalósítania, sőt még igazán elképzelnie sem. (Sajnos, nemcsak az iskola, hanem ez az elemzés is a szülők részvétele nélkül készült el.)

Diákok

A tanárok és a diákok iskolapolgári egyenlősítése is megakadt. Talán nem is az a baj, hogy nincs az iskolában diákönkormányzat. Bár, ha már a diákönkormányzatot tervezték, legalább el kellene számolni a hiányával. Akkor talán nem fordulna elő olyasmi, hogy a nevelőtestületi értekezleten a megkérdezett diákképviselő – akit az évfolyamközösség delegált, s véletlenül eleget is tett megbízatásának – talpraesett válasza felett úgy örvendeznének az AKG tanárai, mintha hirtelen felfedezték volna benne a fehér embert. Vagy hogy egy másik alkalommal meg kiküldjék a teremből a diákképviselőket, mert felnőttekre tartozó dologról lesz szó. (Ez utóbbi jelenet kivételes figyelmet-

lenség volt ugyan, én azonban elszólásként is értelmeztem a jelenetet arra utalóan, hogy a diák hagyományos lekezelése sem ismeretlen az AKG-ban. Másfelől viszont ez akár az iskola meghatározása is lehetne: ahol az ilyen gesztus feltűnik, és úgy hat, mint egy koncerten a puskalövés.)

Az AKG-ban nem megy a diákönkormányzati forma. Sem a sugallat nem elég meggyőző a tanárok részéről, hogy ez olyan szép és jó volna, sem a dac nem elég indokolt, hogy a tanárokkal szemben ez az eszköz nélkülözhetetlen. (6) Az AKG különben is tele van olyan kis formákkal, szerveződésekkel, a fészekaljítól a Truppig, a Pocsolygótól a Pók Rt.-ig, a tűzzománcosoktól a Pressesekig, (7) melyekre többnyire jut egy-egy olyan felnőtt, aki hajlandó és képes is a diákok felől nézni a világra, legalábbis ott és akkor, amikor közöttük van. Így tehát a közös ügyek nagy része ezekben a kis csoportokban el is intéződik, a diákönkormányzat ezekhez képest egy mesterkélt és élettelen képződmény. Úgy tűnik, a diákoknak nem kell külön szervezet az önmagukról és az iskoláról való gondolkodáshoz, az önállóságuk és függetlenségük hitelesítéséhez, az érdekvényesítéshez, ügyintézéshez. De egyáltalán nem biztos, hogy ezzel együtt a szervezett fellépés lehetőségét sem igénylik. Hiszen előfordulhat olyan rövidzárlat a tanár–diák kapcsolatban, amikor szükség lenne egy tárgyilagos és személytelen kibeszélési formára, melynek működtetéséhez nem kell sem érzelm, sem érdem. Ha már a rendszeresen jelentkező problémák megoldásához a diákönkormányzat fölösleges, az alkalmi problémákhoz meg nehezkiesen működik, a diákok legalább a tanári értekezleteken belül kaphatnának egy időpontot, amikor övék lenne a szó. (8) Logikus és könnyen megvalósítható forma volna, mégis nehezen tudok ilyesfélét elképzelni, hiszen hivatalosan a diákoknak ennél többre van joguk, de ennél kevesebbel is beérik, mert nagy értékű deklarált jogait (9) folyton beváltják azonnal fogyasztható, semmit sem érő előnyökre, javakra. (10) Az AKG birtokbavétele diákoldáról még várat magára, a nagyszerű jelenetek sokasága sem feledteti, hogy a szabad iskolát mint lehetséges és ígéretes kalandot, a diákság mint közösség még fel sem fedezte, s mindmáig az iskola kellemességei foglalják el. És ettől az iránytól nehéz eltérni.

Az Ebihal keveset ír a diák és tanár közti kapcsolatok AKG-s változatairól is. Beéri a személyesség szokásos – bár iskolában egyáltalán nem magától értetődő – feltételeinek felsorolásával. (11) De hogy ez a személyesség milyen belső sajátosságokkal rendelkezik majd, mire lesz elég, hogyan illik majd a diákok nemzedéki arculatához, miként illeszkedik a konkrét családi szereposztásokhoz, mi lesz az ára, effélékről nem esik szó. (Egyáltalán, az Ebihalból úgy tűnik, hogy lehet egyszerre minden tétellel nyerni. Mintha a nyereségek – kivételesen – nem is járhatnának veszteségekkel. Az iskolát nem dinamikus játssz-mákra tervezték, hanem beteljesedésre.) Az iskola, amely a személyesség vállalásáig merészkedett el, mintha nem gondolt volna arra, hogy ajtót nyit konfliktusok egész serege előtt, s olykor hadszíntérre fog változni. Például azért, mert a család társadalmi válsága – mivel nincs az iskolában ellenőrzés, motozás, hogy ide csak tanulóként jöhetsz be, a többi személyes koloncot odakint kell hagynod – betört, rázúdult az iskolára.

Másfelől az AKG a diákember, az ifjú minden 1968 óta szerzett jogát elismeri, bárhol és bárhogyan is tett rá szert. (Akár ha képzeletben is. Mondjuk a tanárok képzeletében. Ilyen képzeletben szerzett jog érvényesülése szerintem a patrónusválasztás és a kupacválasztás. Egyik sem logikus és tartalmas jog a gyermek felől nézve, de annál inkább az, ha a gyermekről elvi szigorúsággal gondolkodó felnőtt felől szemléljük.) Márpedig a késő szocialista vagy előpolgári nyolcvanas évek gyermekei, akik közül az AKG középiskolá-sai kikerültek, eléggé a felnőttek képére másztak, nevelőik fejére nőttek. *Walt Disney* nemzetközi hadosztálya gyors és könnyű sikert aratott. (A szerencsétlen makarencói kísérltetnek is köszönhetően.) Sem tradíciók, sem immunitások nem álltak útjába. Kidőltek, szétestek vagy deformálódtak a korlátok gyermek és felnőtt, gyermek és nevelő, gyermek és gyermek között. Az utcakölyök ugyanarra sóvárog, mint a polgárcsmete, és ugyanúgy

nem tudja, honnan való; ebből csavargó lesz, abból meg menedzser, de a növekvő civilizációs különbség mögött a kulturális különbség relativizálódik. Az individualitás sem itt, sem ott nem észlelhető.

A gyermeki igény erős, harsány motívum lesz a felnőttek számára, szinte létfilozófiai szerepet kap, akár a gyermek ellenére is. Az egész ingerlően egyhangú és keletiesen önfeléd. Túlságosan falánk ez a nemzedék, minden útjába eső elevent felfal, elsőként persze saját szüleit, akikből nem sok említésre méltó marad, miután ellátták gyermekeiket. Ennek a nemzedéknek a magát nyíltan felkínáló AKG bekebelezése nem volt túlságosan nagy lakoma. Az első évfolyam nagy része éhesen és kielégítetlenül hagyta el a diákalmok megvalósítására alapított és tervét állhatatosan megvalósítani igyekvő iskolát.

Mindezeknek megfelelően alakult az AKG-ban a diák-tanár viszony. Ami leginkább az elfoglalt értelmiségi szülők gyermekeikhez fűződő kapcsolatára emlékeztet. A gyermeket nagyon tisztelik, minden érte történik, sok idő megy el rá, de ezt az időt csak összerabolni lehet, így lappangó, fel-fellobbanó feszültségek, nagy-nagy kifáradások zavarják, árnyékolják az idillt. Az egyenrangúság elve gyakran nem képes gyakorlattá válni, így az bilincs lesz csupán, mely egyedül csak a szülők kezén szorul, a gyermek – ha tetszik neki, ha érdekében áll – belekapaszkodik, ha nem – nem. A szülők a gyermek pórázán, és mindannyian együtt a gyermek jövőjének ketrecében. Mert ez az egész fényes, illatos, nagy szabadság mégsem az igazi, a jövő-szorongás keserű, fanyar, alattomos íze folyton előjönnek valahonnan.

Az AKG-s diák-tanár kapcsolatokat páratlan bensőségesség és szokatlan gazdagság jellemzi. Máshol, a diákokkal legbarátságosabb iskolákban is, a gyermeki devianciával párhuzamosan durvul a hangnem és keményedik a bánásmód. Itt viszont egy elvadult AKG-s diáknak sincs kisebb esélye arra „rendes” társainál, hogy megértést, támogatást, szeretetet, segítséget kapjon. Az átlagos tanár-diák kapcsolatok mélyén lappangó félelem és kiszolgáltatottság érzései az AKG-ban jószívrrel ismeretlenek. A mindennapi kommunikáció sem osztja ketté az iskolát felnőttekre és fiatalokra, mert az AKG-ban nemcsak arról van szó, hogy amikor tennivalók miatt együtt van tanár és diák, akkor ez a közvetlenség és nyíltság helyzete, hanem arról is, hogy tanár és diák érintkezési tartománya nagy, melynek nincsenek sem jelzett, sem jelöletlen határai. Ritkán és kivételesen áll elő az a helyzet – mondhatnám torzulásként vagy válságjelenséggént –, hogy a szereplőknek csak mint tanárnak és diáknak legyen bátorságuk vagy engedélyük egymáshoz, a szokásos és szabályozott érintkezési forma keretei között.

Érdekes példája a viszony gazdagságának, hogy jól megfér egymás mellett az iskolában a kölcsönös tegeződés a diák és tanár között a diák egyoldalú tegezésével, illetve a kölcsönös magázódással. Az utóbbi szertartásossága és belső méltósága nem ütközik össze a bizalmas vagy hagyományos érintkezési formával. Sőt, látható értékcseré zajlik közöttük.

Mindennek következtében a diákok és tanárok közötti kapcsolat folytonos kihívást jelent. Nem lehet kényelmesen a konvenciókra támaszkodni. Az érintkezési hagyományok személyesek és alkalmiak, s akár naponta is változhatnak. Szükségképpen az ebből adódó problémák is szerteágazóak.

A diák és a tanár közti érintkezéseknek órán és órán kívül is csak a tanár számára vannak normái. Csak a tanár rendelkezik belső parancsokkal a követendő cselekvési szabályokat, magatartásbeli, értékelési mintákat illetően. A tanítványai állandóan szemmel tartják őt, s hamar kifogást emelnek ellene, ha valamivel elégedetlenek. (A kollegiális kritika ennél sokkal körülményesebb.) A diák azonban a hozott vagy látott magatartásváltozatok közül kedve, érdekei, az időjárás szeszélyei szerint válogathat, vagy kreálhat sosem látott rémségeket, szépségeket, ahogy neki tetszik. Magatartását személyre is szabhatja, lehet a nyelvtanár gyötrője és a matekos kedvence. (S az efféle különbségtételnek nem kell érthetően megalapozottnak lennie.) De még azt is megteszi, megteheti, hogy mondjuk AKG-s szabad diákként viselkedik a tanár gyakorlati óráján, találékony, együttműködő, serény és derűs, míg ugyanazon tanár elméleti óráján abszurd, alig elvi-

selhető: provokatív önfeledség minden mozdulata, gesztusa. Vagyis a tanárral való bánásmódja lehet szélsőségesen helyezetbe kötött is akár.

Talán nem is volna ennek az egyenlőtlenségnek olyan nagy jelentősége – vagy legalábbis magam kevésbé fájlnám –, ha az AKG-s tanárok is olyan csapnivaló nevelők lennének, amilyen hasznavehetetlen az átlagos értelmiségi szülő. De hát ők többnyire nem ilyenek, ám ez nem mindig derülhet ki (azon a negatív változaton túl, hogy megleshetős derekassággal viselik a magukra osztott terheket). Előfordul, hogy a diákok a szendvicsekkel és süteményekkel, kólákkal és teákkal együtt szépen az órát és a tanár tanítói készségét is „eleszegetik”, „eliszogatják”. Előfordul, hogy saját hangoskodásuktól nem hallják sem a hozzájuk intézett kérdést, sem a kérdéseikre adott választ, jó hogy meg nem süketülnek. Előfordul, hogy a felnőtt részéről érkező tiszteletadás a megkésett gyermeki játszmákat vagy az elvadult kamaszjátszmákat serkenti.

Az AKG-ban remek felnőttek vannak, akiknek eredendő – tudatos vagy ösztönös – kiválósága a tanár-diák közti kapcsolatban kicsit merev, ideologikus valamivé állt össze. Együtt többet megengednek tanítványaiknak, mint azt egyenként valaha is tennék. Ez nagyon jó, mert erős kontrollt jelent, a szabad iskolai létforma garanciáját, és rossz, mert tárgyi adottságként a diákok számára kevesebb és más, mint eredeti önmaga. Egy telefirkálható lap, egy átprogramozható komputer, egy torta, ami soha nem fogy el, egy homokzsák (ami még jajgatni is tud), amit lehet püfölni.

A történet rossz oldalához egy rossz ideológia is jutott. Az AKG elkészületlenségét a diák elől sem lehetett eltitkolni, hiszen epocháról epochára kapták kézhez éveken át a tankönyvek elkészült részleteit, egy folyosónyi iskolában kezdték a tanulást, és egy bővítést és teljes felújítást

átélt nagy AKG-ban fejezték be. A testület úgy vélte, hogy saját létharcának fáradtsága és gondjai nem kerülhetnek be a nevelési történetbe. S mivel mégis elkerülhetetlenül belekerültek, ezért a fiataloknak kompenzáció jár. A diák sohasem rövidíthető meg amiatt, mert a tanár még nem eléggé felkészült vagy nem rendelkezik a szükséges eszközökkel, esetleg mert nem tudja, hogyan kell bánni a szabadsággal elkapott diákkal.

Így aztán sok-sok tanár-diák ütközet során a tanár rendre gyengébbnek, a diák rendre erősebbnek bizonyult. Ebből a tanár és a diák közti kapcsolatoknak az AKG-ben egy furcsa változata jött létre. Kiszolgáltatott, eszköztelen tanárok néznek farkasszemet vélt (mert érvényesíthető) hatalmukkal visszaélő diákjaikkal, óráról órára, beszélgetésről beszélgetésre. Ennek a viszonynak a jeleneténél csak az a lehangolóbb, amikor az AKG-s diák mohóságtól fölpuffadt lélekkel megjelenik a világban, szóval az iskolán kívül, s hanyag leereszkedéssel venné azt birtokba. (Nem is tudja pontosan, miben különbözik a többi diáktól, pedig a különbözős tudata öntudatának része, ezért is excentrikusabb náluk. Individualistább – mondhatnánk az individualitástól idegenkedő *Ebihalon* csúfolódva.)

A tanár-diák közti kapcsolatnak az AKG-ban sok árnyalata van. Vannak kitünő és hatékony szellemi szövetségek, melyekben céltudatos diákok és felkészült tanárok különösen kedvező feltételek között sokat és eredményesen dolgoznak együtt, egy pályázati dolgozatért, egy nyelvvizsgáért, egy felvételiért, egy – színházi, zenei, képzőművészeti, iparművészeti, szakmai, köznap – álomért. Vannak nagy bizalmasságok, látványos és rejtőző változatokban, ahol egy-egy felnőtt tényleg egy-egy fiatal gondviselője. mindig

Egy igazgató majdnem mindig okosabb egy tanárnál, s minél több tanárt gyűjtünk össze, az igazgató szellemi fölénye annál meggyőzőbb lesz. A tétel érvényessége lényegében független attól, hogy a tanárok közül kit választunk ki igazgatónak. Egyebek közt abból fakad ez a megokosodás, hogy az igazgatónk információs monopóliuma van.

az, akire szükség van: anya, apa, barát, lelkész, pszichológus, bölc, haver vagy testvér. Vannak tárgyilagos munkakapcsolatok, a kedélyes és megértő társaság alakzatai, viszállyokból szövődő furcsa összekapaszkodások, van játékkal, érzelemmel teli pajtásiasság. És vannak diákok és tanárok, akiknek az egymáshoz és másokhoz fűződő, hagyományosnak tűnő kapcsolataikba belevegyült egy-egy AKG-s szál. Mondjuk az iskola adta szabadsághoz, történetekhez való kötődés. Ami tartást ad, ami az önazonosság részévé vált.

Azonban mindezen kapcsolatok sűrűsége sem fedi el, hogy az AKG-ban, ahol elvileg nem lehet magára hagyott diák, (12) ahol elvileg nincs értelme az iskola elől való rejtőzködés negatív játszmáinak, a diákok jelentős része, talán a harmada is, az AKG-ba mint hagyományos iskolába jár. Nem szerette meg, nem vonzódik értékeihez, nincs meghatódva ajándékaitól és ajánlataitól. Megszokott iskolai szerepeinek páncélzatát viseli, különérdekű félként gondol az iskolára, annak képviselőire és önmagára. Nem hisz el igazán senkinek semmit, csak cinkosságot ismer, mindig résen van, mert csak magára mer számítani. Élvezzettel árt az iskolának, önérzetesen él vissza tanárok elvi nyitottságával és készségességével, mert nem ért belőle semmit. Akár tanulni, akár lógni akar, az iskolával sok-sok baja van.

Ezt a problémás harmadot azonban nem úgy kell elképzelni, hogy 99 diákból átlagosan 33 a fekete bárány. Úgy értem ezt az egyharmadot, hogy az AKG-s diák lelkének két-harmada ilyen, egyharmada meg olyan. Hogy tehát szinte mindenkinek vannak fölösen (mert az egyharmad az túl sok) rossz kapcsolatai, rideg helyzetei, ostoba történetei, otromba találkozásai, elraktározott mérgei és agressziói. Talán azért van ez így (könnyű ebbe a végső indokba belekapaszkodni, mert hiszen nincs tapasztalati próbája), mert a tervezett iskolapolgári életközösség nincs kész. Nem alakult ki az iskolapolgári pozíció, melyre mindenki támaszkodhatna, melyre bárki hivatkozhatna, melyhez mérhetné, viszonyíthatná kapcsolatait. Mely személytelenül biztosítaná minden résztvevő személyes tiszteletének és méltóságának elemi formáit, mely normákat és feladatokat jelölne ki anélkül, hogy fenyegetne, megkülönböztetne, sértene vagy korlátozna is egyúttal. (13)

Valaha a nevelési intézmények diákjai az iskolán kívül is egyenruhát hordtak, hogy számukra és mások számára is látható és nyilvánvaló legyen hovatarozásuk. Az AKG láthatatlan egyenruhái nem készültek el időre, s utólag talán már hordhatatlanokká is váltak.

Egy igazgató majdnem mindig okosabb egy tanárnál, s minél több tanárt gyűjtünk össze, az igazgató szellemi fölénye annál meggyőzőbb lesz. A tétel érvényessége lényegében független attól, hogy a tanárok közül kit választunk ki igazgatónak. Egyebek közt abból fakad ez a megokosodás, hogy az igazgatónk információs monopóliuma van. Az AKG fel akarta számolni ezt a monopóliumot, mert szüksége volt a tanárok egyenrangú döntési képességére. Öncélúan is, mert értékként gondolt rá, de azért is, mert a diákot új felelősségi helyzetbe akarta hozni. Hogy a tanár ne csak a kiadott tanulási program végrehajtásáért legyen felelős, hanem a program kialakításában is közreműködhesen, hogy személyes karaktere lehessen a programnak. A diák többszintű választási szabadsága természetesen csak szabad és egyenrangú tanárok társaságában ér valamit. Ha ugyanis a tanár valamiért nem teljesen szuverén, akkor ugyan elképzelhető és megvalósítható a diák felszabadítása, de a következmény borzalmas lesz, a diák a elvetett bilincseket egyenesen a tanárok kezére, lábára rakja. Amivel persze csak saját elnyert szabadságát teszi üressé és formátlanná. Az AKG-ban mindez mindennapos, gyakorlati probléma. A hadállás rettenetesen kusza, vannak termékeny és imponáló egyensúlyi helyzetek, mikor a tanár és a diák energiái összegeződnek és ezáltal megsokszorozódnak. Ilyen lehet egy beszélgetés, amikor a kölcsönös megértés és önkifejezés elsajátított készsége, képessége, lehetősége ismeretlen, távoli, egzotikus lelki tájak felfedezésére és meghódítására is alkalmat ad; lehet egy tanulás története, egy platonista akadémia demiurgoszi hangulatával. De nagyon-nagyon sokszor egyáltalán nem efféléről van szó, hanem haszontalan alkudozások, ütközetek, kiszorítós-dik, huzakodások csúfabbnál csúfabb alakzatairól. Esetleg csak azért, hogy elkezdődhesen egy óra, vagy alkalmasint azért, hogy az iskolai károkozások mértéke elviselhető szín-

tű legyen, netán a morális kártékonyság feltartóztatható legyen valahol. Némi leegyszerűsítéssel azt lehetne mondani, hogy az AKG-ban a hagyományos tanítás világa a problematikusabb, megújulását leginkább a tanár kétes pozíciója akadályozza, és a szabad önkifejezés közösségi, művészi formái sikeresebbek, hiszen itt az együttműködés kölcsönösen védhető és művelhető nagyobb szabadsága miatt kevésbé szorulhat sarokba a felnőtt fél.

Az iskolaegész és darabjai

Az AKG-ban a problémák nem utolsósorban az információk rossz kezelésére és egyenlőtlen elosztására vezethetők vissza. Hiába akarta Horn György a testület iskoláját létrehozni, ha ezen törekvés autentikus képviselője munkamegosztásbeli részesedésévé vált, így hirtelen az a különös helyzet állt elő, hogy az egyenlőséget védő és mindenféle elkülönülő vezetői szerepet elutasító koordinátorként egyszerre mégis formálisan szinte megszervezhetetlen túlhatalomhoz és monopóliumhoz jutott. A tanárok többsége személyes feladatai rendkívüli növekedése, vagy személyes feladataiból fakadó elfoglaltsága, érzékenységvesztése miatt egyre felületesebben, szeszélyesebben viszonyul az egészhez. Ő meg épp erre összpontosít, mondhatnám alkatilag sem tud semmit sem csinálni, ami ne az egészhez vagy az egészről szólna. Így aztán az iskola az ő számára minden részletében fontos, számára a közös döntések mindig egy építkezés elemei, a többiek számára meg egyre inkább csak őket érintő vagy nem érintő napirendi pontok. Horn minden információra igényt tart, mert érintve van általuk, a többiek örülnek, ha félreállhatnak az információáramlás sodrából, s figyelmeztetni kell őket, ha valami közvetlenül nekik szól. Horn az ISKOLÁ-val van elfoglalva akkor is, ha az iskola magánügyeiben jár el, órát tart, ebédel, beszélget, füstöl, tárgyal, kávéfőz, kinéz az ablakon. A többiek vele vannak elfoglalva akkor is, ha azt iskola közügyeit intézik. (14) A rendszernek az a fő baja, hogy egyenlő érdekeltségeket feltételez, s ezekhez egyenlő jogosítványokat illeszt. Ha számol az egyenlőtlenséggel, közelebb juthatott volna egy reális egyenlőséghez.

A szelektív információ sérti a nyilvánosságot, a nyilvánosság hiányosságai torzítják az információkat. Horn pontosan tudta, hogy neki az iskola létkérdéseiben információs privilégiumai vannak, s ezektől egyenlősítő törekvései révén sem szabadulhat meg. (15) Kollégái amit csak tehettek, mindent megtettek azért, hogy közösségként működjön az iskola. Talán csak arról feledkeztek meg mindannyian, hogy a reális munkamegosztás konstruktívabb lehetőség, mint az illuzórikus közösség, bármely intenzív élmények is társuljanak hozzá. A közös ügyek közös felelősségének elvét fel kellett adni, a PT levált a testületről, a négyes vezetőség elkülönül a PT-n belül, Horn pedig ott lebeg valahol a négyek fölött. A testület meg szanaszét. A tanár itt végül is eléggé magára van hagyva, akkor is, ha tagja valamelyik vezetőségnek, és a munkaközösség is csak bizonytalan fogódzkodót ad.

Mindez a diák tervezett szuverén státusát nem érinti, az ő jogai érinthetetlenek. Mivel azonban ezen jogoknak a környezete eléggé felemás, ezért ezek a jogok felpuffadnak, elterpeszkednek vagy éppen elsatnyulnak. Nincs természetes közegük. Az életfeltételeik vagy túl jók, vagy elégtelenek. A diák számára ez a kiegyensúlyozatlanság terhes, s aki segíthetne, könnyíthetne ezeken a terheken, a tanár, éppen ő az, aki a sarokba szorult. Nincs iskola a láthatáron, ahol a tanár olyan sokat érne, mint az AKG-ban. S ezek a tanárok, akik jó része bárhol másutt közziklának számítana, akire iskolát lehet építeni, itt mintha a diákok kénye-kedvére adná magát reménykedve jóindulatukban, s mintha mindannyian Horn atyai fennhatósága alatt lapulnának. Félénk, didergő báránykák, akik csak az ő tekintetétől elevenednek meg, bátorodnak föl, s hiszik el, hogy ők is a világon vannak. (Nem egy értekezletet ültem végig, ahol amíg meg nem érkezett, mindenki csak szunyókált vagy zavartan kereste a szavakat, hogy mit is mondhatna, és kinek is kellene mondania.) Persze, ha idegen közegbe kerülnek, akkor ott természetesen magabiztos prófétákként viselkednek, s láthatóvá válik, mennyi energia fojtódik el az AKG-ban szinte észrevétlenül és persze ésszerűtlenül.

Informális csoportok alakulnak ki a testületen belül, alkalmi értékrenddel, ad hoc értékelésekkel, kitöltve az iskolai nyilvánosság hiánya révén keletkező űrt, válaszul az iskolai értékrend elbizonytalanodására, egyúttal újabb akadályát képezve az iskolai nyilvánosság működésének. A társasszerkezet teherbíróképessége csökken, a támfalak és a pillérek funkcióját alkalmi állványzatok és ácsolatok váltják ki. Az információ egyre határozottabban különbségek és elkülönülések forrásává válik. (16)

Jegyzet

(1) „Följajz a földrajz”; „Szórakozva verem a hardverem”; „Volt egy brillós csuszbugó”; „Né, táti, mit leltem” – A szerző szíves szóbeli közlése alapján.

(2) Ez az a rajzoktatás, melynek tanár hőse az iskolai közélettől elzárkózó, saját útját járó, se nem patrónus, se nem táborozó, eléggé távolságtartó férfi (afféle zord avantgardista). Aki szenvedélyének és tehetségének aligha találhatott volna alkalmasabb helyet az AKG-nál. S akinek az AKG diákjai nagyon jó munkatársai, illetve tanítványai. De akinek az AKG-t mégis ki kell tészkelnie a folyosóra, hogy ne zavarja a munkát. Hogy az iskolát felöltöztető, az iskolának fazont adó látványvilág megszülethessen.

(3) Ebihal, 10. old.

(4) Érdekes, hogy a személyzet is milyen „személyzetszerű”. A takarítónők, a karbantartók, az irodisták, a portások, a felszolgálóasszonyok érezhetik, hogy megbecsülik őket, de azt kevésbé, hogy idetartoznak. Ők nem lettek a történet szereplői, nekik itt egyszerűen jó munkahelyük van, egy kissé szeszélyes háziurakkal és háziasszonyokkal és eléggé zűrös viszonyokkal.

(5) De csapat is honnan lett volna, ha tényleg nyílt együttműködéssel születik az iskola, ami szokásszerű előfeltétele a nyílt együttműködésre való készségnek? Hiszen a csapat egy dacos, merész, kihívó összekapaszkodásból született meg. Hozzájuk kívül levők csak eszmeileg kerülhettek közel. Egy szülő vagy munkavállaló a folyamatos lázadásra tervezett iskolából nézve iszonyatosan konvencionális lény. (Aztán az iskolaidők során egyes csapattagokról kiderült, hogy valóságos jelenlétük is csak eszmei. Így hát a csapat is csak munkahipotézisnek, fikciónak, töredéknek bizonyult.)

(6) Az Ebihalban szerepel a diákönkormányzat, mert az alapítók úgy vélték, a diákok szervezeti autonómiájának helye van az iskolában. (Úgy voltak a kor diákönkormányzati játékainak, manipulációinak kritikusai, hogy igazi diákönkormányzatot terveztek iskolájukba. Ez az elgondolásuk azt bizonyítja, hogy elszakadásuk a működő pedagógiától, illetve annak eszményeitől nem volt és nem lehetett teljes körű.) Az első évfolyamok idején még meg is alakult a szervezet. Később már nem. A tervezéskor ez a hagyományos szervezet a diák politikai (tehát látszat)emancipációjának a biztosítására beilleszthetőnek, formálisan szükségesnek tűnt az AKG-ban. Aztán kiderült, hogy nem is kell és nem is való ide. Szokásos hiteles feladatai nem jelennek meg feladatként az AKG-ben. Az iskola egy kicsit mindmáig restelkedéssel veszi tudomásul a diákönkormányzat hiányát, de persze sokkal komolyabbnak tartja a diákszuverenitást, mintsem hogy látszatönkormányzatot szervezzon.

(7) Trupp – több éve működő színjátszó csoport. Sajátossága az, hogy a darabokat a társulat tagjai írják, következtetésképpen a társulat egy különös szellemi műhely is.

Pocsolygó – egy rendszeres társalgási alkalom neve. Eredetileg bármely diák és bármely tanár találkozása egy klubasztalnál, tea mellett, adott időben. En az idő tájt voltam egyszer-kétszer a társaság vendége, amikor az özszejáró diákokból diáktársaság lett, a tanárokból pedig Horn György maradt, tekintettel arra, hogy a találkozás időpontja hétfő délutánra esett, ami a testületi gyűlések ideje. Horn, mivel gyeden volt, a testületi ülésekre nem járt, a Pocsolygó mellett viszont kitartott. Persze, Horn nagyon hiányzott az értekezletről, annál is inkább, hiszen mindenki tudhatta, hogy az iskolában tartózkodik, sőt, ha véletlenül a beszélgetés odafönt a negyedikén az értekezlet befejezése előtt ért vége, ami azért többnyire így esett, akkor Horn meglátogatta kitartó kollégáit. Emiatt aztán némi féltékenység is övezte a Pocsolygót, ami annál is érthetőbb volt, hiszen nagyon nehéz volt a szabadságon lévő iskolaalapító közelébe jutni. A Pocsolygó egyébként Horn és egy tíz-tizenöt tagú, spontán kialakult diákkör nagyon izgalmas, szellemileg nagyon gazdag együttléte volt. Horn a számára elképzelhető legjobb pedagógiai helyzetet teremtette meg a Pocsolygóval. Az iskolát felfüggesztő iskolai szituációban. Pók Rt. – az iskola diákvállalkozások egyike, amelyek a – szövött – termék előállításától a reklámtól, a kereskedelmi műveletekig próbálkoztak, nyílt iskolai versenyben más hasonló vállalkozásokkal, sikerrel. És szövés, tervezgetés közben hallatlanul gazdag lelki életet élve.

Tűzzománcosok – A kézműves alkotókörök egyike. Ahol látogatásom harmadik percében már ott ültem az egyik asztalnál, s faggattam készsége szomszédaimat a különböző zománccfajták tulajdonságairól, készítgetve a magam kis remekét. S azt gondolom, bárki lép a műhelybe, nehezen úszhatja meg anélkül, hogy ne próbálkozzon meg magával a műfajjal.

Press – az iskola diáklapja. Annak azonban, hogy valóban az iskola lapjává váljon, talán az az egyetlen igazi akadály, hogy az alapítók mindmáig annak a régi álmuknak a foglyai, hogy ha lesz nekik egy iskolájuk, akkor ott a diákjaiknak lesz egy igazi saját lapjuk, melybe azt írhatnak, amit akarnak, nem szól bele sem igazgató, sem testület.

(8) Persze, ez alighanem épp olyan haszontalanság volna, mint az önkormányzat. Itt láthatóan nem hiszem el azt, amit egyébként tudok, hogy egy diáknak az AKG-ben, ha képes volna az önkormányzatba tevékenykedni vagy a testület előtt is ki memé nyitni a száját, akkor ezekre a mesterkélt alkalmakra, helyzetekre és szervezetre már nem maradna semmi mondanivalója.

(9) „Teljes jogú iskolapolgárok;

- Teljes jogú érdekképviselői jog a Kuratóriumban;
- A különböző szakanyagok, tananyagok és az értékelési rendszer minősítése;
- Tanulói felkérésre a nevelőtestület biztosítja a diákönkormányzat működését segítő tanárt;
- Képviselői jog az iskolabírárságban;

– A tanulók, tanulóközösségek életére vonatkozó bármely kérdésben egyetértési, döntési jog.” – Ebihal, 44. old. Hát nem gyönyörű ez a lista? Mint egy költemény! Még a helyesírás is „lírai”, hiszen a pontosvesszők után kisbetűvel kellene folytatni a felsorolást, de hát itt a szent tételek mindegyikének nagybetűs kezdés jár!

Képzelnék el azt a vitát, amelyen az alapító testület a diákönkormányzat kérdését tárgyalta. A pragmatikusok azt mondhatják, kell a segítő tanár, mert az önkormányzat működtetését a diákoknak meg kell tanulniuk valakitől. Az idealisták viszont azzal vághattak vissza, hogy egy tanár akkor is tanár, ha a jó szándék vezeti. Akkor is a diákok helyett fog gondolkodni, ha nem is ez a dolga. És különben is, a diákok egymástól tanulják meg és csak egymástól tanulhatják meg az önkormányzat működtetését. Igen ám, jött a válasz, de ki tanítja meg az első diákot, aki aztán majd a többi megtanítja, hiszen az AKG-ban szükséges tudás nem hozható máshonnan. Sőt. És akkor megszületett a kompromisszum, hogy legyen hát segítő tanár, de csak ha a diákok kérik. Milyen felemelő lehetett efféle megfogalmazásokhoz jutni! És ennek a jelentőségét egyáltalán nem csökkenti az a tény, hogy kiderült, az AKG-ban egyelőre a diákoknak nincs szüksége önkormányzatra. (Azért vagyok óvatos, mert azt gondolom, a formális érdekképviselő igénye bármikor megjelenhet az iskolában, s ehhez még az iskolának sem kell feltétlenül megváltoznia, elég csak egy olyan diákársaság megjelenése, amely politikai játékot akar játszani, politikai eszközökkel akarja a maga érdekeit védeni és érvényesíteni.) És a többi tételhez sem kapcsolódik nagy gyakorlat az iskolában. Mégis így kellett lennie. A szervezetek szorításában élő, szervezetenként szabaddá váló, szervezetlen iskola a diákjai szabadságához is szervezetenként viszonyult. Ezzel igazolható a komolysága, valamint azzal, hogy később belátta, a tervezettnél kevesebb formális biztosíték kell a szabadsághoz, ami azok nélkül, azok elgondolása nélkül azonban mégsem születhetett volna meg. A szabadság korlátozott formáitól való megszabaduláshoz épp a szabadság intézményeinek a megtervezésén keresztül vezet az út. Illetve vezetett az AKG útja.

(10) Mondjuk ilyen haszontalanság, hogy a diák akárhányszor is megszegheti a tanárral – azért persze nem akármelyikkel – kötött megállapodását, s újabb megállapodást zsarolhat ki egy kis önmegszórással. Nem azt mondom, hogy ez nagy baj, hanem csak azt, hogy nem jó üzlet efféle kacatokra váltani az AKG értékkészletét.

(11) „NINCS KATEDRA. Az iskola talán legfontosabb eszköze a katedra, ha ismereteket közvetít. A katedra, amely elválasztja a gyerekektől, mely magasra emeli a tanárt, hogy átláthasson a gyereksoport egészén, mely tekintélyt ad, elszemélytelenít ugyan, de a tudományt emeli magasba. Azt gondoljuk, hogy az elit iskolának, a tudós iskolának, a tárgyilagos iskolának szükségük van a katedrára. Nekünk nincs. Az egyes pedagógus teljes személyiségevel része a gyerekközösségnek. Autonóm lény, nem tárgyilagos, hanem – noha tudatos, felkészült szakember – egyéniségével, világnézetével közvetíti saját magát. Nálunk tehát a személyesség hangsúlyozódik, és nem az ismeret.” – Ebihal, 18. old.

(12) A gyerekeknek külön-külön segítője a patrónus. Szerepe nem tevékenységhez, szakmához, csoporthoz, hanem kizárólag az egyes gyerekekhez köti.” – Ebihal, 13. old.

(13) Tagadhatatlan, itt részemről az utópia (AKG-s terv) utópisztikus kritikájáról van szó, hogy hogyan is lehetne a lehetetlen mégis lehetséges. Az álom kritikájáról az álom felől.

(14) Minden iskolai ügy Horn György szenvedélyes érdeklődésének tárgya. Ezt például úgy kell érteni, hogy számára az iskola minden diákja egyenként és önmagáért fontos. Nem vagyok képes megjeleníteni az azon beszámolója okozta különleges élményt, amikor az első végzett évfolyam hetvennégy diákjáról adott egyenként jellemzést egy kérdés nyomán. Mintha egy író beszélt volna a hőseiről. Akiknek mindegyikével azonosul. Akiket a dolog természetéből következően önmaguknál is, és az író természetéből következően önmagánál is jobban ismer és ért. S mindig a világgal van párbeszédben velük, értük és általuk.

Hornnal vitatkozva szegény kollégái mindig az kockáztatják, hogy a legáltalánosabb értékre való hivatkozásuk is szűkkeblűségként, önzésként, privát nézőpontjuk érvényesítésékként lepleződik le. Ami persze akkor is megeshet velük, ha Horn volt figyelmetlen és elfogult. Mert fogyatékoságai némelyike is az irratlan iskolai alkotmány részévé vált. Például az, hogy a másik pedagógiai működése nem nyilvános vita tárgya. Emiatt a személyre szóló kritikák útja nagyon zezugos. Egyetlen szokásszerű eljárásuk sincs ezekre vonatkozóan.

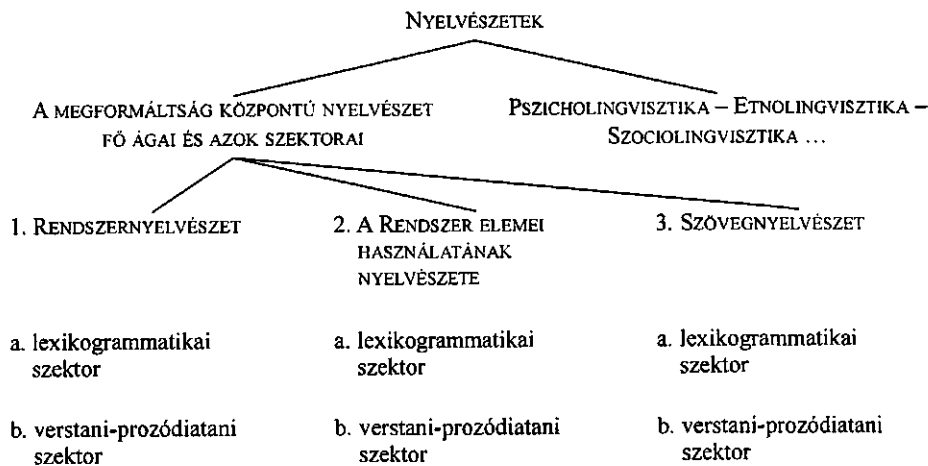
(15) Az alapító intézmények és vállalatok személy szerint Horn György iránt voltak bizalommal, s nem a vállalkozás iránt, s természetesen nem is a testület vagy a testület tagjai iránt. Számukra Horn tartózkodása a hagyományos igazgatói szereptől a végső soron mégis a minden döntést a kezében tartó kísérletvezető bogarasága csupán, amelyet, miután legkevésbé sem a döntésektől vagy a felelősségtől való irtózás jele, s az ügymenetben sem okozott soha komoly fennakadást, magánügyként kezeltek.

(16) Voltaképpen már az alapinformációhoz való viszony is komoly problémát jelent az iskolában. Arra a kérdésre ugyanis, hogy mit akar az AKG, csak néhányan mernek határozott választ adni, de az ő határozottságuk is csak Horn határozottságáig (vagy határozatlanságáig!) ér. A többség hozzászólt, hogy azt AKG neki kisebb-nagyobb mértékben mindig talány marad.

A verbális szövegek szövegtana és a nyelvészet

II. rész

Beszélgetésünk első fejezetében (a címben jelzett tematika I. részében) egyrészt a 'verbális szövegek' szakkifejezés használatával foglalkoztunk, másrészt elkezdtük a verbális nyelvek 'megformáltság-központú' nyelvészete fő ágai szektorainak a tárgyalását. Részben összefoglalásul, részben a jelen fejezet tematikájának megvilágítása érdekében lássuk az említett nyelvészetek és a szóban forgó szektorok ágrajzát:



1. ábra

Az előző részben az általános kérdések tárgyalása után az 1.a és a 2.a szektor tárgyát, célját és módszerét elemeztük röviden; az elemzést itt az 1.b, 2.b, valamint a 3.a és 3.b szektorokkal folytatjuk.

1. kérdés: Mi a rendszernyelvészet verstani-prozódiai szektorának tárgya, célja és módszere?

P. S. J.: A választ két előzetes megjegyzéssel kezdem:

1. Azt a kérdést, hogy a *verstant* és a *prozódiant* két külön szektornak (ágnak) célszerű-e tartani, vagy sem, nem tartom elsődlegesnek. Ami véleményem szerint fontos, az az, hogy mindkét 'tan' az őt megillető helyet kapja meg a nyelvészeti tudományágak rendszerében.

2. Ami a tárgyat, célt és módszert illeti, itt is érvényes, hogy egy-egy tudományág (tan) jellegének meghatározásában ezek valamely adott hierarchikus elrendezése a dön-

tő; a lehetséges hierarchikus elrendezésekkel és azok következményeivel azonban itt sem kívánok foglalkozni.

A rendszernyelvészet *verstani-prozódiai* szektorának

– *tárgya*: mindkét tanban az, ami a prozódianban, illetőleg a verstanban a nyelvi rendszerhez kötődik; azaz a *prozódianban* alapvetően a szó-, szintagma-, mondat- és mondatfömb(?)-hangsúly törvényei, a *verstanban* pedig a hangsúlyos, az időmértékes és a szimultán verselés metrikai törvényei;

– *célja*: e törvények lehetőség szerint teljes rendszerének a megalkotása, kategoriális leírása és/vagy érvelő bemutatása;

– *módszere*: a módszer ugyan itt is függhet attól, hogy a cél a megalkotott rendszereknek csupán leíró bemutatása, vagy érvelő is, de mindenképpen eleget kell tenni a maximális explicitég követelményének (amely egyúttal az egyértelmű alkalmazhatóság garanciája is); e követelmény teljesítése feltételezi egy hangsúly, illetőleg egyes metrum jelölésrendszer kidolgozását és következetes alkalmazását.

Az, hogy a rendszernyelvészet szektorát képző verstannak tárgyalnia kell-e a meghatározott szabályoknak eleget tevő strófaformákat is, vagy sem, attól függ, hogy milyen munkamegosztás látszik célszerűnek e verstani szektor és a poétika között.

B. Zs.: A verstani ismeretek tanítása – a fenti szektorok elkülönítése nélkül – általában az irodalomórán történik. A 14–18 éves korosztály tankönyvei részint az adott korosztálynak megfelelő szinten és mélységben, részint az adott évfolyam irodalmi anyagának megfelelően tartalmazzák az elméleti ismeretek összefoglalását, illetve az egy-egy műre vonatkoztatható, metrikai, ritmikai ismereteket mint a tartalomkifejezés egyik fontos eszközét. Az *Irodalom II. Szövegek, képek, információk* című, a világbanki képzési programhoz készült tankönyv *Vers mindenkinek. Irodalmi kifejezésformák I.* című fejezetében – amely tartalmazza mind az ütemhangsúlyos, mind az időmértékes és a szimultán verselésre vonatkozó legfontosabb ismereteket – például ilyen tanulható szöveget olvashatunk:

„Verselési lehetőségek a magyar költészetben:

a) *Ütemhangsúlyos* (magyaros, nemzeti, hangsúlyos) *verselés*

Ritmusa a hangsúlyos és hangsúlytalan szótagok szabályos váltakozása adja. A sorkezdő hangsúlyos szótagot meghatározott számú hangsúlytalan követi – ez az egység az ütem.

(Majd újra hangsúlyos szótag következik meghatározott számú hangsúlytallal együtt.) A sorfajta elnevezését úgy kapjuk meg, ha megszámláljuk az ütemeket és a szótagokat...” (1)

Ugyanebben a tankönyvben *Kölcsey Ferenc Himnusz* című művének tárgyalása pedig a következőkkel zárul:

„verselése

Kölcsey megváltozott esztétikai nézeteinek megfelelően a legősibb magyar dalritmusra (a *Kanász-tánc*) épül, de az ütemhangsúlyos verselés mögött ott érezzük a trochaikus lejtést is.”

2. kérdés: Mi a verstani-prozódiai szektorának tárgya, célja és módszere a rendszer elemei használatának nyelvészetében?

P. S. J.: Mindenekelőtt azt kívánom megjegyezni, hogy a verstan és prozódian keretében is megtalálható a terminológiai megkülönböztetésre irányuló törekvés a rendszernek és a rendszer elemei használatának vizsgálati körébe tartozó egységek/aspektusok között, ha ez a megkülönböztetés nem is olyan természetű, mint a lexikogrammatikai szektorban. (Összehasonlításképpen gondoljunk például a 'mondat', illetőleg a 'szövegmondat' lexikogrammatikai szakszavakra.) A prozódianban belül szokás például különbséget tenni 'normál, vagy jelöletlen, hangsúly' (rendszereszerű aspektus) és 'emfatikus hangsúly' (használati aspektus) között, a verstanban belül pedig 'metrum' (rendszereszerű aspektus) és 'ritmus' (használati aspektus) között.

A rendszer elemei használata nyelvészetének keretében a *verstani-prozódiai* szektornak

- *tárgya*: mindkét tanban az, ami a prozódiai tanban, illetőleg a verstanban e tanok rendszerszerű elemei használatához kötődik; azaz a *prozódiai tanban* alapvetően a szavak, szintagmák, mondatok és mondatrészletek(?) emfatikus hangsúlyozása lehetőségeinek és a különféle emfatikus hangsúlyok lehetséges funkcióinak számbavétele, a *verstanban* pedig a metrikai alapsémák azon ritmikai realizációlehetőségeinek a számbavétele, amelyek előfordulása esetén, még ugyanarról a hangsúlyos, időmértékes vagy szimultán alapmetrumról beszélhetünk, tekintettel természetesen ezeknek a ritmikai realizációknak a funkcióira is;

- *célja*: e számbavételek eredményeinek minél teljesebb leíró és/vagy érvelő összefoglalása;

- *módszere*: a módszer ugyan itt is függhet attól, hogy a cél csupán leíró bemutatás, vagy érvelő is, de mindenképpen eleget kell tessen a maximális explicititás követelményének (amely egyúttal az egyértelmű alkalmazhatóság garanciája is); e követelmény teljesítése itt is feltételezi egy megfelelő jelölésrendszer kidolgozását és következetes alkalmazását.

B. Zs.: Az előző kérdéskörben említettem már, hogy a verstani ismeretek iskolai tanításában a rendszernyelvészet és a rendszer elemei használatának nyelvészete megkülönböztetés nem jelenik meg. Ugyanakkor a verstan tanításához készült tanári kézikönyvekben erre vonatkozóan is találunk utalásokat.

3. kérdés: Mi a szövegnyelvészet lexikogrammatikai szektorának tárgya, célja és módszere?

P. S. J.: Mielőtt a feltett kérdésre válaszolnék, pár szót kell szólnom magáról a szövegnyelvészetről. Mi a *szövegnyelvészet* a nyelvészet olyan ágának tekintjük, amely a szöveg összetevői közötti formai és jelentéstani kapcsolatokat (álljon egy szöveg bár egyetlen szövegmondatból, vagy álljon többből) a szigorúan értelmezett nyelvészeti kategóriáival és módszereivel írja le, ha e kapcsolatok feltárása több esetben csak a nyelvészeti ismereteken túlmutató szövegtani és/vagy a szövegtani ismereteken túlmutató 'világra vonatkozó' ismeretek igénybevételével mehet csak végbe. (2)

A szövegnyelvészet fenti értelmezéséből kiindulva a szövegnyelvészet lexikogrammatikai szektorának

- *tárgya*: a szövegek formai és jelentéstani felépítése nyelvészeti aspektusainak vizsgálata;

- *célja*: e vizsgálat eredményeinek minél teljesebb leíró és/vagy érvelő összefoglalása;

- *módszere*: a módszer ugyan itt is függhet attól, hogy a cél csupán leíró bemutatás, vagy érvelő is, de mindenképpen eleget kell tessen a maximális explicititás követelményének (amely egyúttal az egyértelmű alkalmazhatóság garanciája is); e követelmény teljesítése feltételezi egy megfelelő kategóriarendszer kidolgozását és következetes alkalmazását.

Ez a meghatározás természetesen csak akkor informatív, ha tudjuk, mire utal benne 'a szövegek formai és jelentéstani felépítése nyelvészeti aspektusai' szakkifejezés. Ennek megvilágítása érdekében, kezdjük a 'szövegek formai és jelentéstani felépítése' szakkifejezés értelmezésével.

A szövegek *formai felépítéséhez* tartozik egyfelől szövegmondatai szintaktikai szerkezete és a szövegmondatok között formai-szintaktikai módszerekkel kimutatható kapcsolatok hálójának (már amennyiben a szövegben ilyen kapcsolatok találhatók), másfelől a szöveg fizikai hordozójának chirográfiai/tipográfiai szerkezete (például bekezdésekre, illetőleg versszakokra való tagoltsága).

A szövegek *jelentéstani felépítéséhez* tartozik egyfelől szövegmondatai szemantikai-pragmatikai szerkezete (például a téma-réma szerkezet) és a szövegmondatok között nyelvi, jelentéstani, tematikai vagy a világra vonatkozó ismeretek felhasználásával kimutatható kapcsolatok hálójának (például a korreferenciaviszonyok és a tematikus progresszió,

másfelől ezeken kívül mindaz, aminek közvetítésével egy – a fizikai hordozójukban feltehetően kifejezésre jutó – világdarabra utalnak.

E két felépítéstípus 'nyelvészeti aspektusá'-hoz tartozik: az, aminek leíró és/vagy érvelő bemutatása a nyelvészet kategóriáinak alkalmazását is megköveteli (túl azon, hogy a leírandó aspektus feltárása a nyelvészeti ismereteken túl milyen más ismeretek igénybevétele teszi szükségessé).

Néhány, e meghatározásokat közelebbről megvilágító kommentárt az előző fejezetben Ve/7 jelzésű példaként található *A hiúz* című elbeszélés első szövegmondataihoz fűzök.

[1] „Őszi vasárnap volt.”

[2] „Vasárnap, mert apám otthon foglalatosskódott, és őszi, mert napfényben ragyogtak a tarkuló erdők és bokrosok a falu felett.”

A [2]-es szövegmondatnak az [1]-eshez való kifejtő kapcsolásához nem elegendő az a *nyelvi* tény, hogy abban megismétlődik az [1]-es „vasárnap” és „őszi” szava. Elképzelhetnénk ugyanis második szövegmondatként például a [2]-t is: „Vasárnap, mert ez a szó a »v« betűvel kezdődik, és őszi, mert ez egy évszak”, amit nem igen fogadnánk el kifejtő szövegmondatként. De a [2]-t is csak azért fogadjuk el a 'vasárnap' és az 'őszi' kifejezéseként, mert első tagmondata értelmezésénél arra a *világismeretre* támaszkodunk, hogy vasárnap általában nem dolgoznak munkahelyükön az emberek, a másodiknál pedig arra, hogy őszi az az évszak, amelyben „tarkuló”-ak az erdők és bokrosok.

A [2]-ben megjelenő „apám” szó *szövegutáni ismereteink* alapján az adott szöveggörnyezetben azt jelzi, hogy a történet 'narrátor'-a maga a történet egyik szereplője.

[3] „Ebéd után eljössz velem a Bábirkóba, fordult hozzám apám.”

Ehhez a szövegmondatához az 'Ebéd után eljössz velem a Bábirkóba, *ezt mondva* fordult hozzám apám' szerkezetű értelmet rendeljük. Maga a „fordult hozzám” kifejezés önmagában ugyanis még nem utal 'kommunikációra', gondoljunk például olyan mondatokra, mint például „Ijedten fordult hozzám apám”. Hogy itt kommunikációról van szó, arra egyrészt a [3] első tagmondatának *nyelvi* szerkezete alapján következtethetünk, másrészt annak a *szövegutáni ismeretnek* az alapján, amely szerint (magyar nyelvű) dialógusokban az idézőjeleket gondolatjelek helyettesíthetik, mint ahogy az ebben a szövegben is történik.

Az adott szöveggörnyezetben a [3]-ban az „apám” szót az [1] „apám” szavával tarthatjuk korreferensnek (ugyanarra a személyre utalónak). Az *adott szöveggörnyezetre* való hivatkozás fontos, mert ha a [3] helyett például a – szöveg összefüggő jellegét különben meg nem bontó [3'] –: „Ebéd után eljössz velem a Bábirkóba, fordult hozzám apám – kezdte történetét a nálunk vendégeskedő unokaöcsém” állna, a két „apám” szó nem lenne korreferens.

Az „apám” szavak korreferenciája, valamint a „fordult hozzám” *'ezt mondva* fordult hozzám” értelmű interpretációja alapján a [3]-beli szöveggörnyezetben a „velem” az „apám”-mal korreferens, az „eljössz” második személyre utaló todaléka pedig a „hozzám”-mal.

Ez a rövid jellemzés világosan mutatja a különféle jellegű ismeretek együtalkalmazásának szükségességét a szövegösszefüggőség (pontosabban: a korreferencia) vizsgálatában.

Itt csupán ennyit a korreferenciaelemzéssel kapcsolatos problémák megvilágítására. A következő szövegmondatokkal kapcsolatban lássuk a téma-réma szerkezet (és a tematikus progresszió) egy-két kérdését.

[4] „– A Bábirkóba? – kérdeztem csodálkozva, mert más vasárnapokon sokkal nagyobb sétákra indultunk a patakok mentén.”

Miután a [3]-ban megjelent a „Bábirkó” név, „A Bábirkóba?” szövegmondatkezdés a [4]-ben abszolút természetesnek tartható. Elemezzünk azonban, hogy a [4]-nek más line-

áris elrendezései is előfordulhatnak-e az adott szöveghelyen. Lássuk mindenképp ezeket az elrendezéseket a szövegmondatban lévő gondolatjelet figyelmen kívül hagyva:

[4.2] A Bábirkóba?, mert más vasárnapokon sokkal nagyobb sétákra indultunk a patakok mentén, kérdeztem csodálkozva.

[4.3] Kérdeztem csodálkozva: a Bábirkóba?, mert más vasárnapokon sokkal nagyobb sétákra indultunk a patakok mentén.

[4.4] Kérdeztem csodálkozva, mert más vasárnapokon sokkal nagyobb sétákra indultunk a patakok mentén, a Bábirkóba?

[4.5] Mert más vasárnapokon sokkal nagyobb sétákra indultunk a patakok mentén, a Bábirkóba?, kérdeztem csodálkozva.

[4.6] Mert más vasárnapokon sokkal nagyobb sétákra indultunk a patakok mentén, kérdeztem csodálkozva, a Bábirkóba?

A szóban forgó szöveghelyen adott formájában e sorrendi változatok egyike sem fogadható el minden további nélkül. A „kérdeztem csodálkozva” összetevő „csodálkozva kérdeztem”-re való cseréje, valamint a „mert”-nek „minthogy”-gyal való helyettesítése révén azonban elfogadhatóvá tehető a [4.3] és a [4.6]; a [4.5] elfogadhatóvá tételéhez elegendő a „mert”-nek „minthogy”-gyal való helyettesítése. Ezeknek a helyettesítéseknek *nyelvre vonatkozó ismeretek* képezik az alapját: ezen ismeretek egy része az állítmány ’környezeté’-nek elrendezésére (lásd: „csodálkozva – kérdeztem – *vmi*”, illetőleg más sorrendi változatai alkalmazhatóságának feltételeire), más része az egymással relációba hozható kötőszavak (lásd: „mert”, „minthogy”) cseréjének lehetőségeire/szükségességére vonatkozik.

Az így nyert (elfogadható) sorrendi változatok természetesen más-más téma-réma szerkezettel rendelkeznek, s ennek következtében a [3]-mal kezdődő más-más tematikus láncot (tematikus progressziót) képeznek, más szóval: más-más módon ’rakják sorba’ a már ismert és a még nem ismert információt hordozó nyelvi kifejezéseket. Az egyes esetekben alkalmazható/alkalmazandó láncok kiválasztását *szövegtani ismeretek* vezérlik.

Ehhez hasonló elemzések végzése (akár a szóban forgó szöveg további részeire, akár más szövegre vonatkoztatva) ismeretgazdagítóbó bepillantást enged a szövegnyelvészeti-szövegtan problematikába, mint a példákkal nem kísért elméleti fejtegetéseké!

B. Zs.: A szövegtani ismeretek (amelyekben a szövegnyelvészeti ismeretek nem különböznek el minden esetben) már a korábbi középiskolai tantervnek, tankönyveknek is részét képezték. Tanításukra vonatkozóan az akkor tanári kézikönyvben többek között a következőket olvashatjuk:

„A szövegtan tanításához három általánosabb szempontra hívjuk fel a figyelmet. Törekedjünk arra, hogy a szövegekkel való foglalkozásban a tanulók pontosan, szakszerűen használják meglévő nyelvi-nyelvészeti ismereteiket. Például a részletek, jelenségek megnevezésében, elemzésében érvényesüljön az, amit (...) grammatikából, stilisztikából tudnak. A szövegtan a maga összetettségével alkalmas arra, hogy a nyelvi ismeretek komplex alkalmazásának területe legyen és ilyen módon (...) alkalmas adjon (...) általános nyelvi ismeretek gyakorlati alkalmazására is. ...fokozottan törekedjünk az irodalomtanítással való koncentrációra, hiszen a szépirodalmi szöveg megértésének is az az egyik feltétele, hogy felismerjük a benne lévő rejtettebb összefüggéseket. Helyesírási szempontból pedig az a legfontosabb, hogy a szöveg és a mondat helyes tagolásának kérdéseit tartsuk állandóan napirenden...” (3)

A legújabb – már nem évfolyamokra bontott – tankönyvek a „Szövegtan”-nak önálló fejezetet szentelnek. Az alábbi – ugyancsak a középiskolai korosztály számára készült könyvekből vett – részletek azt mutatják, miként szólnak tankönyveink, segédkönyveink például a ’szövegtanról’, a ’téma-réma’ elemzésről.

„A szövegtan a szövegnek mint lezárt, teljes értékű közlésnek a vizsgálatát végzi, leírja a szöveg közvetlen összetevőit, ezek kapcsolódási módját. A kapcsolódási mód leírása lehet formai (alak) és tartalmi (szemantikai). A leíró nyelvtenban tárgyalt elemek a szöveg alkotórészei. A fonéma, a morféma,

lexéma, a szintagma, a mondat, a tömb (a tömb a mellérendeléshez hasonló jellegű logikai-tematikai kapcsolat az egymás mellett lévő mondatok között), a textéma (a textéma a bekezdés nagyságú szövegcsomag, amelyben egységes mikrotéma található). Az alaki és szemantikai jellemzőket két oldalról vizsgálhatjuk: a két szomszédos nyelvi szint felől. A fonémát és a szöveget azonban csak egy oldalról, mivel a fonéma alatt, ill. a szöveg fölött nincs nyelvi szint...

*

„A szövegek elemzésekor az egymást követő mondatok témáját és rémáját vizsgálva különböző jellegzetességeket figyelhetünk meg. Néhány egyszerűbbet meg is említünk:

1. Egyszerű, lineáris fejlődésnek nevezhetjük azt a téma-réma összefüggést, amelyben az 1. mondat témája mellett szereplő réma a következő mondat témája lesz, a következő mondatban szereplő réma a 3. mondat témája lesz, és így tovább. Pl.: A költemény a halottak állapotáról, a túlvilágról szól. A pokol, a tisztító tűz és a paradicsom lelkiállapotok. A pokol magasabb vagy mélyebb körébe rossz akaratú elkövetett gonoszított súlyossága szerint helyeztetik az ember. A 2. mondat az 1. mondat témáját (a halottak állapota, a túlvilág) a pokol, a tisztító tűz, a paradicsom rémával bővíti, a 3.-ban a pokol rémája a »magasabb vagy mélyebb körök«. Az 1. mondat alánya és állítmánya egy teljes szöveg témája: az I. gimnáziumi *Irodalom I.* tankönyv *Dantéről* szóló fejezetéből való (169. lap).

2. Van olyan egyszerű előrehaladása is az adott szövegnek, amelyben az első mondat témája változatlanul megmarad, de az utána következő mondatokban újabb és újabb réma járul hozzá. A következő idézet *Sütő András Anyám könnyű álmot ígért* című munkájából való:

Ebéd után a kicsi székre telepszem a fűtő mellé cigarettázni, otthonos, meleg sarok, itt simítottam a kapcám gyermekkoromban. Ezen szokott üldölgélni megboldogult apai nagyapám is, szivarozás közben a lába elé serecintve, amitől anyám mindig felmélgelődött.

A mondatokban előforduló azonos téma a »kicsi szék«. A 2. mondatban »itt«, a 3. mondatban »ezen«. A szöveg folytatásában a 3. mondatban megjelenő réma »nagyapám is« a következő mondatok témája lesz... (4)

*

„A szöveg mondatai közötti összetartozás kifejezésében valamennyi mondatfonetikai eszközrészlet vesz: hangsúly, a hanglejtés, a szórend nagy szerepet kap a szövegtartalom tagolásában, az új közlési egységek kiemelésében. A hangsúlyozás és a szórend akkor találkozik egymással, amikor az új ismeret közlésére kerül sor. Ebből a szempontból a szöveg mondataiban szereplő szavak, szókapcsolatok vagy ismeretek már az előzményből, vagy új információt hordoznak. A már ismert rész a téma, az új információt közlő rész a réma. Ami az előző mondatban új ismeret – réma – volt, az valahogyan megismétlődik az őt követőben is: téma lesz belőle, s új rémával társul. A szöveg mondatainak láncszerűségét réma-téma váltakozás biztosítja... (5)

4. kérdés: Mi a szövegnyelvészet verstani-prozódiai szektorának tárgya, célja és módszere?

P. S. J.: Ehhez a kérdéshez is szükségesnek tartok egy előzetes megjegyzést fűzni: Voltaképpen a szövegelemzés/szöveginterpretáció folyamatában a szövegnyelvészet lexikogrammatikai és verstani-prozódiai szektorának funkciója nem választható el egymástól. Amikor előszóban elhangzó szöveget elemzünk, annak nem csak lexikai anyaga, hanem prozódiaja is rendelkezésünkre áll. Amikor írott/nyomtatott szöveget elemzünk, akkor sem csupán az adott vizuális fizikai hordozó ('élettelen') lexikai anyagát elemezzük, hanem ahhoz 'belső hallásunk' által hozzárendelünk egy (prozódiai) hangzó képet is, és ezt a 'látott és hallott' fizikai hordozót értelmezzük.

A verstani-prozódiai szektor funkciójának (és az általuk használt reprezentációknak) komplexitása következtében itt csupán két verstani-prozódiai elemzés egy-egy részletét mutatjuk be, bővebb információkért ezeknek az elemzéseknek a forrásához utalva az olvasót. [A szövegek komplex (lexikogrammatikai és verstani-prozódiai) elemzésének kérdéseire részletesen a következő fejezetekben fogunk visszatérni.]

Az első elemzésrészlet Nagy László *Az angyal és a kutyák* című költeményének (lásd az előző fejezetben Ve/6 jelzéssel) ritmikai elemzését, valamint első versszakának „egyéni hangzásélmény alapján készült ritmusképét” mutatja be. (6)

Nagy László: *Az angyal és a kutyák*

Mellemet nyomta nehéz álom,
gyémánt fénnel szememet sütötte:
láttam egy angyalt fönn a dombon
tüskés akácosban megkötözve.

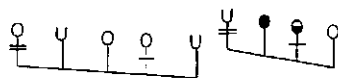
3 | 2 | 2 | 2 | 2
2 | 2 | 3 | 3 | 3
3 | 2 | 2 | 2 | 2
2 | 4 | 2 | 2 | 2

Átlátszó volt az angyal torka,
benne a lélek föl és alá járt,
sárga kutyák két lábra állva
nyaggatták, csomóban tépték tollát.

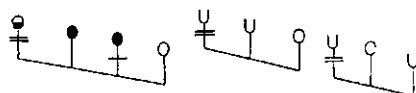
3 | 2 | 2 | 2 | 2
3 | 2 | 3 | 3 | 2
2 | 2 | 3 | 3 | 2
3 | 3 | 2 | 2 | 2

Korán ébredtem, fájt a szívem,
éreztem, valóság volt az álom,
angyaltollat keresni mentem,
hó ragyogott az egész világon.

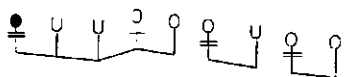
3 | 2 | 2 | 2 | 2
3 | 3 | 2 | 2 | 2
2 | 2 | 3 | 3 | 2
3 | 2 | 2 | 2 | 3



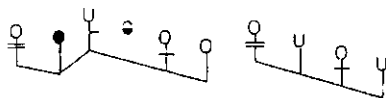
Mel - le - met nyom - ta ne - ház á - lom,



gyé - mánt fény - nyel sze - me - met sü - töt - te:



lát - tam egy an - gyalt fönn a dom - bon



tüs - kés a - ká - cos - ban meg - kö - töz - ve.

csolódásai együtt-látásának kontextusát. Ilyen feladatnak látszik jelenleg a diszciplína-környezet laterális diszciplínaegyüttese egymáshoz való kölcsönös kapcsolatának tisztázása: a nyelvészeti tudományok három ága (rendszer nyelvészet, a rendszer elemei használatának nyelvésze, szövegnyelvészet) egymáshoz és a szövegtanhoz való viszonyáé egyfelől, a szövegtani társtudományok tudományágai (poétika, retorika, narratika, stilisztika stb.) egymáshoz és a szövegtanhoz való viszonyáé másfelől. Ez a tisztázás minden bizonnyal pozitív kihatással lenne az említett makrotudományokra vonatkozóan is.

Az *oktatásban* a szövegtani kutatás diszciplínakörnyezetének figyelembevétele kettős funkciót tölthet be: egyrészt általános heurisztikus funkciója lehet, amennyiben (modellként) hozzájárulhat valamennyi tudomány (más tudományokat is szükségképpen érintő) fejlődésének mélyebb megértéséhez, másrészt elősegítheti egy tág horizontú szöveg-szemlélet kialakítását, amire a kommunikációkultúra fejlődésének jelenlegi szakaszában minden eddiginél nagyobb szükség van.

B. Zs.: A Beszélgetéseinkben érintett tudományágak eredményeinek felhasználása lehetővé, a 20. század utolsó évtizedének társadalmi érdeklődése szükségessé teszi az anyanyelvi nevelés mind tudományos anyagában, mind módszereiben való időnkénti megújítását. Ezt a törekvést tükrözik, és a maguk műfajában érvényre juttatni kívánják azok az új oktatási dokumentumok, amelyek a 6–18 éves korosztály tanítási-tanulási követelményeit foglalják össze, mint például a NAT Kommunikációs kultúra című fejezete:

„A kommunikációs kultúra a megismerést, a tanulást, a tudást, az emberi kapcsolatokat, az együttműködést, a társadalmi érintkezést szolgáló információk felfogása, megértése, szelektálása, elemzése, értékelése, felhasználása, közvetítése, alkotása. Összetevői a szimbolikus (szimbolikus, matematikai) jelek útján történő, a kép, valamint a mozgásban, a tevékenységben, a magatartásban megnyilvánuló kommunikáció képességei. Beletartozik ezekbe a metakommunikáció (a tekintet, a gesztusok, a testtartás, a hanghordozás, a mozgástér) alkalmazásának ismerete is. A kommunikációs kultúra részben a műveltség, a tudás alapja, részben az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és közösségi érdek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője. Központjában az önálló ismeretszerzés, véleményformálás és -kifejezés, a vélemények, érvek kifejtésének, értelmezésének, megvédésének képességei állnak. Mindezek elsősorban az anyanyelv minél teljesebb értékű ismeretét kívánják.” (10)

Jegyzet

- (1) FORGÁCS ANNA–OSZTOVICS SZABOLCS–TURCSÁNYI MÁRTA: *Irodalom II. Szövegek, képek, információk. Világbanki képzési program irodalomkönyve*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1997.
- (2) A szövegnyelvészet értelmezési lehetőségeihez többek között lásd KOCSÁNY PIROSKA: *szövegnyelvészet és szövegtan. (Részletek egy tudomány történetéből)* című tanulmányát. = *Hol tart ma a stilisztika?* Szerk.: SZATHMÁRI ISTVÁN. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996. Továbbá: PETŐFI S. JÁNOS: *Egy poliglott szövegnyelvészeti szövegtani kutatóprogram*. A KLTE Kiadója, Debrecen 1997.
- (3) HONTI MÁRIA–JOBÁGYNÉ–ANDRÁS KATALIN: *Magyar nyelv I–IV. Tanári kézikönyv*. Tankönyvkiadó, Bp. 1985.
- (4) ZSUFFA ZOLTÁNNÉ: *Gyakorlati magyar nyelvtan*. Panem-Akkord, Bp. 1993.
- (5) GALGÓCZI LÁSZLÓ: *A magyar nyelv I. A nyelvi rendszer. A szöveg, a mondat és a szófajok*. Középiskolások kézikönyve. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged 1992.
- (6) KECSKÉS ANDRÁS: *A vers hangzásvilága*. Tankönyvkiadó, Bp. 1981. Lásd még: KECSKÉS ANDRÁS: *A vers hangzásszerkezete*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1984.
- (7) WACHA IMRE: *Az irodalmi mű szövegszerkezetének és a szöveg hangzásbeli jellemzőinek összefüggéseiről, a szöveg fonetikai szemléletéről. A prózai (elbeszélő) irodalmi mű és megszólaltatás*. Áprily Lajos: *A hiúz. Szemiotikai szövegtan 6. A verbális szövegek szemiotikai megközelítésének aspektusaihoz*. JGYTF Kiadó, Szeged 1993.
- (8) SZENDE ALADÁR: *A Kazinczy Ferencről elnevezett Szép magyar beszéd verseny az általános iskolákban*. Útmutató. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Bp. 1992.
- (9) Z. SZABÓ LÁSZLÓ–WACHA IMRE: *A Kazinczy-versenyek huszonöt éve*. Győr 1991.
- (10) *Nemzeti Alaptanterv*. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Bp. 1995.

Szociális kommunikáció és nevelés

A kommunikáció az egyik legbonyolultabb jelenség, számos tudományág tárgya. Az iskolai oktató munkában központi szerepet játszik: az oktatás szinte kizárólagos eszköze; továbbá az anyanyelvi, a vizuális nevelés, az idegen nyelvek oktatása lényegében a kommunikációs képességek fejlesztését szolgálja, de a művészeti nevelés, avagy a matematikának mint a formalizált kommunikáció eszközének a tanítása szintén hozzájárul a kommunikatív képességek fejlődéséhez. Az utóbbi évtizedek etológiai (1), humánetológiai (2) kutatásainak, továbbá az érzelmi kommunikáció (3), a közvetlen kommunikációs képességek (4), a szociális készségek (5) pszichológiai kutatásainak eredményei, valamint a fejlesztő gyakorlat (6) terjedése lehetővé teszi, hogy a szociális kommunikáció fejlődésének szándékos segítése is az iskolai nevelés kiemelt feladatává váljon. Ennek a dolgozatnak az a célja, hogy hozzájáruljon e lehetőség és feladat jelentőségének eddiginél jobb megértéséhez.

Az állati és az emberi kommunikáció (a továbbiakban csak erről lesz szó) a szociális kölcsönhatások közvetítő, lebonyolító eszköze, amelynek köszönhetően információk közlése és a közölt információk vétele valósulhat meg. A kommunikáció mint eszköz egyfelől *jelkészlet és szabályrendszer*, amelyek által megvalósulhat az információk közlése és vétele. Másfelől *komponensrendszer* (7), amely komponenseinek készletéből (öröklött mechanizmusokból, szokásokból, készségekből, mintákból, ismeretekből) általános szabályokat követve komponenseket aktivál (replikál), a meglévőket módosítja, újakat hoz létre: megvalósítja, kivitelezzi a kommunikációt. Eközben maga is változik (adaptálódik, gazdagodik, fejlődik). Vagyis a kommunikációt megvalósító komponensrendszer önmódosító, tanuló rendszer. A kommunikáció komponensrendszerének működését, a kommunikációt mint viselkedést a kommunikáció általános szabályait követve a *kommunikatív képesség(rendszer)* szervezi, valósítja meg.

A kommunikáció mint eszköz különböző funkciók, aktuális érdekek teljesülését szolgálja. Természetesen a kommunikáció mint eszköz önmagában is vizsgálható (több tudománynak ez a tárgya). A szociális kommunikáció esetében azonban a funkcióktól elválasztott kommunikáció – legalábbis nevelési szempontból – érdektelen. Ugyanakkor az eszköz és a funkció megkülönböztetésének mellőzése az eredményesebb megismerés és hasznosítás egyik akadálya (a példákat lásd később).

Kampis György különbséget tesz nonreferenciális és referenciális információ között. Ennek lényegét így foglalja össze: „Javaslom, hogy az információt mint tudást *nonreferenciális információnak*, az információt mint akciót pedig *referenciális információnak* nevezzük. Ez a terminológia nemcsak az eddigi fogalmi kifejtést fejezi ki, hanem forrása lehet egy új, tartalmas információelméletnek is.” (8). A nonreferenciális információ tulajdonképpen kognitív információ, és annak kommunikálása *kognitív kommunikáció*. A referenciális információ kommunikálása pedig a szociális rendszerek kölcsönhatásaira vonatkoztatva *szociális kommunikációnak* nevezhető. Ez a Kampis Györgynek köszönhető értelmezés a kognitív és a szociális kommunikáció közötti lényegi különbséget emeli ki. Lássuk e különbség tartalmát!

A szociális kölcsönhatások (a tettelegességtől részben eltekintve) kommunikáció által valósulnak meg; lényegüket tekintve kommunikatív kölcsönhatások. Más szóval: mindenfajta állati és emberi kommunikáció szociális kölcsönhatás. Ennek értelmében minden ilyen kommunikáció szociális kommunikáció. Vagyis első tekintetre a „szociális” jelző használata fölösleges szószaporítás. Az állati kommunikáció *általános funkciója* a kommunikáló felek aktivitásának (érzelmi állapotának, magatartásának, viselkedésének) aktuális befolyásolása (vagyis a szociális rendszerben lezajló akciók sorozata). Ez a *szociális kommunikáció*. Az állatok csak ilyen kommunikációra képesek, ezért a „szociális” jelző esetükben valóban fölösleges. Amint az ismeretes, a törzsi társadalmakban a kommunikáció még csaknem kizárólag szociális problémákkal kapcsolatos (9). Az ember azonban kialakított egy ettől lényegesen eltérő funkciójú kommunikációt is: a *kognitív kommunikációt*. Például az iskolai oktatásnak, egy ismeretterjesztő, egy tudományos előadásnak, vitának nem az a funkciója, hogy befolyásolja az aktuális viselkedést, hanem a megismerés, a megértés, a tanulás segítése: a majdani aktivitás eredményességének növelése. Természetesen ez is szociális kölcsönhatás és befolyásolhatja az aktuális magatartás is, de dominánsan nem ez a funkciója.

Az *interaktivitás* szempontja szerint a kommunikáció *közvetlen* vagy *közvetett* attól függően, hogy a közlő és a közölt információt vevő fél aktuálisan észlelhetik-e egymást, vagyis a kommunikáció interaktív-e vagy nem. *Közvetlen szociális kommunikáció* a beszélgetés, a vita, a színházi előadás (az előadó is kap információkat a közönségtől) és hasonló. Ezzel szemben egy regény olvasása, egy festmény megtekintése, egy rögzített zenemű meghallgatása *közvetett szociális kommunikáció*. Részvétel egy oktatási folyamatban, egy ismeretterjesztő előadáson: ez közvetlen kognitív kommunikáció. Ezzel szemben egy ismeretterjesztő mű, egy tervrajz olvasása *közvetett kognitív kommunikáció*.

A kommunikáció különböző szempontok szerinti sokféle fajtája közül (10) a széleskörűen ismert verbális és nonverbális kommunikáció és hasonló megkülönböztetések helyett azért jellemeztük a kommunikáció fenti két szempont szerinti megkülönböztetését, mert ezek a szociális kommunikáció értelmezésének kiinduló feltételei. *A közvetlen emberi szociális kommunikáció a szociális kölcsönhatások megvalósításának alapvető eszköze, amelynek az általános funkciója: a kölcsönhatásban résztvevők aktivitásának (motiváltságának, érzelmi állapotának, magatartásának, viselkedésének, tevékenységének) befolyásolása.*

A *nevelés célja* természetesen a szociális kommunikatív képesség fejlődésének segítése, vagyis a majdani szociális kölcsönhatások eredményességének növelése. Ez azonban tényleges közvetlen szociális kommunikációk sokasága nélkül lehetetlen. Ez nem azt jelenti, hogy a szociális kommunikatív képesség fejlődésének segítségével nem játszik szerepet a kognitív kommunikáció: magának a szociális kommunikációnak a megismerése, megértése, működésének tudatosulása. Pedagógiai szempontból a közvetett szociális kommunikációnak (különösen a szépirodalom olvasásának) is kiemelkedő a jelentősége, de ez a tanulmány a közvetlen szociális kommunikációval foglalkozik.

A szociális kommunikáció öröklött alapjai

A kommunikatív komponensrendszer öröklött és tanult komponensek rendszere. Ez érvényes mind a nonverbális, mind a verbális kommunikációra. Egy műszaki rajz készítése és olvasása is nonverbális kommunikáció, de jel- és szabályrendszere nem öröklött. Ezzel szemben például a mosoly öröklött nonverbális kommunikációs mechanizmus. Ma már általánosan elfogadott, hogy a verbális kommunikációnak is vannak öröklött alapjai. A szociális kommunikáció öröklött alapjait a nonverbális kommunikáció öröklött komponensei képezik. Ezt többféleképpen nevezik: *Darwin* óta *expresszió*nak, *expresszív viselkedés*nek, *kommunikációnak* (11), újabban inkább spontán vagy érzelmi kommuniká-

ciónak (12). Mint látni fogjuk, nevelési szempontból az „érzelmi kommunikáció” megnevezést célszerű használni.

Az emberi aktivitás öröklött szabályozása az érzelmi apparátus által valósul meg. Erre ugyan ráépül a tanult tapasztalat, az értelmező és az önértelmező tudatosság, de ezek „alatt” szakadatlanul működik az érzelmi apparátus öröklött szabályozó (jelző, készítő) funkciója. A szocializáció (a tapasztalat, a tudatosság) legfőljebb csökkenti, több-kevesebb sikerrel elfojtani, módosítani képes az érzelmi apparátus szabályozó hatását, de – szerencsénkre – kiiktatni nem. Aktuális érzelmeink egyfelől önmagunknak jelzik belső állapotainkat, a külső helyzeteket, és e jelzéseknek megfelelő aktivitásra készítetnek. Az érzelmeink másfelől arckifejezésekben, testtartásokban stb. nyilvánulnak meg észlelhető jelzéseket közvetítve, amelyek a vevő félben hasonló érzelmekeket, késztetéseket indukálnak.

1) Az érzelmi kommunikáció öröklött komponensei az érzelmet (megfelelő érzelmet) közlő (jelközlő) mechanizmusok, valamint az érzelmi jelet felismerő (jelfelismerő) mechanizmusok készletei. Feltehető, hogy léteznek olyan érzelmeink (az emberben és az állatokban egyaránt), amelyek aktiválódása nem nyilvánulhat meg mások által felismerhető, rezonanciát kiváltó jelként, mivel nincsenek megfelelő öröklött jelközlő, illetve jelfelismerő mechanizmusok. (A továbbiakban csak kommunikatív érzelmeinkről lesz szó, ezért a „kommunikatív” jelző mellőzhető.) A belső állapotainkat és/vagy a külső helyzeteket felismerő mechanizmusok működése által aktivált érzelmeink és a jelközlő mechanizmusok, valamint a jelfelismerő mechanizmusok érzelemaktiválása és egyidejű jelközlése kényszerpályás komponensek (fixed action patterns).

Az érzelmi kommunikáció jelei túlnyomóan analóg jelek, de léteznek digitális érzelmi jelek is (13). Ugyanaz az érzelemfajta folyamatosan növekvő, csökkenő erejű lehet. A jelközlő mechanizmus nemcsak az érzelem fajtájáról (tartalmáról) ad hírt, hanem a feszültség erejéről is, ami az állapot, a helyzet jelentőségének mértékét fejezi ki. Az etológusok aprólékosan föltérképezték a jelközlés intenzitásának kommunikációban játszott szerepét. Például a félelemérzet az enyhe óvatosságtól a halálfélelemig terjedhet, amit a jelközlő mechanizmus kifejezésre is juttat. A jelközlés intenzitása megfelelő intenzitású érzelmet indukál a vevő félben, ami fontos szerepet játszik viselkedésének szabályozásában. Léteznek digitális (minden vagy semmi) érzelmi jelek is (például általában ilyen a madarak vészkiáltásai), amelyekben az érzelem erejének nincsen kommunikatív szerepe.

A fentiek az érzelmi kommunikáció működésének modelljét is jellemzik. Vegyük például az állatok vészkiáltását. Ha egy állat veszélyt észlel, helyzetfelismerő mechanizmusa veszélyérzetet aktivál, amely kényszerítően működésbe hozza a jelközlő mechanizmust (felhangzik a vészkiáltás). Egyidejűleg az érzelem alkalmas kivitelező aktivitásra készíteti az állatot. Az öröklött jelfelismerő mechanizmusnak köszönhetően a többi állat-

A kommunikáció különböző szempontok szerinti sokféle fajtája közül a széleskörűen ismert verbális és nonverbális kommunikáció és hasonló megkülönböztetések helyett azért jellemeztük a kommunikáció fenti két szempont szerinti megkülönböztetését, mert ezek a szociális kommunikáció értelmezésének kiinduló feltételei. A közvetlen emberi szociális kommunikáció a szociális kölcsönhatások megvalósításának alapvető eszköze, amelynek az általános funkciója: a kölcsönhatásban résztvevők aktivitásának (motiváltságának, érzelmi állapotának, magatartásának, viselkedésének, tevékenységének) befolyásolása.

ban is aktiválódik a veszélyérzet, ami bennük is kiváltja az alkalmas aktivitást és a vészkiáltást is. Ez a modell érvényes az ember érzelmi kommunikációjára, az öröklött és a tanult komponensekre egyaránt. Ha a jel analóg, akkor az érzélem intenzitását is megjelelteti a jelközlő mechanizmus, ami a vevő fél érzelmi intenzitását is befolyásolja.

Az etológiai kutatások szerint minden állat jelkészlete öröklötten zárt, és mindössze 10–40 jelet (jelközlő és jelfelismerő mechanizmust) tartalmaz. A zárttság azt jelenti, hogy a készlet tanult jelekkel nem bővíthet. Az idomítható állatok megtanulhatják nyelvi jelek felismerését és az elvártnak megfelelően viselkedhetnek, de ez csak feltételes reflex, ugyanis jelről (a jelkészlet nyitottságáról) csak akkor beszélhetünk, ha a jelközlő mechanizmus is elsajátítható. A papagáj és más állatok tanult „jelhasználó” produkciója bizonyítottan pszeudo-kommunikáció. Vitatott kivétel a majmoknak megtanított jelbeszéd. Számos faj esetében lehetséges a *jelspecifikáció*: az öröklött jel a társak által használt, részben tanult jellel módosulhat (például vannak ilyen madárfajok). Az állati kommunikáció jeleit *kényszerpályás* mechanizmusok működtetik: az érzélem a jelközlő mechanizmus által kényszerűen kifejeződik, illetve a jelfelismerés kényszerűen kiváltja a megfelelő érzelmet. A fejlettebb fajok esetében lehetséges az *érzelmi adaptáció* is: a zárt csoportokban élő fajok egyedei (különösen a szülő–utód viszonytól függően) a sajátos környezetben sajátos szokásokat sajátíthatnak el és származtathatnak át. Ezek a szokások hozzájárulnak a viselkedés szabályozásához, serkenthetik vagy gátolhatják az öröklött érzelmi szabályozás érvényesülését. Ennek következtében valamely érzelmfajták kommunikálásának átlagos intenzitása, esetleg a gyakorisága is szignifikánsan megváltozik.

2) Az ember érzelmi kommunikációjának működési módja lényegét tekintve nem különbözik az állatok érzelmi kommunikációjától. Önmagunk és gyerekeink, tanulóink érzelmi működésének jobb megértése érdekében célszerű ezt a működést minél alaposabban ismerni és figyelembe venni. A genetikailag kódolt analóg és digitális jelek különbségéről, az analóg jelek sajátosságairól már több, mint negyedszázada tudunk. (14) Az emberi érzelmekkel foglalkozó kutatások azonban még nem végezték el a jelek tartalma és intenzitása közötti különbség, valamint szociális funkcióik figyelembevételével az érzelmi kommunikáció jelrendszerének teljes feltérképezését. Az érzelmi kommunikáció túlnyomórészt analóg jellege (ugyanannak az érzelmfajtának az intenzitási fokozatai) miatt érthető, hogy a nyelv ezernyi szóval, kifejezéssel nevezi meg az érzelmeinket (ezeket különböző nyelveken több kutató is összegyűjtötte).

Sokféle kísérlet történt elméletileg megalapozott, áttekinthető számú listák kidolgozására. Ezekhez az érzelmekkel foglalkozó kézikönyvekből jól ismert taxonomikus modellekhez képest lényeges előrehaladást eredményeztek és kezdeményeztek Hjortsjö (15) kutatásai. Ezek a kutatások az arcizmok (újabbban gesztusok, pózok stb.) érzelmeket kifejező öröklött „beidegzettségét” törekszenek feltárni. Hjortsjö nyolc öröklött arckifejezést kapott (amelyek mint a kommunikáció eszközei különböző érzelmfajták jelközlő és jelfelismerő mechanizmusainak tekinthetők). Különösen fontos az a törekvése, hogy az érzélem intenzitásának kifejezését is figyelembe veszi. Mind a nyolc érzelmfajtahoz három intenzitási fokozatot tudott definiálni. Az így kapott 24 arckifejezést megkísérelte az érzelmeket megnevező köznyelvi szavakkal jellemezni. Ezt a célt általában csak több szó felsorolásával tudta közelíteni, amely szavak maguk is többjelentésűek. Ennek következtében a precíz anatómiai–fiziológiai kutatások eredményei bizonyítan, elmosódó értelmezést tesznek csak lehetővé. A legértelműbb (az F1, F2, F3 jelű) arckifejezésekkel szemlélítve: ezek meglepetést, ijedtséget, pánikot jeleznek, amelyek feltehetően a félem különböző intenzitású megnyilvánulásai.

A problémáknak többek között az az oka, hogy egy komplex jelenség különböző „összetevői” keverednek. Nem alakultak még ki az összetevőknek megfelelő fogalmak készletei. Az érzelmi kommunikációnak ezeket az alapvető összetevőit nem sikerült még megkülönböztetve együtt kezelni. A *szociális kommunikáció összetevői* közül feltehetően a legfontosabbak: a szociális kommunikáció (viselkedés) funkciója (célja, amit a köz-

lő fél el kíván érni), a motiváció, az érzelem, az expresszív viselkedés (az érzelmi jelközlés), a vevő fél reagálása. Röviden: funkció, motiváció, érzelem, expresszió, reagálás. Például a bizalomkeltés *funkció*, a vonzódás *motiváció*, az öröm *érzelem*, a mosoly *expresszió*, az elfogadás vagy az elutasítás *reagálás*.

Az érzelmi kommunikáció kutatásával foglalkozók az érzelem (fajtája, intenzitása) és az érzelmenek megfelelő expresszió (fajtája, intenzitása) közötti megkülönböztetés, megfeleltetés problémájának megoldásában már kezdeti sikereket értek el. A funkció témája is egyre határozottabban érdekli a kutatókat. (16) A vevő fél szociális kommunikatív reagálásának kutatása még nem bontakozott ki (megbízható ismereteket jóformán csak az állatok szociális viselkedésével foglalkozó kutatások kínálnak). Ez érthető, hiszen a szociális kommunikáció és a kognitív kommunikáció lényegi különbségének felismerése is kezdeti stádiumban van. Továbbá a funkció és a reagálás az ember esetében az érzelmi és a verbális szociális kommunikáció alapvető összetevője, közös alapja is, amelytől közvetlen szociális kommunikáció esetén elválaszthatatlanok a hangképzés érzelmközvetítő eszközei (hangszin, ritmus, intonáció, hangerő és hasonlók). Ezért a szociális kommunikáció funkcióival és a reagálással kapcsolatos kérdésekre majd a következő cím alatt térünk ki.

3) Az ember szociális kommunikációjának működési módjától eltérően a komponensrendszer lényegesen különbözik az állatokétól. A nevelés lehetőségeit, feladatait főleg ezek a különbségek adják (a *nyitott* komponensrendszer, a *szabadpályás* komponensek, a *szándékos* érzelmi kommunikáció, a *személyiségformáló* érzelmi adaptáció).

a) Az ember szociális kommunikatív komponensrendszere az állatoktól eltérően *nyitott*. Ez azt jelenti, hogy az ember jeltanulásra képes, vagyis nonverbális jelekkel gazdagíthatja a szociális kommunikáció öröklött jelkészletét. A közvetlen szociális kommunikáció jelei például a kacsintás, az igenlő/tagadó bólintás, sokféle kéz- és testmozdulat. Mindezeket mintakövetéssel sajátítjuk el. A pedagógiai feladat legfőljebb a leszoktatás lehet a közízléssel ellentétes jelek használatáról. Ezen kívül sokféle nonverbális jelrendszerrel használunk a viselkedés segítése, szabályozása érdekében (közlekedési táblák, kürtjelek és hasonlók). Ezek elsajátításának segítése fontos tanítási feladat. Végül az ember a verbális szociális kommunikáció jelrendszerének készletével is rendelkezik (erről a következő köztécím alatt lesz szó).

b) Az állatokban a szociális kommunikáció komponensei öröklötten kényszerpályások, ezzel szemben az emberben *szabadpályások*. Ez azt jelenti, hogy az érzelmi készlet, a szándék és az expresszió, a közlés között lazább vagy teljesen szabad az egymást aktiváló kapcsolat. Ennek következtében a helyzettől, a céltól függően a szociális kommunikáció öröklött és tanult komponenseinek működése aktuálisan módosulhat: az aktuális tartalmú és intenzitású közlés csak részben felel meg az öröklött, a tanult kifejezésmódnak. Ezek az aktuális spontán vagy szándékos módosulások rögzülhetnek, miáltal módosulással új komponensek szülehetnek. Vagyis nemcsak új jelrendszereket tanulhatunk meg a nyitottságnak köszönhetően, hanem a meglévő komponensek is módosulhatnak az aktuális feltételeknek megfelelően, illetve a módosulások rögzülésével módosult komponensek szülehetnek. A spontán és a szándékos módosulás közül a szándékosság különös figyelmet érdemel.

c) Közismert, hogy érzelmeink aktuális megnyilvánulását több-kevesebb sikerrel szándékosan gátolhatjuk, illetve érzelmeinktől eltérő tartalmú és intenzitású jeleket aktiválhatunk. Az újabb kutatások jelzik a *szándékosság* lehetőségének és korlátainak okait. (17) Az érzelmi jelközlő mechanizmus beidegzett izmai részben szándékosan is működ-tethetők. Ez különösen érvényes az érzelmeket kifejező testtartásra, gesztusokra, de az arckifejezéseket illetően is vannak lehetőségek a szándékosságra. Meg lehet tanulni, hogy milyen pózok, gesztusok, arckifejezések milyen tartalmú és intenzitású érzelmet fejeznek ki. Ezeket a jeleket szükség szerint aktiválhatjuk. Csakhogy a mindennapi tapasztalat szerint a szociális kommunikáció szándékos érzelmi jeleinek hamissága általában

lelepleződik. A kutatások szerint ennek az a magyarázata, hogy az aktuális tartalmú és intenzitású érzelem az egész szervezetünket „átjárja”. Megváltozik a szemünk ragyogása, arcunk színe, szándékosan nem működtethető izmok hoznak létre finom kis változásokat és így tovább. Ennek következtében a szándékos érzelmi kommunikáció összképe eltér a szándéktalan érzelmi közlés összképétől, és ezt a különbséget öröklötten érzékelni tudjuk. Ennek az adottságunknak a hatékonysága a tapasztalatok alapján növekedhet. Hasonló a helyzet az érzelmek aktuális elfojtásával is.

A jó színészek és az ügyes szélhámosok nem az érzelmi jelközlő mechanizmusait akarják szándékosan működtetni, hanem megfelelő motívumokat aktiválnak, amelyek kiváltják a kívánt érzelmeket, ezek pedig aktiválják a jelközlő mechanizmusokat. Ezt nevezik átélésnek, illetve az ügyes szélhámosokra azt szokás mondani, hogy „maguk is elhiszik azt, amit mondanak”. Ez az átmotiválás és az önátmotiválás témája, aminek a pedagógiai jelentőségéről később lesz szó.

d) Az ember érzelmi apparátusának adaptációs lehetősége és ezáltal szociális kommunikatív komponensrendszerének alakulása személyiségformáló, sőt a szociális kölcsönhatások kultúráját befolyásoló lehet. Az *érzelmi adaptáció* nevelési szempontból rendkívül fontos témájáról e sorozat több írásában és korábbi tanulmányaimban is szó esett. Most az a célom, hogy a jelen tanulmány rendszerébe helyezve Buck kutatásai alapján (18) összefoglaljam a témát és jelezzem a nevelés lehetőségeit, felelősségét és feladatait.

Régi vitakérdés, hogy az altruizmus, a proszocialitás, illetve az antiszocialitás öröklött-e. Tény, hogy léteznek proszociális és antiszociális személyiségek. Ezek az öröklésnek vagy a szocializációnak köszönhetően váltak-e ilyenné? Buck szerint ezeknek az általános kategóriáknak megfelelő gének nincsenek. Ezzel szemben léteznek az érzelmi kommunikáció öröklött mechanizmusai (komponensei): az öröm, a düh, a félelem és sok más érzelem expressziója és az ezeknek megfelelő rezonancia a vevő félben. Az érzelmi adaptáció azt jelenti, hogy a közvetlen szociális közeg érzelmi kommunikációjának domináns jellemzőjéhez adaptálódik a vevő fél, különösen a gyermek, a fiatal érzelmi apparátusa. Ez az adaptáció attól függően alakul, hogy az érzelmi kommunikáció mely mechanizmusait milyen gyakorisággal működteti a szociális közeg.

Ha a szociális kommunikáció tartósan sivár, közömbös, akkor érzéketlenné, aszociálissá alakulhat a személyiség. Különösen szélsőségesen nyilvánul meg az adaptáció a hospitalizáció közismert jelenségében. Ha a kisgyereket csak ellátják, a gondozók érzelmileg nem kommunikálnak velük (ez leginkább a nevelőotthonokban fordul(t) elő), akkor az érzelmi kommunikáció öröklött mechanizmusai nem aktiválódnak, nem gyakorlódnak be, ami életre szóló személyiségkárosodást, esetleg klinikai esetté fajuló apátiát eredményezhet. Ha a szociális kommunikáció szeretetet, biztonságot, kedvességet közvetít, az ilyen érzelmi mechanizmusok fognak begyakorlódni és dominánssá válni. Hasonlóképpen a félelmet keltő, dühöt, ridegséget és hasonló érzelmeket közvetítő szociális közeg az ezeknek megfelelő komponenseket gyakorolva ilyenné alakíthatja a személyiséget. Az adaptáció azonban nem ilyen egysíkú folyamat. Példaként említem az érdekérvényesítő explorációt (explorációs agressziót). Ennek az a lényege, hogy az emberek, a gyerekek feltárják, „kitapogatják” kivel szemben meddig lehet elmenni, kinek milyen a tűrőképessége. Ha a szociális közeg túlzottan engedékeny, fékevesztetten követelődző, másokat kihasználó személyiség jöhet létre. Az érdekérvényesítő exploráció eredményeként egy kisgyerek is a család fejére nőhet, réméné válhat.

Mint említettem, nemcsak az egyének érzelmi apparátusa adaptálódhat a szociális közeghez, hanem a csoport, a társadalom szociális kultúrája is különböző dominanciájúvá alakulhat. Ennek két szélsőséges példáját különlegesen fontos pedagógiai tanulságai miatt Csányi Vilmos könyvéből (19) szó szerint idézem: „Rendkívül fontos fajspecifikus jellegzetessége az emberi agresszióknak az a tény, hogy a tanulás és a kultúra igen nagy mértékben meghatározza gyakoriságát és formáját. Az etnográfusok a mai társadalmak közül

a dél-amerikai yanomamókét tartják a legagresszívebbnek. A kis yanomamocsoportok vadászból élnek, és folyamatosan harcolnak egymás ellen. A yanomamo harcos vad, kegyetlen és agresszív. Ezzel szemben a busmanok igen szelíd nép, gyilkosság csak elvétve fordul elő közöttük, személyes érintkezéseikben udvariasak, ritkán agresszívek. Eibel-Eibesfeldt (1989) a két társadalomban élő gyermekek viselkedését és nevelési körülményeit hasonlította össze. A yanomamo anyák és apák arra tanítják gyermekeiket, hogy mindenfajta sérelmet azonnal toroljanak meg. Időnként összehívják a játszó gyerekeket, és hangos biztatással egymás megtámadására, verekedésre készítetik őket. A kicsik eleinte sírnak, ezeket kinevetik, megszegyenítik. A szülők biztatására és azért, hogy a megalázó helyzetet elkerüljék, egyre aktívabban verekszenek kézzel, lábbal, harapásokkal, botokkal. A rendkívül fogékony szocializációs periódusban a gyerek megtanulja tűrni a fájdalmat, és megtanul bizonyos agresszív viselkedésmintákat. A buzdítás, a dicséret révén az agresszív viselkedés a legfontosabb értékmerővé válik számára.

A busman társadalomban a szülők éppen ellenkezőleg viselkednek. A verekedő gyerekeket szétválasztják, megfeddik, kibékülésre biztatják, így az együttműködő, engedékeny viselkedésmintázat válik számukra értékessé. Természetesen mindkét viselkedésforma kifejlődésének megvan a maga társadalomtörténeti gyökere. A vadász yanomamók a brazil őserdőkben nagy populációs nyomás alatt élnek, szűkösek az őserdőkben kihasználható erőforrások. A busmanok is szegényes területen élnek, de a népesség ritka, és csak közös tevékenységet kívánó növényápolással tudják magukat fenntartani.

E két szélsőséges példa azt mutatja, hogy az agresszió egyes formái, gyakorisága, megjelenési módja tanult mintázatokon alapszik, bár biológiai tényezők mindkét esetben adóttak.

Ha az olvasó belegondol a szociális kommunikáció öröklött alapjairól összefoglalt ismeretekbe, az érzelmi apparátus adaptációjának lehetőségeibe, következményeibe, feltehetően sejteni kezdi az pozitív és negatív irányú személyiségfejlődés okait, és bizonyára szembesül a család, az iskola, a társadalom féltelmetesen nagy szocializációs, nevelési feladatlásával. Talán e néhány oldalnyi ismertetés is elegendő annak belátásához, hogy az eredményesebb nevelés érdekében az érzelmi kommunikáció szerepének, az érzelmi apparátus adaptációjának alapos ismerete a jövőben igen nagy szolgálatot tehet a személyiségfejlődés eredményes segítése érdekében.

Verbális szociális kommunikáció

A verbális szociális kommunikáció szóbeli (közvetlen) vagy írásbeli (közvetett) lehet. Mivel ez a tanulmány a közvetlen szociális kommunikációval foglalkozik, a továbbiakban félreértés nélkül használható a „szóbeli kommunikáció” kifejezés. A szóbeli kommunikáció a nonverbális szociális kommunikáció kiegészítője: az utóbbi önálló működésre is képes, ezzel szemben a szóbeli kommunikációban elválaszthatatlanul jelen van az öröklött, illetve a tanult nonverbális szociális kommunikáció is. 1) Érdemes tudatosítani, hogy mit jelent a „kiegészítés”, 2) milyen a kétféle eszközrendszer közötti összefüggés. 3) Azt is láthattuk, hogy jelenleg kialakulóban van a szociális kommunikáció komponensei és az aktiválódásuk által megvalósuló viselkedés (közlés, reagálás) közötti viszony figyelembevétele. 4) Továbbá jeleztem, hogy a szociális kommunikáció funkcióinak kérdésére majd a szóbeli kommunikációval kapcsolatban kerül sor.

1) Mivel a szociális kommunikáció a befolyásolás, a befolyásolhatóság képessége, eszköze, a szóbeli eszközök kérdések, elvárások, kérések, felszólítások, döntésre, cselekvésre készítő közlések, viszonykifejező és -formáló minősítések formájában nyilvánulnak meg. A nyelv gyakorlatilag korlátlan lehetőségeket kínál minden szóba jöhető szociális kölcsönhatás kifejezésére, működtetésére. Nemcsak a társadalom által kidolgozott, felhalmozott kifejezőkészlet rendkívüli gazdagságával, az egyes ember által elsajátított

készlet relatív gazdagságával egészül ki a nonverbális szociális kommunikáció eszköz-rendszere, hanem azáltal is, hogy a meglévő készletből az aktuális helyzetnek megfelelő új komponenseket generálhatunk gyakorlatilag korlátlan számban. Az új komponensek tárolódhatnak, használatuk során mások elsajátíthatják, másoktól ezeket megtanulhatjuk; elterjedhetnek, vagyis a társadalmi készlet is folyamatosan változhat, gyarapodhat. Ezzel a gazdagsággal, változatossággal, generálhatósággal és gyors változékonysággal egészíti ki a szóbeli kommunikáció a nonverbális kommunikáció korlátozott (bár az állatokéhoz képest változatos) lehetőségeit. *A szóbeli kommunikáció hatékonysága nagymértékben függ a komponenskészlet gazdagságától és az új komponenseket generáló készség fejlettségétől. A spontán szocializáció mellett a szándékos nevelés, ezen belül az iskolai nevelés sokat tehet a szóbeli szociális kommunikáció komponenskészletének gazdagodásáért.*

A szóbeliség a fenti mennyiségi gazdagodás és változékonyság mellett minőségileg is új lehetőségeket teremtett. Az érzelmi kommunikáció az itt és most aktuális helyzetek kezelésére alkalmas. A szóbeli kommunikáció kiléphet a jelen időből, a jövőbeni befolyásolás lehetőségét is megoldja, miáltal a térbeli korlátok is áttörhetőkké váltak. Továbbá a szociális helyzeteket, a viselkedést, a szociális kapcsolatokat, kötődéseket és magát a személyt minősítő (elismerő, bíráló) szóbeli kommunikáció a szociális társadalmi szokásrend, kultúra fenntartásának, ápolásának és átszarmaztatásának lehetőségét is megteremtette. *A szándékos nevelés hozzájárulhat ahhoz, hogy a szóbeli kommunikációnak ezeket az eszközeit a neveltek elsajátítsák, hogy a helyzetnek minél jobban megfelelő komponensek megválasztásának és generálásának készsége optimális szintre fejlődjön.*

Végül említést érdemel az a következmény is, hogy a közlemény jelentőségét, fontosságát, súlyát, komolyságát nemcsak a közlés intenzitásával lehet kifejezni (például a hangerő fokozásával), hanem a közlendő tartalmak információinak, hírértékének megválasztásával is (például halk, monoton hanghordozással is lehet rendkívül megrázó, esetleg végzetes cselekvést kiváltó információt közölni). Mint minden lehetőséggel, ezzel is vissza lehet élni, és neveltetésünkől is függően akarva-akaratlan, gyakran fölöslegesen, értelmetlenül vissza is élünk vele. Szavakkal nyűjük egymás idegeit, csökkentjük mások és önmagunk életminőségét. *A nevelés fontos feladata a szóbeli szociális kommunikáció pozitív használatának gyakorlása és korlátlan lehetőségeinek, veszélyeinek megismertetése.*

2) A szóbeli kommunikáció elválaszthatatlan az érzelmi kommunikációtól. A közlő fél motivációját (helyzetértékelését, viszonyulását, meggyőződését, hitét, előítéletét, szándékát stb.) közvetítő érzelme, hangulata önkéntelenül megnyilvánul öröklött és tanult jel-közlő mechanizmusai által. Továbbá az érzelmei kifejezésre jutnak a hanghordozásban és befolyásolják a kifejezések megválasztását, generálását is. A motiváció, az érzelem együtt jelenik meg az expresszióban és a szóbeli közlésben. A szóbeli szociális kommunikáció kényszerűen e négy összetevőből szerveződik. A természetes szóbeli közlés különböző mértékben felel meg az előző három összetevőnek. Ebben az esetben a megfelelés mértéke a szóbeli kifejezések készletétől, a kiválasztás, a generálás készségétől és aktuális sikerétől függ. A közlő fél a számottevő eltérést érzékelheti (ha a visszacsatoló önértékelő készsége kialakult) és új kifejezésekkel próbálkozhat, esetleg elnézést kérhet az alkalmatlan szóhasználatért. Akiben ez a visszacsatoló önértékelés kialakulatlan, nem érzékeli otrombaságát. *Ebből nyilvánvaló, hogy a motivációinknak, az érzelmeinknek, az expresszióinknak megfelelő, önértékeléssel működő szóbeli közlés hosszú szocializációs, tanulási folyamat eredménye. Ennélfogva szándékos szocializációval, neveléssel segíthető az optimális működés elsajátítása.*

A szóbeli szociális kommunikáció összetevői közötti megfelelés hiánya szándékos is lehet. Ennek kétféle oka lehetséges. A motiváció, az érzelem, az expresszió *leplezése*, ezektől eltérő, a vevő fél érdekeit nem sértő, azt figyelembevevő szóbeli közléssel. Ha hiszünk abban, hogy a vevő fél érdekeit szolgáljuk, ez a motiváció tulajdonképpen bizonyos mértékű önátmotiválás, aminek következtében közlésünk hihető, meggyőző lehet.

Ennek tudatában az a nevelés feladata, hogy a szándéktalan vagy szándékos leplezés szerepét megértse neveltjeink, hogy tudatában legyenek: ez az eszköz csak a vevő fél érdekében és kivételes esetekben használható, és csak akkor lehet eredményes, ha szilárdan hisszük, hogy közlésünk a vevő fél érdekeit szolgálja.

A vevő fél érdekeit figyelmen kívül hagyó, azt sértő szándékos félrevezetés (hazugság, becsapás, csalás és hasonló) eredményezi a természetellenes szóbeli kommunikációt. A szándékosságról korábban már volt szó. Láthattuk, hogy az érzelmi kommunikáció szándékos működtetésére van lehetőség. Ez általában lelepleződik. Különösen érvényes ez a szóbeli kommunikációra. A szóbeli közléstől eltérő motiváció, érzelmek expressziója általában leleplezi a meg nem felelést. Ilyen esetben általában az expresszió a meggyőzőbb. Az eredményes önátmotiválás ebben az esetben szerencsére igen nehéz, mivel a meg nem felelést a félrevezetés szándékossága ellentmondássá változtatja. A hiszékenység kihasználása azért lehet eredményes, mert látszólag a vevő fél érdekeiről van szó. A hiszékenység a közlés tartalmának, a közlő fél érdekeinek értelmezési, megítélési képtelenségéből, az önértékelés fejletlenségéből táplálkozik. *A nevelés feladata, hogy meggyőződéssé váljon: a szándékos félrevezetés (hazugság, csalás stb.) természetellenes viselkedés, lelepleződésének nagy a valószínűsége; végső soron az ilyen magatartás ellentétes az önérdékkel. Továbbá az, hogy segítse elő a hiszékenységgel szembeni védettség kialakulását.*

3) Az érzelmek és az expresszió megkülönböztetésének és a közöttük lévő összefüggés feltárásának problémáiról, a kutatások előrehaladásáról már ismerkedhetett az olvasó. Említettem, hogy a motiváció és az érzelmek közötti különbség és a közöttük lévő viszony tisztázásában nincsen előrehaladás. Most a szociális viselkedés (kölcsonhatás, kommunikáció) belső feltételeiről lesz szó. Pedagógiai szempontból ennek azért van kiemelkedő jelentősége, mert a nevelésnek végeredményben az a célja, hogy ezeknek a belső feltételeknek a létrejöttét segítse. A klasszikus viselkedéstudomány az állatok, az ember észlelhető megnyilvánulásait, vagyis a viselkedését tanulmányozza. Ami létrehozza az aktuális viselkedéseket, vagyis aminek köszönhetően a viselkedés megvalósulhat, annak kutatásától elhatárolta magát. Ennek megfelelően kialakított egy viselkedési fogalomrendszert: mindent az észlelhető megnyilvánulások nyelvén törekedett leírni. Az etológia, a modern pszichológia visszatért a viselkedéstudomány előtti megközelítéshez: a pszichikum, a személyiség összetevőinek, szerveződésének, működésének kutatásához. Megkísérelte ennek fogalomrendszerét felhasználni, korszerűsíteni, az új eredményeknek megfelelő terminológiát kialakítani. Mivel a személyiség komponensei, működése és viselkedése egymás feltételei, napjainkban a fogalomrendszerek ájárhatatlanná, áttekinthetetlené váltak.

Sajátos módon, az etológiai szemléletmódtól eltérően Eibel-Eibesfeldt a szociális kommunikációt egyértelműen a viselkedés fogalomrendszerével kezeli: kommunikációs aktusról, stratégiáról, rítusról, szertartásról értekezik. (20) Ennek nyilvánvalóan az lehet az oka, hogy az állatok kommunikatív viselkedése és annak komponenseire használt „mechanizmus” fogalmával az emberi kommunikáció belső feltételeit nem lehet leírni. A szociálpszichológusok a belső feltételek felől közelítenek a szociális viselkedéshez, kommunikációhoz, de ezt egyetlen komponensfajttával, a szociális készség fogalmával kezelik, mindenfajta komponenszt ebbe gyömöszölnek bele. Ha más kifejezések is előfor-

A szóbeli kommunikáció hatékonysága nagymértékben függ a komponenskészlet gazdagságától és az új komponenseket generáló készség fejlettségétől. A spontán szocializáció mellett a szándékos nevelés, ezen belül az iskolai nevelés sokat tehet a szóbeli szociális kommunikáció komponenskészletének gazdagodásáért.

dulnak (például a „képeség”), azok a szinonimák szerepét játsszák. (21) A szociális kommunikáció komponenseinek fő fajtái: mechanizmusok (öröklöttek), szokások, minták, készségek, ismeretek. Magát a szociális kommunikációt mint a szociális kölcsönhatások, viselkedés belső feltételét képességeknek nevezzük, amely szervezi, kivitelezzi a szociális kommunikációt mint viselkedést. A szociális kommunikáció mechanizmusaival már ismerkedtünk. Most a tanult komponensfajtákra vessünk tekintetet. Pedagógiai szempontból azért szükséges a szociális szokásokat, mintákat készségeket és ismereteket megkülönböztetni, mert az elsajátítás feltételei, módjai lényegesen különböznek. (A továbbiakban a szociális kommunikációtól elvonatkoztatva, általánosabban fogalmazzunk.)

A szociális szokások olyan összetett tanult komponensek, amelyek megfelelő szociális közegben szándéktalanul aktiválódnak, amelyekben a felismerés, az érdekértékelés, a döntés, a kivitelezésre késztetés és a kivitelezés egymást kiváltó egységgé épültek össze. Vagyis a gyakran ismétlődő helyzetnek megfelelő specifikus viselkedés teljes folyamatát szabályozzák. A fejlettebb állatfajok az öröklött kényszerpályás mechanizmusok mellett tanult kényszerpályás mechanizmusokkal, szokásokkal valósítják meg viselkedésüket. Az emberi szokások abban különböznek az állatok szokásaitól, hogy tudatosulhatnak, ezáltal az aktuális kivitelezés leállítható. A klasszikus behaviorista pszichológia állatokon végzett tanulási kísérletei lényegében a szokások elsajátítási folyamatainak, szabályainak a megismerését szolgálták. Érthető, hogy ennek nyomán az emberre vonatkozó kutatásokban is sok évtizeden át központi szerepet játszottak a szokások. A nevelés alapvető céljává és feladatává vált a szoktatás, a jó szokások kialakítása, a rossz szokások lebontása. A klasszikus behaviorizmus kimerülése, háttérbe szorítása, a manipulálástól, az alattvalóvá neveléstől való félelem a szoktatást mint pedagógiai feladatot kiszorította a nevelés elméletéből és gyakorlatából. Ez súlyos károkat okozott és okoz a felnövekvő generációk fejlődésében.

A szociális szokások hasonló helyzetekben mindig hasonlóan megvalósuló magatartás, viselkedés eredményeként alakulnak ki. A szoktatás ennél fogva hasonló helyzetekben hasonló viselkedés, magatartás következetes elvárását jelenti, az elvárásnak megfelelő magatartás megerősítésével, az eltérő magatartás helyesbítésével (kivételes esetekben elmarasztalásával). Az emberek, a tanulók a következetlen, kiszámíthatatlan, rendetlen szociális közegben nem érzik magukat biztonságban, otthonosan. A pozitív szokások kialakulásának, gyarapodásának optimális szociális közege a szociális lét kedvező feltétele is.

A szociális minták (pszichikus modellek) a magatartás tanult „tervrajzai”, amelyek a megfelelő helyzetekben vagy belső késztetésre előhívódnak és a kivitelezést a képzet alapján szabályozzák. Más szóval a szociális minták mások szociális viselkedésének, magatartásának vizuális leképezései, „dinamikus képzetek”, amelyek mintegy tervrajzként szolgálnak a megfelelő viselkedés megvalósulását. A szociális mintákat szociális kölcsönhatások, mások viselkedésének észlelésével, megfigyelésével (utánzással) sajátítjuk el. A szociális tanulásmélet példaszerű kísérletekkel tárta fel a szociális minták elsajátításának, működésének, viselkedésben játszott szerepének szabályait. (22) Az utánozható sikeres agresszív, antiszociális, illetve proszociális viselkedés látványa megnöveli a gyerekek, az iskolás korúak antiszociális, illetve proszociális viselkedésének valószínűségét. Attól függően, hogy a szociális minták készlete milyen arányban tartalmaz antiszociális és proszociális mintákat, a személyiség antiszociális vagy proszociális viselkedésének valószínűsége gyakoribb. Különösen vonatkozik ez a gyerekekre, a serdülőkre, a fejletlen személyiségekre. A kialakult, szilárd személyiségek értékrendjével ellentétes pozitív vagy negatív minták kevésbé befolyásolják a viselkedést.

A szociális minták elsajátításához nincsen szükség a megfelelő magatartás tényleges elvégzésére, annak pozitív/negatív megerősítésére, mint a szokások esetében. Elegendő a látvány észlelése, amelynek tárolásával létrejön a szociális mintaként működő dinamikus képzet. A szokásokat a megfelelő specifikus helyzet észlelése aktiválja. Ezzel szemben a minták kötetlenebbek, sokféle külső/belső hatásra aktiválódhatnak, hasznosulhatnak.

A szociális készségek olyan (egyszerű, összetett, illetve komplex) tanult pszichikus komponensek, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre. Például a röplabdázás specifikus szabályoknak megfelelő együttműködési és versengési készségeknek köszönhetően folyik. A készségeket valamely általánosabb viselkedés folyamata aktiválja, eltérően a szokásoktól, amelyek működését a szociális helyzet váltja ki, illetve a pszichikus mintáktól, amelyeknek a felidéződése készítet a megvalósításra. (Például a helyesírás mint komplex készség gondolataink írásbeli közlésének folyamata által aktiválódik, a folyamat egyes mozzanatai hozzák működésbe a készség megfelelő elemeit). Egy szóval a készségeknek nincsenek specifikus kiváltó motívumai, ezért sokféle célú, motivációjú viselkedésben aktiválódhatnak. A szociális készségek önmagukban véve értékfüggetlen pszichikus komponensek, a viselkedés „technikai elemei”.

A fenti értelemben vett szociális készségek száma sok ezerre tehető, amelyekből az egyes személyek sok százzal rendelkeznek. A szociális viselkedés eredményessége, hatékonysága nagymértékben függ a szociális készségek készletének gazdagságától. Minél gazdagabb ez a készlet, annál nagyobb az esély arra, hogy az aktuális helyzet megoldását hatékonyan segítő készségek aktiválódjanak. A szociális készségek ma még túlnyomóan a spontán szocializáció termékei. Ebből következően az a szociális közeg, amelyben felnövünk, élünk, döntő mértékben meghatározza, hogy milyen és mennyi készséggel rendelkezünk. Minél szűkebb, zártabb a közösség, annál kisebb és a csoportra jellemzőbb a szociális készségek készlete. Az ilyen közegben felnövő emberek szociális viselkedése más közösségekben élő, illetve általánosabban szocializált emberekkel alacsony hatékonyságú, diszfunkcionális.

A szociális készségek (sajátosságaikból következően) szándékos gyakoroltatással is fejleszthetők, eltérően a szociális szokásoktól és mintáktól, amelyek elsajátításához tényleges vagy szimulált specifikus szociális helyzetek szükségesek. A nevelés feladata nyilvánvalóan az, hogy elősegítse a szociális készségek készletének gyarapodását, különös gondot fordítva a leginkább fontosnak minősülőkre. Ez az általános szándékos nevelési feladat három részfeladatra bontható: A sok ezer szociális készség közül a legfontosabb néhány tucatnyi kiválasztása és kiemelt fejlesztési feladatként kezelése. A szociális közeg olyanra alakítása, amelyben a kívánatos szociális készségek szükségszerűen működnek és ezáltal kialakulásuk lehetővé válik. A készségfejlesztő gyakorlatok alkalmazása.

Különböző elméleti és gyakorlati megfontolások alapján száznál több szociális készséggel foglalkozik a nemzetközi szakirodalom. Elméletileg és gyakorlatilag megalapozott célú kiválasztásra a pedagógia eddig még nem fordított kellő gondot. Pedig a személyiségfejlesztés szempontjából nagy szükség lenne arra, hogy ismerjük a legfontosabbnak minősíthető néhány tucatnyi szociális készséget, ami ma már nem reménytelen feladat. E probléma kezelésében a szociális viselkedés, a szociális kommunikáció funkcióinak feltárása segíthet (lásd a 4. pontot).

A szociális ismeretek az egyén–egyén, egyén–csoport, a csoport–csoport, csoport–társadalom, társadalom–társadalom közötti kölcsönhatások leképezését, megértését, értelmezését megvalósító pszichikus komponensek, amelyek lehetővé teszik a szociális helyzetek felismerését, az újszerű, a bonyolult helyzetek megoldását az előzetes elgondolás, tervezés, továbbá a folyamat, a hatás elemzése által. A hajlamok, az attitűdök, a szokások, a minták, a készségek a tapasztalati szintű viselkedés komponensei. Az ismeretek lehetővé teszik, hogy az újszerű, bonyolult helyzeteket előzetesen gondolati (szimulatív) szinten, vagyis a próbálkozások minimalizálásával oldjuk meg. *Mivel a szociális rendszerek egyre bonyolultabbá válnak, a szociális ismereteknek is egyre nagyobb szerepe van és lesz a szociális kölcsönhatások eredményességében. A szociális ismeretek azonban önmagukban mit sem érnek a többi szociális komponensfajta készletei nélkül.*

4) Mint említettem, a szociális kölcsönhatás, viselkedés (amely túlnyomóan a szociális kommunikáció által valósul meg) alapfunkcióinak ismeretére azért van szükség, mert

ez tenné lehetővé, hogy a nevelés az alapvető célokra koncentrálhasson, hogy a rendkívül gazdag eszközzrendszerben eligazodjon. Sajnos a kutatások még távol állnak attól, hogy az alapfunkciók és a részfunkciók rendszerét feltárják. Ebből az következik, hogy a különböző kezdeményezések, indirekt megközelítések felhasználásával kénytelen vagyunk egy összeállítást kreálni, aminek mindössze az a szerepe, hogy fölhívja a figyelmet a kutatások elvégzésének fontosságára, valamint az, hogy amíg megalapozottabb rendszer nem létezik, a pedagógiának legyen valamiféle kapaszkodója.

A téma kevés ismertetése közül gyakorlati szempontból Eibel-Ebesfeldt rendszer érdemel figyelmet. (23) Négy alapfunkciót ismertet, amelyek közül az egyik két különálló alapfunkciónak is tekinthető:

a) A szociális kapcsolatok kezdeményezése, létrehozása, fenntartása, helyreállítása, fejlesztése. Ennek számos részfunkciója közül ilyeneket sorol fel: üdvözlés, megkedveltetés, szexuális kezdeményezés, flörtölés, udvarlás, játékkezdeményezés, szimpátia-demonstrálás, kötődéserősítés, konfliktuskezelés és hasonlóak.

b) A szociális rangsor képzése, ápolása, védelme. Részfunkciók: „behódoltatás és behódolás”, tekintély-demonstráció, gondoskodás, az alárendeltek védelme stb.

c) Csoportképzés, a csoport működtetése, a csoportkohézió ápolása, a csoportkonfliktusok kezelése, a csoporttagok és a csoport védelme.

d) Harc (versengő érdekérvényesítés): kihívás, erődemonstráció, blöff, támadás, védekezés, menekülés, békülés, alárendelés, behódolás, engedelmesség és hasonlóak.

e) Szociális tanulás és tanítás: érdekérvényesítő exploráció, utánzás, biztatás, nevelési érdekérvényesítés (elvárás, követelés), dicséret, elmarasztalás, demonstráció stb.

Belátható, hogy öt alapvető funkcióról van szó. A részfunkciók már különböző jellegű dolgok (ezeket a szerző stratégiáknak nevezi), de az is sejthető, hogy mindez távol van a funkciórendszer feltárásától. Közismert, hogy Darwin hat alapemóciót emelt ki (öröm, harag, szomorúság, meglepetés, undor, félelem). A későbbi törekvések sem jutottak lényegesen eltérő eredményre. Láthattuk, hogy Hjortsjö az érzelmi expresszió nyolc alaptípusát tárta föl. Feltételezhető, hogy az alapemóciók és az alapvető expressziók alapfunkciókat szolgálnak. Ennek az összefüggésnek a kutatásáról nem találtam közleményt. Továbbá kérdés, hogy a segítő, az együttműködő, a vezető, a versengő viselkedés, amely a következő forrástanulmány tárgya (A szociális képességek rendszere és fejlesztése), alapfunkciónak minősíthető-e. Ezek egyikét, a harcot (a versengő viselkedést), mint látjuk, Eibel-Ebesfeldt az alapfunkciók közé sorolta. Mindezek értelmében pedagógiai szempontból az alábbi hat alapfunkciót célszerű figyelembe venni (amíg a kutatások nem jutnak előbbre a téma feltárásában).

a) *Viszonyulás-tisztázás.* Viszonyulásaink attraktívek, semlegesek, averzívek lehetnek. Léteznek öröklött attraktív motívumaink (például illat, emberi arc) és averzív motívumaink (például bűz). A tanult attitűdök, meggyőződések is viszonyulásainkat határozzák meg. A viszonylást az öröm, a közömbösség és az undor alapemóciója és a nekik megfelelő expresszió fejezi ki, aminek természetesen sokféle változata és fokozata létezik. Mindez a szociális viszonyulásokra is érvényes. *A szociális viselkedés, a szociális kommunikáció alapfunkciója a szociális viszonyulás tisztázása: saját viszonyulásunk közlése, a másik fél viszonyulásának megismerése. E funkció szolgálatának gazdag eszköztára van, amely a tudatosult tapasztalat, a szakirodalom, a szociális készségfejlesztő gyakorlatokból összegyűjthető és a nevelés szolgálatába állítható.*

b) *Érdekérvényesítés.* A létezés alapvető feltétele az érdekérvényesítés. E rendkívül komplex funkció a következő négy alapfunkció által érvényesül a következő forrástanulmányban ismertetendő érdekérvényesítő módok, a szociális képességek által (segítés, együttműködés, vezetés, versengés).

c) *Kapcsolatkezelés.* Ez a funkció a kapcsolat kezdeményezésének, kiépítésének, ápolásának, helyreállításának, a személyes konfliktusok kezelésének, a kapcsolat felszámol-

lásának készségeivel valósítható meg. Ezeknek a szokásoknak, mintáknak, készségeknek a fejlesztéséhez rendelkezünk a leghasználhatóbb tudással, eszközökkel és módszerekkel. Az iskolai nevelésnek van miből merítenie.

d) *Rangsorkezelés.* Ez az alapfunkció a magasabb rangsor kiérdemlésének, kivívásának, ápolásának, megőrzésének, megvédésének eszközeivel valósítható meg. Az etológiai kutatásoknak köszönhetően részletesen ismert ennek az alapfunkciónak a jelentősége, a működése és gazdag eszköztára. *A rangsorkezelési készség kialakításának pedagógiai jelentősége még nem kellően felismert, a készségfejlődés segítésének gyakorlata még a jövő feladata.*

e) *Csoportműködtetés.* Erről az alapfunkcióról lásd Eibel-Eibesfeldt fenti leírását, valamint a *Csoportképző hajlam és nevelés* című forrástanulmányt. (25)

f) *Szociális tanulás-tanítás.* Ez az alapfunkció a szociális kompetencia fejlődését szolgálja. A szociális tanulás elméletének és gyakorlatának ma már gazdag szakirodalma áll a pedagógia rendelkezésére Bandura és Mischel úttörő munkásságának köszönhetően. (26) Az elmélet abból indul ki, hogy a személyiség a tanult viselkedés igen gazdag repertoárjával (mai terminológiával: tanult komponensrendszerrel) rendelkezik, amelyet túlnyomóan a szociális helyzetek, interakciók alapján sajátítunk el. A kutatások arra törek-szenek választ adni, hogy e készlet felhasználása, a komponensrendszer működése milyen szabályok, elvek szerint történik, a viselkedés milyen szabályszerűségeknek köszönhetően valósul meg, továbbá az, hogy a készlet gyarapodásának, vagyis a szociális tanulásnak melyek a sajátosságai. A mintaszerű kísérletek és kutatások válaszlai pedagógiai szempontból (is) rendkívül jelentősek. *A kutatások eredményeinek pedagógiai feldolgozása megkezdődött, de a széleskörű gyakorlati alkalmazás még a jövő feladata.*

Jegyzet

- (1) L. pl.: CSÁNYI VILMOS: *Etológia*. 472–495. old. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994.
- (2) A kommunikációval kapcsolatos humánológiai ismereteim forrása: EIBEL–EIBESFELDT, I.: *Human Ethology*. Aldine de Gruyter, New York 1989, 425–547. old.
- (3) DARWIN, CH.: *The expression of emotion in man and animals*. Murray, London 1872; BUCK, R.: *The communication of emotion*. Guilford, New York 1984; uő: *Emotional communication in personal relationships: A developmental interactionist view. = Close relationships*. Szerk.: HENDRICK, C. Vol. 10. Review of personality and social psychology. Sage, Newbury 1989; BUCK, R.–GINSBURG, B.: *Spontaneous Communications and Altruism: The Communicative Gene Hypothesis*. = CLARK, M. S. Prosocial Behavior. Sage Publications, Newbury Park, London–New Delhi 1991.
- (4) BUDA BÉLA: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest 1988; FORGÁCS JÓZSEF: *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest 1994; FOGEL, A.: *Developing through Relationships: Origins of communication, self, and culture*. Harvester Wheatsheaf, New York 1993.
- (5) TROWER, P.: *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. = Social skills training*. Szerk.: CURRAN, J. P.–MONTI, P. M. Guilford Press, New York 1982; FÜLÖP MÁRTA: *A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról*. Pedagógiai Szemle 1982. 3. sz., 49–58. old; GRESHAM, F. M.–ELLIOTT, S. N.: *Social skills rating system*. Circle Pines, M. N.: American Guidance Service, 1990.
- (6) DÁVID IMRE–PUSKÁSNE KISS JUDIT: *Kommunikációs képességek fejlesztése az iskolában: elmélet és gyakorlatgyűjtemény*. KLTE, Debrecen 1993; GRESHAM, F. M.–ELLIOTT, S. N.: *Social skills intervention guide: Systematic approach to social skills training*. The Haworth Press, 1993; SPENCE, S.–SHEPHERD, G.: *Developments in social skill training*. Academic Press, London 1983; ZSOLNAI ANIKÓ: *A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei a gyakorlatban*. Magyar Pedagógus, 1995. 3–4. sz., 293–302. old.
- (7) L. a *Komponensrendszer-elmélet és nevelés* című tanulmányt. Iskolakultúra, 1997. 2. sz., 73–78. old.
- (8) „I propose to call information-as-knowledge nonreferential information and information-as-action referential information. This terminology not only express the result of the previous conceptual clarification but will also be shown to be the source of a new, meaningful information theory.” – KAMPIS GYÖRGY: *Self-modifying systems in biology and cognitive science*. Pergamon Press, Oxford 1991, 440. old.
- (9) EIBEL–EIBESFELDT: *Human ethology*, i. m., 546. old.
- (10) Ezekről l. pl.: BUDA BÉLA: *A közvetlen emberi kommunikáció...*, i. m.
- (11) DARWIN: *The expression of emotion in man and animals*, i. m.

- (12) L. pl.: BUCK, R.: *Emotional communication...*, i. m., valamint BUCK, R.–GINSBURG: *Spontaneous Communication...*, i. m.
- (13) SEBEOK, R. A.: *Coding in the evolution of signalling behavior. Behavioral science*, 1962. 7 (4) sz., 430–442. old.
- (14) Uo.
- (15) HJORTSJÖ, C. H.: *Man's Face and Mimic Language*. Studentlitteratur, Malmö 1969.
- (16) L.: EIBEL–EIBESFELDT: *Human ethology*, i. m., 517–522. old.
- (17) EKMAN, P.: *Telling Lies*. Berkles Books, New York; 1985; EKMAN, P.–FRIESEN, W.–O'SULLIVAN, M.: *Smiles when lying. Personality Social Psychology*. 1988. 54. sz., 414–420. old.
- (18) L. a (3) jegyzet!
- (19) CSÁNYI VILMOS: *Etológia*, i. m., 707–708. old.
- (20) EIBEL–EIBESFELDT: *Human ethology*, i. m., 493–517. old.
- (21) L. az (5) és a (6) jegyzetben felsorolt irodalmat!
- (22) L. pl.: BANDURA, A. híres tanulmányát: *Szociális tanulás utánzás útján*. 1962. = Pedagógiai Szociálpszichológia. Szerk.: PATAKI FERENC. 1976, Gondolat, Budapest
- (23) EIBEL–EIBESFELDT: *Human ethology*, i. m., 517–522. old.
- (24) E forrásokat a szociális viselkedés, a szociális készségek gazdag szakirodalmi kínálja. L. pl. az (1)–(6) jegyzetekben felsorolt szakirodalmakat!
- (25) NAGY JÓZSEF: *Csoportképző hajlam és nevelés*. Iskolakultúra, 1997. 10. sz. 3–13. old.
- (26) BANDURA, A.: *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J. 1977., Prentice Hall.; L. a (22) jegyzet is: MISCHEL, W.: *Toward a cognitive social learning reconceptualisation of personality*. Psychological Review, 1973. 80. sz., 252–283. old.; MISCHEL, W.: *Introduction to Personality*. 4th edn. CBS, New York. 1986; MISCHEL, W.: *Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades*. = Pervin, L. A. (ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, Guilford Press, New York. 1990.

B E S Z É L Ő

Megjelent a Beszélő októberi száma:

Beszélő-beszélgetés
Kepa Mihállyal

„A történelem az, amit az ember
tesz, nem amit vele tesznek... –
Shlomo Avinerivel Babarczy
Eszter beszélget

Csalog Zsolttal Daróczi Ágnes
beszélgetett

Beszélő Évek – 1967:
Pető Iván esszéje, **Bodor Pál**,

Szabó Miklós, Diósi Ágnes,
Bikácsy Gergely, Sebestyén
János, Bán Zoltán András,
Réz Pál írásai, interjú **Erdély**
Dániellel

Irodalmi kvartett **Nizsinszkij**
könyvéről

Márkus B. András: Spiró György
szerepösszevonásai

Farkas Zsolt: chat-j.doc

Aisthesis chronu: irodalomelmélet, amelynek érzéke van az időhöz

A Szövegek között című kötet szervező elve lehetett az a bemutatkozási alkalom és szándék, amely az irodalomtudományt többszólamúságában, hazai alakulásfolyamatának és recepciós érzékenységeinek vegyülékesen értékes művoltában tárja elénk. A külföldi tudományos gondolkodás eredményeivel e fiatal nemzedék főleg az egyetemek falain belül, az összehasonlító és elméleti szempontok mentén eredményeket hozó kutatás és oktatás élénkülése közepette találkozhatott.

E kötet szerzői a budapesti és szegedi bölcsészkaron tanultak, tanulnak. Kezdeti tudományos kutatásaik néhány eredményét tartalmazza ez a kötet, melynek anyaga 1995 decemberében Szegeden egy, a pályakezdő irodalomkutatók számára rendezett diák/posztgraduális konferencián hangzott el. Bár hagyományos történeti-filológiai megközelítések is jellemzik a mai irodalomtörténet-írást, az újabb nemzedékek már bátran vállalják a kapcsolódást az elméletekhez. Nyitottak az újnak tűnő és az alkalmazásban eddig nálunk még csak ritkábban megjelenő módszerek iránt. Szemléletmódjuk jellemzésére előrebocsátunk néhány bevezető megjegyzést, hogy közelebbről értékelhessük a kötetben érvényesülő megközelítéseket. Nem egy centrum körüli módszerképződeményként él az elméleti gondolkodás itt, hanem a többszólamúság és a történetiségbe másként ágyazódó szétszórtság változataiban van jelen. A kötet írásai olyan értelmezői szövegteret alkotnak, ahol a „vég-eredményre” való törekvést inkább a dolgok bevégezhetetlenségének bevallása jellemzi. Néhol figyelmet érdemlő bölcséleti keretben hangzanak el közhelyek, melyek a jártasságot tanúsítani akaró előadók túlzásaiként is felfoghatóak lennének. Különben is, az intellektuális mezőnyben biztonságga mozogni szándékozó számára minden bizonnyal teljesen világossá válik egyszer majd az is, hogy az elmélet felhasználása az irodalmi szövegek elemzésénél miként nyújthat kapaszkodót és miként válhat a „termékeny félrebeszélés” apropójából e művelet szövegjétté. Pontosabban a tu-

dományosság maszkjában megjelenő és a vélekedés narratívájában elhangzó-történi műalkotássá.

Mivel a rögzített jelentés megtalálásának pozitíviztikus küzdelme e kötet szerzőit nem, vagy csak alig jellemzi, ezért az itt közölt eredményeiket is ajánlatos annak a kutatói kiindulásnak a keretében szemlélni, amely a megújulni vágyó egyetemi oktatáson belül kísérletet tesz újabb irányzatok és értelmezési módok bevezetésére és használható alkalmazására. Az irodalomtudomány irányzatai belüli tájékozódás jellegéből és az elmúlt évtizedek változások folyamatainak közvetítéséből fakadóan ők egyetemi hallgatóként és posztgraduális diákként már egy új arculattal rendelkező hazai irodalomtudományból inspirálódhattak. Főleg az összehasonlító és elméleti szempontokat képviselő, a külföldi eredményekre nyitott hazai egyetemi oktatók munkájának hatásait érzékelhetjük e kötet pályakezdő szerzőinek egyénített szemléletmódot mutató tanulmányaiban.

A szakmai hozzáférések láncolatában, ebből is kitűnik, az oktatási folyamatnak jeles közvetítő szerepe van. Bizonyítja ezt teljesen világosan, hogy itt megjelenik az a formálódó szakmai készletvilág, ami talán máris, lassan-lassan változást hoz az irodalom, immáron ezredvégi értelmezésében.

A hermeneutikai gondolkodás termékeny alkalmazása, a dekonstrukció eredményeinek felhasználása, az értelmező közösségek jellegének, tudományos „paradigmájának” kutatásával, a kánonképződéssel foglalkozó kiindulás, a próza-poétikai/narratológiai ihletettségű vizsgá-

lat, az intertextualitás kérdezmódjainak alkalmazása, a jelelméleti, bölcsellettörténeti és műfajelméleti érdeklődés és a posztstrukturalista szubjektumelméletek értelmező applikációja jellemzi külön-külön az egyes írásokat.

Van közöttük alaposan kidolgozott tanulmány több is, de talán nem hallgathatjuk el, akad itt néhány *vázlatosan* elnagyolt kísérlet is.

Thimár Attila műfajként kezeli és értelmezi az irodalmi vitát. Az ún. prozódiai harc néven ismert disputát dolgozza fel nem teljesen hagyományos megközelítésben. Ugyanis a történeti típusú filológiai vitelelemzés mellett felvillantja az elméleti értelemben kiaknázható lehetőségeket is. Az csak sajnálható, hogy a tanulmányban ez utóbbi lehetőség következetes kidolgozására már nem vállalkozott, hanem inkább csak a konkrétabb elméleti munka filológiai bázisát, irodalomtörténeti példanyagát szervezte tanulmánnyá. A szerző megállapítása szerint az irodalmi vita természetét külön irodalomelméleti alapon is elemezhető, mert az értelmező közösségek egymással folytatott vitája korszakanként mindig visszatérő jelenség. Az irodalom intézményrendszerének sajátossága nyilvánul meg e folyamatban. Eszmetörténeti, irodalomszociológiai, értékelméleti és kritikátörténeti érvek mellett nem kevés mentalitástörténeti érvkészlet is „terheli” e vitákat. Ezért a tudomány- és eszmetörténeti zártág elméleti felnyitása és értelmezése véleményünk szerint igazán nem könnyű, de elvégzendő feladat.

Kulcsár-Szabó Zoltán az irodalmi kánonképződés elméleti és történeti folyamatának elemzését kimondottan teoretikus igénnyel végzi el. Erősen alapoz az e területen elért külföldi és hazai szaktudományos eredményekre (*A. Assmann, J. Assmann, A. Hahn, J. Gorak, Th. Kuhn, Szegedy-Maszák M., G. Buck*), és mindezek mellett autonóm problémakezeléssel és árnyalt elméleti érvkészlettel dolgozik tanulmányában. A kánonképződés történeti aspektusait magyar irodalmi, kritikátörténeti anyagon is röviden érzékelteti (*Bajza József, Toldy Ferenc, Gyulai Pál* irodalmi ér-

tékvilága és kánonképző szerepe). A várhatóságok nehezen belátható feltételrendszerétől bonyolulttá vált alakulási irányokban a jelenben formálódás időstruktúráinak illetekességét, történetfilozófiai, metahistóriai, tudománymetodológiai, esztétikai vonatkozásait (*Blumenberg, Koselleck, Foucault, Jauss* eredményei nyomán) érinti Kulcsár-Szabó Zoltán értékes munkája. Kiemeli a hagyományformálódás irodalmi és szociológiai értékviszonyait szem előtt tartó esztétikai tapasztalat dekonstruálhatóságának következményeként egy „másként olvasás” lehetőségét. Az irodalmi folyamatok értelmezése során maga az irodalom elmélettörténetének írója is értelemgondozásra, erős önreflexióra tarthat igényt. Kulcsár-Szabó Zoltán rendkívül hasznos következtetéseket tartalmazó tanulmánya a kötet legértékesebb munkái között tartható számon. A fiatal kutató értekezésmódja olyan képzettségről és irodalomelméleti tájékozottságról nyújt képet, ami már felelteti az olvasóval, hogy itt egy pályakezdő írásokat tartalmazó kötetet olvas.

Müllner András írása virtuális olvasatokkal foglalkozik, *Ágnes asszony leplei* címmel. Felfogása és megközelítése a francia irodalomtudomány és az észak-amerikai posztstrukturalista iskolák tevékenysége és hatása mentén alakult ki. *J. Kristeva, M. Foucault, J. Derrida és J. Lacan, R. Barthes, P. de Man, Baudrillard* elméleti állványzatán belül helyezte el kissé töredékes szövegépítményét a szerző. Parafrázisokban, rájátszásokban gazdagon villódzó értelmezését olvasva rögtön érezhetővé válik, hogy itt a posztstrukturalista kánonon belül is otthonosan mozoghatunk. Az elbizonytalanító szubjektum intertextusaként fölfogott irodalmi szöveg értelmezése, „leleplezése” megtörténik. Müllner András számára a lacani szubjektumelmélet és Kristeva beszélő szubjektumról szóló írása, valamint a hazai értelmezők közül, a pszichiáterek mellett, *Farkas Zsolt* közvetítői magatartása adhatott hasznos ötleteket.

Palkó Gábor tanulmányának kérdésfeltevése így is megfogalmazható: az a művész (pl. *Kosztolányi*), aki saját álarcait állítja elő, (pl. az *Esti Kornél* című mű) a

„halhatatlanná tevő maszkra” milyen nyelvszemlélet és milyen intertextuális jegekkel burkolt előfeltevések mentén tart igényt. Palkó számára Kosztolányi Dezső nyelvművészete jelenti az értekező kihívást. Értelmezésében Palkó hasznosítja Szegedy-Maszák Mihály fölismerését, miszerint Kosztolányi nyelvfelfogásában Wittgenstein *Tractatus*-ának 5.6 pontjával rokon elemek rejtőznek. Az álarcok és arcok nyelvi kidolgozottságának szövevényét elemezve Palkó Harold Bloom alapján utal az alkotás folyamán képződő hatás-szorongás jelenségére is.

Kakuszi Béla Péter Márai Sándor életművében vizsgálja azokat a hatásokat, amelyek a német irodalom felől értelmezhetők. Érdekes filológiai munkája talán még markánsabban kaphatott volna ösztönzéseket a komparatisztika konkrét érvényesítésétől. Érvelését ismert hazai kutatók nyomán bontakoztatja ki ez a német nyelven megjelentetett és ezért is fontos tanulmány, mely e formában is alkalmas arra, hogy a külföldi érdeklődés számára szérenyen jelezze Márai életművének összehasonlító igényű további kutathatóságát.

Kelemen Zoltán a nyilvánosság előtti gondolkodásra, mérlegelésre vállalkozott, amikor a *Parmenidész*-ről érkezett. A módszerek kiüttlanságának megújuló tudománymetodológiai, ismeretelméleti kérdésfeltevése végigvonul az európai tudományosságon és minduntalan képes zaklatni és kétségekkel gyötörni a bizonyosságokat, biztos módszereket már-már bálványozó, „érvényes paradigmák” bűvöletébe menekülő tudósok egy részét. Jelenünkben e görög bölcséleti probléma felvetése, újraértelmező szándéka igen vonzó lehet. A *Parmenidész*-irodalom gazdagságát és sokrétűségét maga mögött hagyva, Kelemen könnyedén, néhány túlélésített bekezdő mondat után gyorsan eljut bölcsellettörténeti „locus communis”-ok segítségével a módszerek kiüttlanságának ismert feltárásáig. Kelemen szövegének olvasása közben *Parmenidész*, *Szókratész*, *Zenón*, *Platón*, *Heidegger* hermeneutikájának erőterébe kerülünk. A szövegalakítás játékelve szerint itt közvetlenül tapasztalhatjuk, hogy a böl-

cseleti szöveg interpretációja nemcsak a kritikai metatextus lehetséges szervezője, hanem felhívást is tartalmaz előljáró stilisztikai operációkra, amelyek általánosan asszimilálódnak egy metanyelvbe. A beszélő szubjektum interpretációs szerepe látszólag felértékelődik, majd egy pillanat múlva beolvad abba az utalási rendbe, amely az olvashatóság és közös értelemadás minimális funkcióját teremti és erősíti meg (Platón: *Parmenidész* című dialógusa, vö. Martin Heidegger: *Bevezetés a metafizikába*; vö. *Út a nyelvhez*).

Andrási Dorottya *Az eposz műfaji keretei és lehetőségei a XIV. és XV. század itáliai irodalmában* című dolgozatában főleg *Petrarca* nemzeti tárgyú, a vergiliusi *Aeneis* mintájára írt eposzának (*Africa*) műfaj történetével foglalkozik. A humanista szerzők az ókori mestereket utánozva átfarmálták az epikus műfajt. Az arisztotelészi poétika újrafelfedezése nyomán virágzásnak indult az eposzalkotás. A témának tág látókörű, filológiai szervesen kidolgozott szakirodalma van, könyvtárnyi csak az egyes részletkérdések feltártsága és értelmezése. Ehhez viszonyítva mondhatjuk, hogy e dolgozat a keresztény lovagi eposz és az antik klasszikus epika kölcsönhatásának vizsgálatáról, a mitológiai témák álcáiban megírt eposzok kérdésköréről, az egykorú jelennek üzenő, dicsőítő aktualitásokat hordozó művekről csak rövid áttekintő tudósítást képes nyújtani.

Varga Emese francia nyelvű munkája *Baudelaire Le cygne* című költeményét olyan keretben értelmezi, melyben *Walter Benjamin* modernitásképe (a 19. század második felének Párizs-elemzése alapján) válik meghatározóvá. A klasszikus modernség megismerési modelljének poétikai kivetülése a külső tárgyvilágra, a már-már szervessé váló Urbs öntükröződése, a kirakatüvegek tükrö-effektusában perszonalizáló melankólia költészeti tapasztalata teljesen más, mint a természet misztikájával bevont allegória és a jelentésbővítő szimbólum. A századvégi Párizs architektuális felépítése (*III. Napóleon* uralmának szellemi légkörében) poétikai tárgyként funkcionál a művészek autoprojekció-

jában. Párizs szomorú, „alacsony és nehéz ege” („le ciel bas et lourd”) alatt, melankolikus hangoltságú értékszerkezetben, az allegorikus, szimbolisztikus poétikai szövegszervező elemek Baudelaire-nél a nyelvi forma értékjelentésének gyökeres átalakulását hozzák (*Le cygne*, *L'Albatros*). Két jelentős francia irodalomtudományi előzményre hívhatjuk fel a figyelmet e kutatási tárgykörben, de máris megállapíthatjuk, Varga Emese mindkettőt felhasználta. *Jean Starobinski* és *Ross Chambers* szakirodalmi munkáiból Baudelaire kutatói és a modernitás kérdésének elemzői is egyaránt kapnak további szempontokat.

Pataki Virág Interférences du discours critique et du discours littéraire dans la poésie française de la seconde moitié du XIX-ème siècle című tanulmányából kitűnik, hogy az 1960-as, 1970-es évek francia strukturalista törekvései például a *Tel Quel* nevű csoport munkássága nyomán még ma is hatni képesek. Az irodalmi szöveg transztextualitásának felismerése (*G. Genette*), a paratextuális körülmények belátása, az újraírás különböző modalitásainak, a metatextuális operációnak tudatosítása, a hipertextuális módozatok szerepe, a narratív mechanizmusok és retorikai automatizmusok feltárása például az irodalmi és a kritikai diskurzusok elemzése során is igen hasznosak lehetnek. *Lautréamont* és *Mallarmé* elemzéseiben Julia Kristeva példát is adott erre.

Szitár Katalin irodalomelméleti felkészültséget, szövegértelmező kultúrát érvényesítő munkája az itt közölt legjobb tanulmányok közül való. Célkitűzése szerint a „romantikus kisregény” minősítéssel dolgozó hagyományos szakvélekedést differenciált kutatói eszközökkel módosítja. Metodológiai értelemben erősen problematikus lehet a régebbi kutatói megközelítések maiakkal való szembeállítás, de *Szitárnak* némileg mégis sikerült újabb távlatba helyezni a korábbi kérdéseket. Tanulmányának címe: *A történetelbeszéléstől az önkimondó szövegig. Az irodalmi forma szemantikai egysége mint a narratív énkép hiányzó részének kompenzációja Turgyev Aszja című kisregényében. Az*

eddiggi kutatási eredményeket, a mentalitás/történet felőli megközelítést (*V. M. Markovič*), a prózapoétikai szövegmodell értelmezést (*Jurij Lotman*) használja föl és fordítja át egy újabb perspektívába, amely narratológiai, mitopoétikai kérdésfeltevések felé nyitott. Az írói és elbeszélői pozíciókat a szerző igyekszik elkülönítve szemlélni. A cselekménymomentumok elmaradásának, felfüggesztésének értékelése és szembeállítás a „hosszú történet” idő és térvizonyaival, a nyelv „emlékezetének” megvilágítása igényes értekezésre vall. A metaforizáció, a mű motivikus és szemantikai szintjeinek vizsgálata, a múlthoz viszonyuló elbeszélői magatartás, a narratív kisszerkezetekben megjelenő elbeszélői én-korrekciók figyelembevétele, a kommunikációs szituációkban létre nem jött dialógusok jelentésteremtő dinamikáját érzékelő feltárása, a memóriapoétikai jártaságból származó elemző mozzanatok alkalmazása nyomán *Szitár* új eredményt hozott létre a Turgyev-kutatásban.

Fabulya Andrea regényelemzése a mimetikus hagyománytól eltérő alternatívákat kutatja *Mihail Kuzmin Kryl'ja (Szárnyak)* című művében. Az orosz irodalomtörténet/elmélet hagyományában szokásos „sztil' modern” poétikai korszakmegjelölést alkalmazza ő is. A szimbolista, szecessziós, avantgárd poétikai jegyeket (pl. akmeizmus, kubofuturizmus, szuprematizmus) a jelentésbővülésben másként értelmezendő metafora és motívum (pl. tükrötmotívum, szárnymotívum) szerepét csak igen differenciált prózapoétikai felkészültséggel lehet jó eredménnyel kutatni. *Fabulya* vizsgálataiból bizonyos távlatok hiányoznak, viszont érzékenyen reagál az irodalom és más művészetek viszonyára. *Oscar Walzel* szecesszióelemzésében a művészetek egymást többoldalúan, kölcsönösen megvilágító („wechselseitige Erhellung der Künste”) jellegéről beszélt. Ennek értelmében érdekes az, amit *Fabulya* a szakirodalom alapján kiemel. *Dobuzsinszkij* a *Szemüveges ember* (1905–1906) című képére utal, a festő térszemléletét a közvetítettség az áttételesség, az „átlátás”, a „keresztülhallás” példaként, poétikai párhuzamok, rokonjelenségek elemzésére használja föl.

Domokos Johanna röviden szól az összehasonlító irodalomtudomány vizsgálataiban is termékenyen alkalmazható centrum-periféria elméletekről. A kérdéskör kiterjedt szakirodalmából elegáns mozdulatokkal válogatván utalások hálózatává válik e munka. Arra viszont mindenképpen alkalmas, hogy áttekintő módon jelölje az idevonatkozó szakirodalom hasznosíthatóságát a hazai és erdélyi magyar recepcióból.

Wallerstein a gazdaságtörténetben, Edward Shils a szociológiában, Marcus George az etnografiában, Ulf Hannertz az antropológiában, Per Bildé a vallástörténetben, George Woolf a történettudományban, Masao Yamaguchi a kultúraelméletben, Matti Savolainen és Robert Cocokroft pedig az irodalomtudományban hoztak létre figyelmet érdemlő eredményeket. Kolozsvári értelmezői körökben (Bretter-kör,

Echinox, Erdélyi Helikon, Korunk, Előretolt Helyőrség, Serény Múmia) nem is olyan régen élénk viták zajlottak e téma körül, Sántha Attila például transzközép kiáltványt tett közzé. A centrum, periféria, marginália szimbolikus jelentéstartalmának újraértelmezése kapcsán a transzközép irodalomfölfogás igyekszik túllépni a modern és posztmodern fogalmán.

Hegyi Pál számára is az olvasás szövegközi tevékenységében, az előzetes megértés folyamatában a posztstrukturalista dekonstrukciós kánon jelent viszonyítási pontot. Paul Auster's *Anti-Detection: quixotic codes in three dialogues of „City of Glass”* című munkájában intertextuális/szubtextuális nézőpontból is vizsgálódik. Az elbeszélési konvenciók, párbeszédek metafikcionális narratívájának elemzése során nemcsak Barthes *S/Z* című művének tanulságára épít, hanem Derrida *Grammatológiáján* túl még N. Frye Nárcisszusz-mítosz interpretációját is felhasználja. Stefano Tani alkalmazza Auster *New York trilógiájával* kap-

csolatban az „anti-detective fiction” megjelölést. Alison Russel-nek a *Critique* című folyóiratban megjelent írása erős inspirációt nyújtott a szerző számára. A. Russel szerint „*City of Glass* is a paranoid text”. A „the dance of Doppelgängers” szabadjátékában mozgó szöveg skizoid, motívumfeltöltéses világában kódolt nyelvi-irodalmi értékeket a hazai hagyományos elemző kontextus hatalmából szabadítja

ki az angol nyelven értekező szerző.

H. Nagy Péter Milorad Pavić *Kazár szótár* című regényéről *A lexikon mint a lehetséges történelmek archívuma* címmel értekezik. Kiindulásában Borgesre és Foucault-ra támaszkodik. Értelmezésében az enciklopédia vagy lexikon a fundamentális kulturális kódok, a dolgok rendjének lehetséges szöveginstallációja. Metaforikus jelentésében (vö. Borges) a könyv olyan hely, ahol

archiválódik a megismerés tapasztalati rendje, ahol a különböző diskurzusok plurális recepciók döntései mentén épülhetnek föl. A középpont nélküli formális nyelvi univerzumban, a szótárban, mindig éppen az a szó kap távlatot, amelynél időzünk. A kérdésirány módosulása folyamatosan újabb és újabb keresztbe- és átutalásokkal bontja a linearitást, a középponti „transzcendentális jelölt távolléte a végtelenségig kiterjeszti a jelentés/jelölés mezejét és játékát” (J. Derrida). A *Kazár szótárban* egy multiplikálódó poétikai eljárás érvényesül, az emlékezet és felejtés „az álmok vég nélküli reprodukciója”. A posztmodern értelem- és szöveghorizontján, az egymásba alakuló elméletek hagyománytörténetében e tanulmány szerzője feltűnő jártasságot mutat.

Bocsor Péter *Meta-stabil történetének* olvasása közben szinte szépirodalmi szövegvilágba csöppenünk. Kérdésfeltevése ugyanis: „Hogyan lesz vizes a zsombékosban járó ember lábszára a csizmája alatt?” „Amikor mo-

Kolozsvári értelmezői
körökben (Bretter-kör, Echinox,
Erdélyi Helikon, Korunk, Előre-
tolt Helyőrség, Serény Múmia)
nem is olyan régen élénk viták
zajlottak e téma körül, Sántha
Attila például transzközép
kiáltványt tett közzé.
A centrum, periféria,
marginália szimbolikus
jelentéstartalmának újra-
értelmezése kapcsán a transz-
közép irodalomfölfogás
igyekszik túllépni a modern
és posztmodern fogalmán.

csárban lépked, nem valódi döntéseket hoz. Ezekben a pillanatokban minél nyilvánvalóbbá válik számára az éppen akkor jönnek tűnő lépés, annál inkább kiesik a ritmusból. Nem dönt, csupán számol több lehetőséggel, miközben egy irányba lép." Ám azért figyelmünk meg nem szakad. Mert már-már empirikus módon lesz nyilvánvalóvá itt az ideiglenesen visszatartott lépés technikájának képességére támaszkodó tudás, ennek gyakorló helyzetfelismerése, a ritmusból való kiesés pillanatában a billegő módon változó súlypont átrendeződése mentén történő irányválasztás élő kérdése. A lacani szubjektumfölfogás futó bemutatását és egy rövid *Baudrillard*-interpretációt készít elő e játékos bevezető. Az egység elvesztésének megtapasztalása, az önmaga stratégiáját belátó és felismerő és egyúttal ezzel azon kívül kerülő szubjektum élménye nyomán törés jön létre, amely határt szab. Innen már azonban a veszteség narratíváján kiépülő interszubbektivitásról beszélhetünk. Baudrillard a szubjektum metafizikájának történetét összeroppanva látja. A saját vágyával és képével viaskodó, mára már elroncsolódott szubjektumnak nincsenek élő kérdései, „képtelen arra, hogy élére álljon az univerzum következetes reprezentációjának. Hasztalanul áldozza föl magát a történelem romos oltárán, hogy azt újjáépítse”. A narratív kutatással foglalkozó, korábban strukturalista irodalomértelmezőkre a posztstrukturalista szubjektumelméletek jelentős hatással voltak. A szubjektum eltérő kifejeződései közötti összefüggésekre, a fikciós szerepek vizsgálatára, a megosztódás és szétszóródás narratív struktúráira, az aphanisis jelenségére érzékenyen reagáló kutatók közül például *Regis Durand* emlékeztet Pynchon-elemzése hívta föl a figyelmet. Bocsor Péter interpretációjában a szubjektumfiguráció határainak megváltozásai, a veszteség, a jelölő elbúcsúzásának következményei kerülnek szellemes megvilágításba.

Most, hogy áttekintettem e kötet írásait, arra az értelmezési kiindulásra is kitérnék, amit az előttem fekvő irodalomtörténet/elméleti munkákról szólván, előzetesen a címben jelöltem meg.

Az irodalmi mű időbelisége, a történő megértés során, a modernség korszakküszöbén túl, a folyamatossá tárgult jelenben önmegértésre is

irányulhat. A receptív jelenből kiinduló aktivitás számára a távlatok mozognak, nyitottak. Az értelmező nyelv és a műalkotás az értelmezés eseményében kölcsönösen átalakul. A múlt emléktárából átáramló, közvetítődő folyamatban időbeliségének természetével teszi meg fordulatát az értelmező befogadó. A mássá válás folyamatos identifikációját föl nem tartóztathatván az értelmezések láncolatában fut rajta túl a műalkotás megértésének eseménye.

Értelmezésem szerint, az önkorrekciós kereső magatartás története maga az elméleti kutatás folytonosságát jelenti. Emberi megismerési lehetőségeink, időbeliségünk korlátokat emel. Az önkorrekciós kutatói magatartás remélhetőleg éppúgy jellemzi e kötet szerzőit majd a jövőben is, mint az időbeliségben szóródó szövegek közötti elméletekhez való mai felzárkózásuk ösztöne.

Hiszen az irodalomelmélet/történet körében munkálkodó számára ténylegesen meg tud mutatkozni a kutatásmetodológiai sokszínűség, a változandóság gazdagsága, az értékválasztás átmeneti öröme. „Amikor egy új korszak támad, sokkal inkább arról van szó, hogy búcsút veszünk a régiről. Ez nem felejtés, hanem inkább felismerés. Hiszen a búcsúban mindig megismerés történik. (...) Úgy tűnik, hogy minden vonatkozás átrendeződik és új formában áll össze. A régi, mint elbúcsúztatott, mint levált, önmagában átláthatóvá válik, ugyanakkor egy határozatlan jövő kezdődik, ami az embereket az ismeretlentől való félelemmel tölti el.” *Hans-Georg Gadamer* 1969-ben írta ezt. Az az irodalomelmélet, amelynek érzéke van az időhöz (*aisthesis chronu*), az maga is egyben az időbeliségben mozgó irodalomelmélet/történet lehet. A különböző előfeltevések szóródása mentén olyan eltérő távlatok nyitódhatnak, amelyekről e kötet (igaz, hiányos, de mégis) jellemző, az átmenetiséget *esetlegességeivel* is képviselő keresztmetszetet nyújt.

Szövegek között. Budapesti és szegedi tanulmányok az irodalomelmélet/történet köréből. Szerk.: Bocsor P.–Friedl I.–Hódosy A.–Müllner A. Szeged 1996.

Bogoly József Ágoston

A történelem modalitása – a modalitás történetisége

Kulcsár Szabó Ernő: Beszédmód és horizont

Az utóbbi évek magyar irodalomtudományi diskurzusában Kulcsár Szabó Ernő könyvei (az elmúlt öt évben nem kevesebb, mint öt kötet) rendre fontos szerepet tölthettek be. Amint hangsúlyos kritikai visszhangjuk tanúsíthatja, (1) megjelenésük azért is jelentős esemény volt, mert sokban hozzájárult a tudományos beszédmód átalakításához. És ez nem kizárólag annak köszönhető, hogy az elméleti reflexiónak éppúgy, mint a történeti kutatásnak új, kétségkívül termékeny (valószínűleg az oktatásban is produktívá tehető) lehetőségét teremtték meg e kötetek. Hanem annak is, hogy az írásokban kifejtett gondolatok az irodalom történeti és elméleti vizsgálatának olyan határozott, karakteres koncepcióját képviselik, amelyekkel a későbbiekben annak is számot kell vetnie, aki inkább vitatja, mint elfogadja azokat. Egy könyv produktív hatástörténeti helyzetét pedig mi sem teszi jobban beláthatóvá, mint az, ha olyan válaszokat (és kérdéseket) artikulál, amelyek eltérő kontextusokban is megőrzik a befogadót új kérdések és válaszok megfogalmazására készítő hatáspotenciáljukat.

A szerző korábbi tanulmánykötetei elsősorban elméleti kérdéseket vizsgáltak. (2) Ebben a tekintetben szorosan kapcsolódnak a *Beszédmód és horizont* teoretikus előfeltevéseihez, melyek köré recenziómat is építem. Azonban az új kötet annyiban mégis az 1945 utáni magyar irodalmat áttekintő munkához áll közel, (3) hogy alapvetően történeti kérdések szervezik, az irodalmi modernség „formációinak” tanulmányozása jelöli ki a vizsgálatok elsődleges irányait. (4) Márpedig ez olyan korszakok értelmezését is lehetővé teszi, amelyek a nagy vitát kiváltó irodalomtörténetben – az időbeli korlát miatt – nem (illetve csak utalásokon keresztül) szerepelhettek. Valószínűleg kiemelkedő jelentősége van e szempontból a húszas-harmincas évek (magyar) irodalmát áttekintő írásoknak, még akkor is, ha a kötet sok (fölvethető) kérdés részletes kifejtését, aprólékos argumentációját nem kísérli, nem kísérelheti meg.

Az is érdekes (és rendkívül tanulságos), ahogy a modernség történeti fölfogása, Kulcsár Szabó Ernő periodizációja a – különböző években keletkezett írásokat ösz-

szefogó – kötetben kirajzolódik. A tizenkét tanulmány – nyilván egyszerűsítő modellt alkotva – két, hat-hat dolgozatból álló csoportba szerveződik. A középső hat szűkebb témákat, kérdéseket helyez előtérbe (egy életművet, ennek egy aspektusát vagy szakaszát, netán egyetlen alkotást). A többi tanulmány – szimmetrikus elosztásban – ennek mintegy keretét képezi, az irodalmi modernitás horizontjait általános történeti oldalról közelítve meg. A periodizáció kérdését, a nyelv- és individuumfölfogás egymásra utalt viszonyrendszerét, a történeti elemzés elméleti megfontolásait, a világirodalmi kontextust egyaránt tárgyalják, elsősorban komparatív megközelítéssel jellemezhetők. A kötetet záró fejezetek a posztmodern fölvetette kérdések köré szerveződnek, de az egyes problémákkal párbeszédet kezdeményezve nem tekintenek el az ezeket meghatározó hatástörténeti folyamatoktól, vagyis a modernségtől sem. Tehát azoktól a horizontoktól, melyeket az e század húszas és harmincas éveinek líráját és prózáját elemző írások exponálnak. Az első dolgozat pedig olyan általános bevezetőként is olvasható, amely

egyrészt a kötet elméleti megalapozását nyújtja, másfelől a kidolgozott korszak-meghatározások körvonalazódásának történetét beszéli el.

Ugyanis a négyosztatú meghatározás – mely végső soron jelenleg kirajzolódik – nem az első kísérlet; klasszikus modernség, (történeti) avantgárd, kései (vagy második) modernség és posztmodern nem voltak kezdetől fogva adott kategóriák a szerző számára. Megelőzte ezt egy olyan trichotomikus fölfogás, amely modernség és posztmodernség merev oppozícióját fölszámolta ugyan, de a kései modernséggel (mint önálló horizonttal) még nem vett számot. (5) Így az avantgárd és a posztmodern között – igaz, az utóbbi jel-
szemléletében a klasszikus modernséghez, individuumsértelmezését tekintve az avantgárd szellemiségéhez áll közel (6) – még elég éles váltás tételeződött, és ezáltal a folytonosság lehetősége sokkal kevésbé teremtdőtt meg, mint a másodmodern fogalmának bevezetésével. (7) Másfelől a negyedik „paradigmaérvényű” formáció a klasszikus modernség és az avantgárd viszonyát is új megvilágításba helyezi, amennyiben ezek „szemléletszerkezete tulajdonképpen egyazon *horizonton* belül marad; még ha a két *struktúra* között kizárásos ellentét áll is fön-
n. Ami itt bekövetkezik, az pusztán a kérdésirányok ellentétező átfordítása, melyet az avantgárd lényegében anélkül hajtott végre, hogy kilépett volna az esztétizmus létesítette horizontból. A »második« modernség viszont az *értelmezéstávlat* egész *orientációs rendszerét megváltoztatva* jutott túl az első negyedszázad művészeti világképének klasszikus-humanista értékfogalmakhoz kötött előfeltevésein.” (8) Ugyanis a kései modernség – bár bizonyos szabályszerűségek megalkotására továbbra is nagy súlyt helyezett, hiszen vég-
eredményben még nem volt kész a gyökereiben mindvégig integratív beszédmód felételezte (ontológiai) középpontokról való teljes lemondásra – szövegalkotói szemléletformái tekintetében már olyan diszkurzivitással jellemezhető, mely egyre inkább felértékelte az olvasó társalko-

tói szerepét, (9) párhuzamosan a nyelvnek való megfelelés (hagyomány általi feltételezettséget is más horizontba állító) új értelmezésével. Ezáltal az utómodernség „a jelentéssalkotásban már nem tekintett el a széttartóan érvényesülő poétikai funkciók következményeitől”, noha még közel sem olyan módon tette ezt, ahogy egyes posztmodern szövegek „olykor még a szöveg-univerzum egymással teljességgel ellentétes szabályrendszereinek is igyekeztek eleget tenni azért, hogy megőrizhessék a plurális recepciós döntésekkel szembeni nyitottságukat”. (10)

Azonban véleményem szerint a szemléleti különbségek ellenére sem lett volna tanulságok nélkül való fölvenni a kötetbe a Kortárs-beli, még csak három formációt elválasztó tanulmányt. Egyfelől jobban láthatóvá válnának azok a kérdésirányok, amelyek mentén a kései modernség interpretációja megszületett (és ez – amennyiben a kötet nyomatékositáná az időbeli sorrendet – nem bontaná meg ennek koherenciáját sem). (11) Többek között azért, mert valószínűleg ebben a dolgozatban található meg – ha nem is a könyvbelivel azonos formában, de – legösszefogottabban és legrészletesebben a három horizont sajátosságainak értelmezése (és ez annyiban lehetett volna fontos, amennyiben a Nyugat nemzedékeit tárgyaló elgondoláshoz képest Kulcsár Szabó elképzelése olyan jelentős fordulatot képez, hogy ennek több tanulmányból való összeszedetegetése egyes olvasókra talán túl nagy föladatot ró). Igaz, e korábbi értekezés tanulságai éppúgy beépülnek a kötetbe, mint ahogy a tanulmányok is szorosan kapcsolódnak egymáshoz, tulajdonképpen együtt olvasva érthetők meg. Érdekes lehet viszont utalni arra, hogy – bár az összefüggések erős konzisztenciát teremtenek – talán a koncepció kötetből kivilágoló alakulása során is történtek hangsúlyeltolódások. Az utómodernségnek mint önálló episztémének a lehetősége elsőként a líráról szóló előadásban, tanulmányban sejlik föl. Az új szemléletforma, a hangnemi módosulások mindenekelőtt József Attilához és Szabó Lőrincchez köthetők, beláthatóvá pedig – a folytonosság értelmében is – a Kosztolányi

és Babits képviselte hagyományhoz képest válnak. (12) A húszas-harmincas évek prózájáról tartott előadás után ez annyiban módosulni látszik, (13) hogy „a magyar klasszikus modernségből nem a Babits-féle »Ezüstkor« képzele mentén, hanem – a lírában éppúgy, mint az epikában – annak a Kosztolányinak a létértelmezésén át vezetett út, aki az individuum felülkerekedésének lehetetlenségét belátva teremtett poéti-

kai-szemléleti folytonosságot a századforduló és a harmincas évek magyar irodalma között.” (14) Mindez viszont jelentősebb kérdéssé válik, ha arra gondolunk, hogy a *Törvény és szabály* között leginkább külföldi szövegekre hivatkozik (pl. Joyce, Musil). Úgy tűnhet ezért, hogy az eredetileg lírára kidolgozott modell – bár komparatív módszerrel az epikában is alátámasztható – a magyar későmodern próza (legalábbis harmincas évekbeli) létét illetően kevésbé meggyőző. (15) Itt ugyan-

is nem találhatók olyan reprezentatív alakok, mint József Attila és Szabó Lőrinc; a központi szerephez jutó Kosztolányinál pedig – hasonlóan Máraihoz (16) – nem egyértelmű, mennyiben tekinthető az esztéta modernség örökösének, illetve mennyiben lép át a korszakküszöbön. Hasonló kérdések másutt is fölvetődhetnek (például a magyar posztmodern kapcsán), azonban nem felejtendő el, hogy a nyitott kérdések – mint véleményem szerint a jelen esetben – egy koncepció termékenysége is utalhatnak.

A kötetben középponttal található hat (szűkebb témájú) elemzés, értelmezés több szempontból is szerencsésen illeszkedik a többi tanulmány közé. Részint alaposabb vizsgálatokkal teszik árnyalttá, illetve

Látható azonban, hogy azok a problémák (olvasó és szöveg dialógusa, jelen és múlt horizont-összeolvadása), amelyeket a szűkebb témákról írott tanulmányok a gyakorlat szintjén kiválóan oldanak meg (alátámasztva ezzel az irodalomtörténeti-komparatív jellegű, átfogóbb dolgozatok állításait is), a teória, az elvont elméleti reflexió szintjén még kifejtést, magyarázatot kívánnak. Így vetődik fel például befogadó és partitúra szimmetriájának, történeti idegenség és jelenbe való integrálhatóság egyensúlyának kérdése.

könnyebben beláthatóvá a felvázolt történeti koncepció sajátosságait, de többé-kevésbé eltérő módszerük, irányultságuk következtében arra is kiváló példát nyújtanak, hogy a hermeneutika nem tekinthető pusztá módszernek. Sokkal inkább a megértés, az interpretáció olyan sajátos modalitásának, mely ugyan folytonosan ki van téve a módszerre silányítás (valamely mértékben bizonyosan elkerülhetetlen) veszélyének, ám a

legkülönbözőbb módszereket tudja integrálni a másik általi önmegértés dialogikus eseményébe. Kulcsár Szabó elemzései így a „gyakorlatban” mutatják be annak a koncepciónak a termékeny voltát, amely antropológiai kondicionáltságát mind erőteljesebben reflektálva (az irodalom- és szellemtudományok szűkebb körén túl is) nyitottan teszi beláthatóvá az értelmezés olyan nem lezárható, nem rögzíthető létmódját, amely nem kívánja kijátszani a dialogikus interakcióként is konceptua-

lizálható értelmezés befogadóhoz köthető (interszubjektív) komponenseit, illetve nyelvi és temporális kondicionáltságát. Ugyanis az irodalmi műnek (vagy általánosabban: a műalkotásnak) és jelentéseinek létmódja a recepció kortárs tapasztalata szerint nem mutatkozik a történő megértésen kívül, a szubjektum és objektum kartézianus elválasztottságának sémáját fenntartó és a befogadói kompetenciát kontemplatív observációra leszűkítő metafizikai horizont integratív értelemkonstituáló törekvései felől magyarázhatónak. Ha pedig egy mű esztéticitása és értelme nem ragadható meg sem a szövegben strukturálisan kódolt sajátosságként, sem az interpretátor (a jelentésképző kompetenciák divergens fölfogásából fa-

kadó) önkényességének eredményeként – vagyis a befogadó számára azon tapasztalat adódik, mely szerint „az ismeret úgynevezett szubjektumának ugyanaz a létmódja, mint az objektumnak, tehát az objektum és a szubjektum ugyanahhoz a történeti mozgáshoz tartozik” (17) –, akkor a megértés olyan kérdés–válasz-logika mentén leírható dialógusként jelentkezik, melyet a szöveg „partitúrája” és a befogadó előfeltevérendszer – a másik (a másság) felé való nyitottság jegyében – egyaránt meghatároz. Másfelől – abból fakadólag, hogy az értelmezések igen nagy súlyt fektetnek a szöveg igényének „meghallására” – a hat elemző tanulmány azt a lehetőséget is példaszerűen aknázza ki, hogy az esztéticitás miként válhat a temporális távolságot átívelő olyan hermeneutikai hiddá, amely egyben nem szünteti meg a mű másságának (idegenségének, elválasztottságának) kifejezetten történeti aspektusát sem. A történeti horizontok felvázolásának igénye és szándéka ugyanakkor nem szűkíti az irodalmiságot az ezekhez való hozzáférés közvetítőjévé sem, hiszen – az önmegértés dialogikus jellegéből fakadóan – a történelmi/történeti folyamatok is csak a jelen felől, annak horizontjába integrálva közelíthetők és érthetők meg.

Látható azonban, hogy azok a problémák (olvasó és szöveg dialógusa, jelen és múlt horizont-összeolvadása), amelyeket a szűkebb témákról írott tanulmányok a gyakorlat szintjén kiválóan oldanak meg (alátámasztva ezzel az irodalomtörténeti-komparatív jellegű, átfogóbb dolgozatok állításait is), a teória, az elvont elméleti reflexió szintjén még kifejtést, magyarázatot kívánnak. Így vetődik fel például befogadó és partitúra szimmetriájának, történeti idegenség és jelenbe való integrálhatóság egyensúlyának kérdése. Ezen a téren lát-szólag Kulcsár Szabó Ernő állításai is eltérnek, elsősorban talán azért, mert más szinten érthetők, és e szintek viszonya csak részint reflektált. *Az új kritika dilemmáinak Hermeneutika és irodalomfelfogás* című tanulmányában ez olvasható: „Jauss gondolatának újszerűsége nyilvánvalóan abban van, hogy – a recepció felértékelésével – helyreállította azt a szimmetriát,

amelyet a produkció- és műesztétikák a befogadó rovására az ellentett irányban bontottak meg: azzal, hogy a recepciót mellékes esztétikai mozzanatként tekintették.” Ehhez kapcsolódóan a hatástörténet fogalmát is értelmező írás azzal a figyelemztetéssel zárul, hogy „a dialogicitás fogalmának jelentésváltozása nélkül meglehetősen nehéz lesz belátnunk e hármasság [szerző–mű–befogadó] szükségszerű szimmetriáját. Mert mindaddig, amíg a dialogicitást kommunikációelméleti fogalomként gondoljuk el, s elszakítjuk a műalkotások különleges létmódjának kérdésétől, addig a befogadás jelentőségét sem érthetjük meg a maga funkcionális hovatartozásából kiindulva.” (18) *A Beszédmód és horizont* fönntartja ugyan mű és befogadó viszonyának mint társadalmilag értelmezhető fenomenének (strukturális) kölcsönösségét, de a történetiség vonatkozásában némely esetben más álláspontra helyezkedik: „Az integratív szempont ezért maga is önmagába visszatérő körként működik: a hagyománytörténetben integráltan »benneálló« értelmezése a maga jelenébe integrálja azt, amit – az előfeltételezett benneállás következtében – lát *valamiként*. (...) Az tehát, amibe a múltat integrálják, része ugyan a hagyománytörténetnek, de az értelmező műveletek szempontjából *nem szimmetrikus* a megértendő dologgal. Az új értelmezők helyzetében a meghatározottságnál erősebben érvényesül az eldöntetlen nyitottság.” (19) E kijelentés – rendkívüli differenciáltsága ellenére, esetleg éppen ennek köszönhetően – további, a korábban állítottakra visszavonatkozatható kérdéseket indukál. Ha ugyanis az értelmezésnek, illetve szinkron feltételrendszerének hatástörténeti kondicionáltsága másodlagos, kevésbé hangsúlyos a jelenbe való integrálás műveletéhez képest, akkor nem jutunk-e oda, hogy – bár a szinkron relációkat tekintve az értelmezés semmiképp sem tartható önkényesnek – a jelen szerepéhez mérten korlátozzuk a történeti másságnak mint idegenségnek megtapasztalhatóságát? Ezáltal nem tesszük-e lehetetlenné az egyidejűleg létező, de látszólag összeegyeztethetetlen in-

terpretációs irányokat és stratégiákat követő értelmezői közösségek számára, hogy megértsék egymást, hiszen az ehhez szükséges folytonosság (összekötöttség) csak egy (hagyomány)történeti nézőpont által lenne kialakítható? (20) Ha pedig a szövegpártitúra csak az egyes értelmező közösségek tagjai számára, de nem történeti értelemben alkotja a megértés interszubjektív jellegének lehetőségét, akkor vajon nem sérül-e a (tárgyiságában jelenlévő) szöveg és az olvasó szimmetriája? Azonban értelmezhető-e, elképzelhető-e egy olyan folyamat, amely során egy mű – befogadástörténetének dialogikus eseményeiben – megalkotja (és fönntartja) saját (dinamikus) identitását? A fenti kérdésekre adható lehetséges válaszokat tekintve kap jelentőséget az, hogy az interpretáció feltételeit, változásainak magyarázatát keresve nem csupán szöveg és befogadó dialogikus összjátékát, hanem a hagyománytörténet folytonosságának – a *Beszédmód és horizontban* is kiemelt – elképzelését sem lehet figyelmen kívül hagyni. Viszont a hatástörténet kontinuous fölfogása miképp egyeztethető össze a „jelen” szerepének kiemelésével? Milyen viszonyban van tehát egymással a jelen nyitottsága és a hagyomány autoritása; hogyan határozható meg az a mérték, ameddig a múlt általi meghatározottság a horizontelválasztás lehetőségének szükségszerű feltétele?

Véleményem szerint – és könnyen lehet, ez csak a Kulcsár Szabó Ernőnél kifejtett elgondolás eltérő szempontból való felvételét jelenti – mindenképpen relevánsnak tekinthető az az értelmezői tapasztalat, amely az olvasó szerepét, illetve a jelen kérdéseit és lehetőségeit tekinti hangsúlyosnak. És nem kizárólag a befogadás fenomenológiai megközelítése esetén releváns, hanem a műalkotás létmódjának kérdését fölvető, „integratív”-történeti szempont érvényesítése esetén is. Azonban ennek (és korlátainak) megértéséhez szükségesnek látszik produkció és recepció folyamatának hatástörténeti értelmezését adni. (21) Az már talán a pragmatikai-fenomenológiai vizsgálatok számára is köny-

nyen belátható, hogy amint a produkció tartalmaz egy receptív aspektust (amennyiben egy már elkezdett műalkotás behatárolja szerzője lehetőségeit, a körvonala-zódó szövegnek a szerző egyszerre olvasója és továbbírója), úgy a recepció is egy produktív (amennyiben a befogadó hangoltsága, szituáltsága meghatározza és föl-nyitja a jelentésképzés lehetséges új irányait). Abból, hogy a pragmatikai közeli-tés számára – mint a fenti kérdésekből is következik – az utóbbi a fontosabb, a dön-tő mozzanat, könnyen következhetne, hogy – a szimmetria megőrzése végett – a hatástörténet, a hermeneutikailag átértett lételmélet felől az előbbire, az alkotás produktív aspektusára helyeződik nagyobb hangsúly. Annyiban a produkció folyama-ta kétségtelenül fel is értékelődik, hogy eb-ből a nézőpontból nem csupán az artefak-tum létrejöttéként lényeges, hanem egy mű megalkotása (és megalkotottsága) révén lép be a hatástörténet dinamikájába, amely belépés a mindenkori megértés lehetőség-feltételeként interpretálható. Ennek meg-felelően a produktív oldal receptív sajátos-sága is új fénybe állítható: minden alkotás egyben „befogadás”, a hagyományban va-ló benneállásból fakadó feltételezettség (akár) akaratlan érvényesítése (22) (ami ugyanakkor magyarázza a szövegalkotás-nak mint fenomennek vizsgálatából adó-dó, fentebb említett tapasztalatot). Más-részt ennél általánosabban is lehet fogal-mazni, amennyiben a receptív komponens – mint átfogó, konstitutív mozzanat – úgy is érthető, hogy az alkotás szükségszerűen implikálja saját recipiálhatóságát. (23) Ugyanis a produkció folyamata úgy kép-zelhető el, mint ami abból a legsajátosabb antropológiai tényből következőleg van eleve a recepcióra vonatkoztatva, hogy az én megalkotása és önmegértése kizárólag a „másik” megalkotásán és megértésén ke-resztül lehetséges (azaz a nyelv alapvetően – végső elemzésben kizárólagosan – kom-munikatív). Vagyis nem csupán arról van szó, hogy a szubjektum saját beszéde – az azt előzetesen meghatározó konvenciók, a beszélés totalitásában elgondolható nyelv által – „idegenként” lép szembe vele, (24)

hanem arról is, hogy minden emberi (így nyelvi) tevékenység csak a „másikkal”, a többi szubjektummal együtt alkotott virtuális (hatástörténeti) térben lehetséges, egy olyan kontinuum (!) dialógusban, melynek nem lehet rögzített kezdetét és egyedüli irányát kijelölni. Tehát egy akképp szerveződő folyamatról van szó, ahol az alkotó mindig recipiens is, a befogadó pedig mindig alkotó is egyben. Alátámasztja ezt, hogy a recepció processzusa hasonlóan értelmezhető újra: egyrészt a – történeti megelőzöttség általi meghatározottságot a benneállásból eredően érvényesítő – recepció produktív sajátossága a hagyománytörténés tervezhetetlenségének és sokirányúságának (így a lehetőségek nyitottságának) feltételévé válik. Másrészt azonban – amint a produkció eleve a recepcióra ráutalt, hasonlóképpen – a hatástörténet abban az értelemben az „alkotásra” ráutaltnak tekinthető, hogy a hagyománytörténés kontinuitása csak ennek folytonos – akár a beszélés legelemibb tevékenysége által történő (25) – (*nem reproduktív*) újraalkotásával tartható fenn. Tehát a befogadás annyiban feltételezi az őt megelőző (legáltalánosabban értett) receptív folyamatokat, amennyiben ezek teremtik meg – produktív aspektusuk révén – a megértés lehetőségéhez nélkülözhetetlen összekötöttséget; de egyben a produkció „kényszere” is meghatározza, hiszen minden befogadói tevékenység – mint-hogy a megszólaltatásként fölfogott megértés a hallgató együttalkotását jelenti – a hatástörténet folytonosságát alkotja (mindig megújuló módon) újra.

Végeredményben a hatástörténet logikája értelmében egy műalkotás értelmezését nem csupán az határozza meg, hogy keletkezésének szituációjában mennyiben értelmezte újra és formálta át a kortárs elváráshorizontot, mennyiben kínált új válaszlehetőségeket korának kérdéseire, hanem a mindenkor jelen (érdekeltséget implikáló) nyitott kérdései is befolyásolják megszólaltathatóságát. Ugyanakkor ennek lehetséges irányait meghatározza az, ahogyan a mű fogadtatását döntően befolyásoló és a mű által is megváltoztatott

elváráshorizont a recepció ezt követő folyamata során ismételtén újrarendeződött, hiszen az előzetes megértést irányító előítéletek minden megkérdőjeleződése és átképződése „folytonosan új előzetes megértést képez”. (26) Ezért ahogy a produktív és a receptív aspektus egymásravezővé válása meghatározottság és nyitottság egyensúlyát hozza létre, annak mentén az – értelmezést egyáltalán lehetővé tevő – összekötöttség és az – „üres beszédet” (*Laçan*), az önmagunk újraértését kizáró monológot fölszámoló – elválasztottság relációja is megérthető. Az előbbi mindkét esetben az utóbbi feltétele: a hatástörténet az, amely a horizontelválasztásban megmutatkozó alteritás felismerését lehetővé teszi. Hiszen a hagyománytörténés sajátos logikája szerint az összekötöttség mindig egy olyan folytonos előrehaladáson keresztül teremődik meg, amelybe a megértés tárgya és a megértő közti (történeti) horizontok módosulásai is beépülnek. Ezért „a konvenciók váltakozásának vagy a kiüresített kódok cserélődésének irodalmi soraival épp azt a hatástörténeti kontinuumot téveszthetjük szem elől, amelyhez viszonyítva egyáltalán láthatóvá válik a nagy költészettörténeti modellek kétirányú kapcsolódása: folytonosságuk mibenléte éppúgy, mint a megszakítottságuké.” (27) Fölvetődik természetesen az a probléma is, hogy ez a kontinuum jelleg milyen mértékben tágítható ki, mennyire érvényesíthető közvetlenül. Hiszen nyilván nem vonatkoztatható minden műalkotásra külön-külön; a produkció és recepció folytonossága sokkal elvontabb és általánosabb szinten – végső elemzésben a beszélés totalitásában – válik fölismerhetővé.

A hagyománytörténés folytonossága természetesen igen sok további kérdést is implikálna. Most azonban csak azt a kérdést szeretném érinteni, melyet a szöveg történetiségének és reflektáltságának viszonya képez. Ugyanis akár abból indulunk ki, hogy a kontinuitás felől mutató megszakítottság a strukturális és az értelemképzést meghatározó mozzanatok dinamikus, változó kapcsolatrendszerét teszi lehetővé, akár onnan közelítünk, hogy sem

a horizontok elhatárolásai időtlennek, sem az elhatárolt korszakok homogénnek nem tekinthetők, (28) annak kérdéséig jutunk, hogy milyen jelölői vannak egy mű történeti értelmezhetőségének, illetve hogy milyen feltételrendszerei mutathatók ki a történelemtől alkotott felfogásoknak. Persze, könnyen elismerhető, hogy a hatástörténeti folyamatok iránya meghatározza azt, miképp beszélhetünk magukról e folyama-

tokról. Azonban azt, hogy egy mű (vagy tágabban: egy életmű) vizsgálata során ez milyen aspektusból előlegzi történeti szituálhatóságát (nak irányait), nem kereshetjük közvetlenül az alaktaniság körében. Hiszen egy szöveg jelentősen eltérő strukturalási lehetőségei – sőt akár az ezeken alapuló, de időindexeiket reflektálatlanul hagyó különböző értelmezései – nem feltétlenül jelölnek ki eltérő történeti horizontokat, illetve egy mű „azonosként” tételezhető struktúrája sem zárja

ki, hogy – poétikai kontextusának jelentős megváltozása esetén – funkcionálisága történeti értelemben módosuljon. Ugyanis a hagyomány szempontjából azért a „mondottság hogyanja”, a kialakított értelmezés modalitása (vagyis a mondottakhoz, saját magához való viszonya, önmaga – történeti – újraolvasásának jellege) lesz meghatározó, mert ez a világban-való-lét hangoltságát, (29) részint implicit és reflektált(hat)atlan önértelmezését teszi láthatóvá. (30) A poétikai artikuláltság ezen rétege pedig lényege szerint csak tágabb intertextuális vonatkozások kontextusában, a szövegek egymáshoz való viszonyának (31) reflektáltá tételeével lesz értelmezhető. És éppen ez a tevékenység az, amely az irodalom-

történet diszciplináját jellemezheti: minden megértés kettős – mert a mű horizontjának távolságát és a hagyomány által kondicionált jelen kérdésirányát egyaránt átfogó – történeti meghatározottságának reflektálása.

Tehát – visszatekintve a korábban föl-tett kérdésekre – produkció és recepció szimmetriája, a partitúra hatástörténet kondicionálta recepciófeltételek által

Röviden visszatérve a kötet szűkebb kontextusához, a modernség irodalomtörténeti vizsgálata kapcsán különösen jelentősnek vélem a periodizáció dichotomikus, oppozíciókra épített képleteinek átírását. A hatástörténeti folytonosság tekintetében ugyanis nyilván nem két korszak pusztá ellentéte válik meghatározóvá, hanem egy olyan elképzelés, amely a tradíció továbbalakulásának irányai szerint az elválasztottság mellett már az összekötöttség aspektusát, mozzanatát is képes belátni.

megteremtendő interszubsztitívitás (32) a hagyománytörténet kontinuitásában alapozható meg. Olyan folytonosságban, amely antropológiai sajátosságok révén jön létre, és léteiben az egyes individuumok produktív és receptív tevékenységére utalt (a kettő közül nem határozható meg, melyik az elsődleges, az eredendőbb), azonban lényege (definíciója) szerint túl is mutat az egyéni tudaton. Ezért minden megértés – legtagabb és legáltalánosabb össz-

szefüggéseit tekintve – a sajátosan emberi, de mégis (vagy éppen ezért) az önmagában elhatárolható és identikus individuum eszméjét, a szubjektum és objektum elválasztottságát fölszámoló (illetve újraértelmező) hatástörténet részét képezi. Vagyis (a konkrétságtól elvonatkoztatott) megértés „szubjektumává” tulajdonképpen a hatástörténet processzusa – s nem valamiféle általános textuális működés – válik. Ez pedig egyszerre zár ki, tesz értelmetlenné mindenfajta naiv szubjektívizmust és objektívizmust. Viszont lehetőséget ad arra is, hogy nézőponttól függően más-más komponensét tekintsük hangsúlyosnak. A (szerzőségtől elvonatkoztatott) produkció azért válhat kitün-

tett ponttá, mert egyfelől – mint a hatástörténetbe való belépés eseménye – lehetőségfeltételét képezi a megértésnek; másrészt abban az értelemben is meghatározó, hogy a tradíció további mozgását, alakulását tekintve sem szüntethető meg annak a – folytonosság lehetővé tette horizontelválasztással belátható – jelentősége, hogy a mű milyen hatástörténeti szituációban vált a hagyomány(történet) rész(es)évé. Ugyanakkor természetesen a recepció oldala is kiemelhető; sőt – mint utaltam rá – ez valószínűleg igen alapvető befogadói tapasztalat. Ugyanis – azon túlmenően, hogy a jelentés „kizárólag az olvasó oldalán érkezik el a lezárultság állapotába” (33) – a befogadó két okból sem tud teljességgel eltekinteni attól, hogy az interpretációs tevékenységnek ő is szubjektuma. Első közelítésben azért, mert csak parciálisan (!) tud egyéni tudatán – a beszélés által – fölülemelkedve a nyelv, a hatástörténet (részlegességében is „totalitásként” tapasztalható) valóságába jutni. Másrészt minden megértés a megértő jelenében – produktív aspektusa következtében nyitottan – történik, és így nem tehető reflektálttá az, hogy a tradíció alakulásában milyen helyet foglal el, pontosabban *fog* elfoglalni. (34) Azonban ez nem vezethet annak elfelejtéséhez, hogy a hatástörténet értelemkontinuum a kizárólagosan a mindenkori (jelen látószögéből kiemelt) „jelen” felől képződik meg, hanem már eleve minden „jelenben” – sajátos módon – jelen is van.

Röviden visszatérve a kötet szűkebb kontextusához, a modernség irodalomtörténeti vizsgálata kapcsán különösen jelentősnek vélem a periodizáció dichotomikus, oppozíciókra épített képleteinek átírását. A hatástörténeti folytonosság tekintetében ugyanis nyilván nem két korszak pusztá ellentéte válik meghatározóvá, hanem egy olyan elképzelés, amely a tradíció továbbalakulásának irányai szerint az elválasztottság mellett már az összekötöttség aspektusát, mozzanatát is képes belátni. [Nem véletlen talán, hogy épp a kései modernség – mint egy lehetséges nézőpont – felől vált észlelhetővé a

klasszikus modernség és a történeti avantgárd között fennálló szoros kapcsolat, (35) azonban oly módon, hogy ez – a posztmodern látószögéből tekintve – nem fedte el a modernség három fázisának összekötöttségét sem.] Egy történeti formáció tehát legalább kétirányú összefüggéssel jellemezhető: az ezt megelőző „paradigmákhoz” képest történő változások az ezt követő korszak nézőpontjából belátható folytonosság viszonyában válnak értelmezhetőkké. Ez pedig olyan megközelítéshez vezet el, ahol az elválasztottság is pozitív módon, nem csupán a szembeállításra keresztül fogalmazható meg, elsősorban a hasonló irányultságok eltérő artikulációjának logikája (dialógusa) mentén. Ezért lenne jelentős például annak hangsúlyozása, hogy a posztmodern központi mozzanata nem a „nagy elbeszélések” (*Lyotard*) egyszerű destruálása, hanem olyan „kis elbeszélések” fölépítése, ahol a narratívumok szituálhatóságát meghatározó sajátos diszkurzív rend kontextusában kapnak új értelmezhetőségi indexeket azok a szerkezeti alkotók és tendenciák, amelyek már az utómodernségben egyre nagyobb szerephez jutottak; (36) azonban itt még kizárólag a metaelbeszélések fenntarthatósága implikálta kérdések keretei között vetődtek, vetődhetek föl. Végeredményben az explikáció egyszerre és úgy teszi láthatóvá az esztétista és a „második” modernség közötti összekötöttséget és elválasztottságot, hogy a posztmodern felől az előbbi az utómodernséghez viszonyított megszakítottság, az utóbbi pedig az összekötöttség (egy aspektusának) értelmezését is implikálja. Mégis, ez az összekötöttség tulajdonképpen még csak az elválasztottsághoz képest válik beláthatóvá. Jobban áttekinthető példát hozva: a romantika és a klasszikus modernség közötti megszakítottság ugyan egy aspektusát képezi az utóbbi a kései modernséghez kötő mozzanatoknak, azonban az ezt is követő (tehát a negyedik!) korszaknak, konkrét példánkban a posztmodernnek látószögéből a folytonosság döntő aspektusát az a sajátosság jelöli ki – a „nagy elbeszélések”

fönntartása –, amely nem csupán a modernség két horizontjára, de a romantikára is érvényes. Ez pedig a kontinuitásnak már valóban olyan válfaját képezi, amely nem a megszakítottsághoz képest lesz látható, hanem ellenkezőleg: az elválasztottság tapasztalata e folytonosság által lehetséges. Ennek belátása viszont olyan horizontot feltételezz, amely az éppen fönnulló episztémé számára nem, vagy csak igen kevésbé kialakítható. A jelen felől tehát – mivel közvetlen rálátásunk kevésbé lehet, és a kapcsolódások még csak egy irányban (visszafelé) perceptálhatók – sokkal inkább a hatástörténeti meghatározottsághoz képest előremutatónak gondolt komponensek szerepe nő meg. „Egy irodalmi korszak mibenléte és jelentése végeredményben ugyanis mindig csak akkor kerül összhangba, ha a következők nyelvi felől már viszonylagos biztonsággal válik beláthatóvá.” (37)

Az új kritika dilemmái kapcsán egy irodalomtudósunk úgy fogalmazott, hogy „az utóbbi évek egyik legfontosabb (és legrangosabb) tanulmánykötete”. (38) Véleményem szerint ez elmondható a *Beszédmód és horizont*ról is. Ebből következőleg azonban a kötet különösen nehéz feladat elé állítja olvasóit, nem könnyíti meg recenzense helyzetét sem. Ugyanis több pontján olyan problémátlan elfogadásra csábít, amely csak terméketlen lehet. Hiszen a valóban produktív megértés (bármely könyvvel folytatott dialógus) akkor kezdődik el, amikor az olvasó olyan kérdéseket is fölvet, amelyekre a kötet nem válaszol, vagy nem ad a befogadóéval egyező választ. A magyar irodalomtudományi diskurzust érintő komoly kihívás tehát, hogy fel tudja tenni azokat a kérdéseket, melyek megfogalmazása Kulcsár Szabó Ernő könyve révén vált lehetővé.

Kulcsár Szabó Ernő: *Beszédmód és horizont*. Argumentum Kiadó, Bp. 1996.

Bengi László

Jegyzet

- (1) Az Iskolakultúrában is két kritika jelent már meg: GOLDEN DÁNIEL: *Az irodalom történetiségének és megértésének feltételei*. 1996. 5. sz., 121–123. old.; SZ. MOLNÁR SZILVIA: *Függő beszéd az irodalomtörténetben*. 1997. 3. sz., 92–95. old.
- (2) *Az új kritika dilemmái. Az irodalomértés helyzete az ezredvégen*. Balassi Kiadó, Bp. 1994. (a kötetben irodalomtörténeti tanulmányok is találhatók); *Történetiség, megértés, irodalom*. Universitas Kiadó, Bp. 1995.
- (3) *A magyar irodalom története 1945–1991*. Argumentum Kiadó, Bp. 1993, 1994.
- (4) Remélem, hogy ehhez hasonlóan a második kiadás már névmutatót is tartalmaz majd.
- (5) *Klasszikus modernség, avantgárd, posztmodern*. Kortárs, 1990. 1. sz., 129–142. old.
- (6) Bár ezen összefüggések természetesen sem itt, sem később nem fedik el annak a szemléleti váltásnak a mélységét, amely – például a művek „ön szemléletének”, az irodalmiság értelmezési modalitásának szempontjából – a posztmodern megjelenésével bekövetkezett.
- (7) Vö. KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Beszédmód és horizont. Formációk az irodalmi modernségben*. Argumentum Kiadó, Bp. 1996, 11–12. old.
- (8) Uo., 12–13. old. (az eredeti kiemeléséi).
- (9) A klasszikus modernség – szoros összefüggésben a világ totalitásának esztétikai újraalkothatóságába vetett hitével – a szó sajátos szemiotizálása mellett fönntartja az értékékként elképzelt identitás integritásának lehetőségét és kíváncsiát, miáltal – a műalkotást harmonikus egésznek, az állandónak vélt instanciák biztosította) jelentésképzést nagyjából monologikusnak gondolva – a szerzői szubjektum szöveget meghatározó volta még kevésbé vál(hat)ott kérdésessé.
- (10) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Beszédmód és horizont*, i.m., 277. és 280. old.
- (11) Hiszen *A másság mint jelenlét* című tanulmány még szintén csak három formációt különböztetett meg.
- (12) Vö. KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Beszédmód és horizont*, i.m., elsősorban 37. old., de lásd még 39. és 53. old.
- (13) A hangsúlyeltolódás, nem pedig az ellentmondás értelmében, mert az elmozdulás lehetősége a líráról írottakban már nagyrészt – bár inkább csak implicit formában, de – adott.
- (14) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Beszédmód és horizont*, i.m., 87. old., de lásd még 12., 23. és 303. old.
- (15) Vö. uo., 93. old. (Lásd még a kötet tanulmányait is!)
- (16) Vö. uo., i.m., 91–92. old.
- (17) GADAMER, HANS-GEORG: *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó, Bp. 1984, 361. old.
- (18) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Az új kritika dilemmái*, i. m., 82. és 87. old. Vö. uo.: *Beszédmód és horizont*, i. m., 284–285. és 287. old.
- (19) Uo., 14. old., de vö. még pl. 86. old. (Az első az eredeti kiemelés, a második a sajátom.)
- (20) Ennek kapcsán válhat a szinkron elválasztottság és a diakrón távolság strukturális analógiája funkció-

nálisan is újraértelmezhetővé, amennyiben a különböző főnálló társadalmi szokásrendszerek közötti összekötöttség a hagyománytörténés processzusa páralel tendenciái implikálta történeti kapcsolatrendszerek (fenoményszerű) megfelelője.

(21) Vö. KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Beszédmod és horizont*, i. m., 287. old.

(22) Vö. uo., 271–272. old. Teljesen más kérdés egy olyan szituáció elképzelése, amelyet nem előz meg semmilyen hagyomány. Azonban a hatástörténet kezdete, kialakulása az ember számára nem tűnik hozzáférhetőnek. Vö. pl. „Éppúgy nincs »legelső« megismerés, mint ahogy nem lehetséges az első szó sem.”

– GADAMER, HANS-GEORG: *Retorika, hermeneutika és ideológiakritika*. = *Filozófiai hermeneutika*. Szerk.: CSIKÓS ELLA–LAKATOS LÁSZLÓ. Bp. 1990, 177. old.

(23) Innen talán az is beláthatóvá válik, hogy míg a fenomenológiai leírás aspektusából a produkció a szerzői tevékenységhez kötődött, és ennek megfelelően kapott kisebb súlyt a kifejtés során, addig a reflexió jelenlegi szintjén az alkotás már túlmutat az egyéni (szerzői) tudaton, és a hatástörténet logikájába illeszkedve nyeri el saját(os) jelentőségét. (Ez viszont azt is jelenti, hogy az interpretáció szimmetriája, kiegyensúlyozottsága nem annyira – mint Kulcsár Szabó Ernő egyes kijelentései alapján gondolható – szerző–mű–befogadó trichotómiájának szintjén, hanem inkább a produkció–receptió kettős processzusának – pusztán individuális tevékenységnél általánosabb – hatástörténetileg értett kategóriái kapcsán vetődik föl. Hasonló véleményként lásd a 18. jegyzetben hivatkozott helyeket, ill. uő: *Történetiség, megértés, irodalom*, i. m., 68–69. old.

(24) Vö. HUMBOLDT, WILHELM VON: *Válogatott írásai*. Európa Kiadó, h.é.n. [Bp. 1985], 98–99. old. (Azonban a hivatkozott rész kiindulásától a hatástörténet antropológiai meghatározásának lehetőségéig vezet el az olvasót!)

(25) Vö. „A nyelv túlmutat az egyéni tudaton, sőt magát a történelmet testesíti meg. A jelentések hagyományozódnak; örökségként kapjuk őket, hogy azután értelmezzünk a segítségükkel”, miáltal – tehetjük talán hozzá – továbbörökítjük őket. (SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY: „Minta a szőnyegen”. Balassi Kiadó, Bp. 1995, 26. old. vö. 53. old. Vö. KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Beszédmod és horizont*, i. m., 267. old.; az Esterházytól vett mottó kapcsán.)

(26) GADAMER, HANS-GEORG: *Retorika, hermeneutika...*, i. m., 186. old.

(27) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Beszédmod és horizont*, i. m., 30. old. de vö. még 87. old. és lásd 285. old.: „...azok a művek képesek újraéledni, amelyek úgy tudnak feleletet adni a mindenkor jelen élő kérdéseire, hogy közben nemcsak az időtávolságban megtestesülő alteritást győzik le, hanem épp ebben a művelletben teszik láthatóvá a maguk egyko-

ri horizontmódosító és innovatív potenciáljuk ma is értelmezhető historikumát.”

(28) Vö. uo., 25., 23. és 18. old.

(29) Vö. uo., 21–22., 69. és 276. old. Tehát a létben való bennefoglaltság modalitást meghatározó horizontja szempontjából érdekes az a korábban említett sajátosság, hogy egy mű mikor integrálódott (persze nem a kronológia értelmében) a hatástörténet – más-
ságot megőrző – folytonosságába.

(30) Természetesen a diszpozíció szintén nem identikusan férhető hozzá. Azonban amint egy szöveg partitúrája fenomenológiailag kondicionálja az egyes befogadási folyamatokat, úgy a korszak önértelmezése – illetve ennek szubjektumszemléletben és nyelvfel-fogásban tapasztalható formációja – történetileg (a hagyománytörténés folytonosságát tekintve) határozza meg a történelemről kialakított elvontabb koncepciókat.

(31) Tehát igaz az, hogy például minden szöveg csak intertextuálisan gondolható el, történeti értelemben azonban az lényeges, hogy a szöveg – más szövegekhez viszonyítva – miképp viszonyul ehhez (modalitása által), tulajdonképpen miképp tudja olvasni önmagát (azaz milyen olvasási lehetőségeket ajánl föl, melyeket tesz lehetővé, és melyeket tűr el).

(32) Végeredményben tehát a partitúra (mely minden egyes befogadás során az olvasó érdeklődése mellett meghatározza az értelemképzés lehetséges irányait) nem – például a szövegben – rögzített, hanem korszakonként (sőt – bár sokkal kevésbé, de – olvasásonként) változó. Ami miatt mégis – a főnálló szituáció és a történelem tekintetében is – az interszubjektivitás egyik alapja lesz, az az, hogy – ugyan csak a befogadásban létezik „aktuálisan”, ám – a hatástörténet értelemkontinuumán keresztül/által megőrződik az egyes interpretációs tevékenységektől való nagyfokú függetlensége. [Nagyon sarkítva akár úgy is fogalmazhatnánk, hogy a hatástörténeti (nyelvi) feltételezettség a konkrét befogadásban a partitúra kategóriájával jelzett entitás/tapasztalat közvetítésével határozza meg az értelmezőt, alapozza meg a másság általi önmegértés – Jausznál kiemelt szerepű – lehetőségét.]

(33) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Beszédmod és horizont*, i. m., 96. old.

(34) Vö. uo., 14. old.

(35) Vö. uo., 23. old.

(36) Rendkívül előremutatónak vélem például, ahogy Kulcsár Szabó Ernő a diszkurzivitás poétikájának klasszikus és kései modernséget jellemző formáját folytonosság és megszakitottság dialektikájában, nem egymást mereven kizáró fogalmakon keresztül értelmezi. (Vö. uo., 90–91. old.)

(37) Uo., 67. old. (az eredeti kicmelései), vö. 61. és 63. old. Ugyanakkor hangsúlyozom, hogy itt korszakokról és nem művekről van szó.

(38) Vigilia, 1994, 10. sz., 796. old.

A bőség zavara a zavar bősége?

**Túlmutató útmutató nem középiskolás fokon:
bevezetés a félrevezetésbe**

A kötelező egyengondolatok, egyeniskolák és egyentankönyvek hosszúra nyúlt évtizedei után az a kínálati gazdagság, amellyel az állítólag válságban levő, de mindenesetre komoly problémákkal küzdő könyvkiadás a tankönyvek, az oktatást, a tanulást, a korszerű műveltség megszerzését elősegítő kézikönyvek, lexikonok piacán az utóbbi néhány esztendőben előrukkolt, akár egykori álmaink megvalósulását is jelenthetné. Jelenthetné.

Az álom ugyanis, hogy a sokféleből, a különféle iskolák, irányzatok sokszínűségét, a megközelítésmódok *lehetőséges másságát* felmutató repertoárból válasszthasson tanár, diák, és nem utolsósorban a szülő – aki, ugye, fizet –, mintha rémálomként vált volna valóra. Látszatra, ránézésre, *formára* persze minden nagyon jól van: a *dizájn* tökéletes, a papír első osztályú, a borítók, a betűtípusok, a színek, a könyvek belső elrendezése, a tipográfia tehát, és persze az árak ma már pontosan olyanok, amilyenek a művelt Nyugat hasonló kiadványait megismertük, és amit annyira irigyeltünk. Hogy azután amit egy-egy vonzó borító rejt, az olykor valóban *rejtegetnivaló* volna, merthogy minimális szakmai követelményeknek sem képes megfelelni, az már keserves tanári tapasztalat. Kis magyar ezredvégi tanmese: hogyan állítja elő az Egyesület Európába ácsingózó honi oktatás az innováció zászlaja alatt az innováció paródiáját. Mert hát aki korszerű, „kompatibilis” tudást ígér, naprakész információt, vagyis eszközt a jobb tanulmányi előmenetelhez, hatékony segítséget a legkülönbözőbb vizsgákhoz, a felvételihez, olyan ismereteket, amelyekkel a diák eséllyel indulhat az egyre élesedő versenyben, olyan portékát kínál, amit a mára vészesen beszűkült felvevőpiacon is *biztosan* el lehet adni. Aki ugyanis ezt kínálja, az a gyermek jövőjét kínálja fel a szülőnek... A régi jól bevált recept: ha megfelelően van csomagolva, tulajdonképpen bármit el lehet adni. Most ez a csomagolás járja. Na ja. A tanár–szerző–tudós – a tudásosztó felelőssége. A szakemberé? Ki a szakember? De ez persze már messze nem *csak* szakmai etika, szakmai tisztes-

ség kérdése, bár feltehetőleg legalább ugyanannyira kínosnak vagy megmosolyogtatónak számít itt és most (értsd: Magyarország 2000) ezt emlegetni, mint arra hivatkozni, hogy a szülő adófizető állampolgár – mellesleg. Kétes, és sikerrel aligha kecsegtető vállalkozás volna azt firtatni, végül is kinek a felelőssége, hogy azok a(z intézményes?) garanciák, amelyekre ebbéli minőségében joggal tarthatnak igényt, gyakorlatilag nem jelennek semmit. A kör itt bezárul. Mert a felhasználóra, a piac törvényeire hárítani kizárólagosan a választás felelősségét akkor, amikor éppen a legújabb, a legkorszerűbb, az addig hozzá nem férhető információ az adásvétel tárgya, ugyancsak megkérdőjelezhető megoldása a problémáknak. És bár azt senki sem tilthatja meg, hogy javíthatatlan optimizmussal reménykedjünk abban: idővel, hosszú távon, majd mégiscsak kialakul ezen a piacon is egyfajta egészséges, minőség- és értékelvű, a szakmai korrektséget alapkövetelménynek tekintő önszabályozás, kénytelen vagyunk mégis azzal szembesülni, hogy ez nem holnap lesz. A diák pedig tanul abból, ami éppen van, például megtanulja, hogy a Brontë-nővérek amerikaiak voltak. Sebaj. A szülő nyugodt, hiszen neki a legkorszerűbbet ígérték, és elvégre *úgy is néz ki*. A tudomány fejlődik, elvégre az sem kizárt, hogy a legújabb kutatások éppen ezt derítették ki.

Hogy az *Irodalmi fogalmak* kisszótára – amely *tanlexikonként* definiálja önmagát – képes lenne rációfolni e negatív tapasztalatokra vagy átírni a fenti képet, ugyancsak kétkem. A „tanlexikon” titulus, amely első hallásra, mintegy reflexből a megbízhatóságáról, nap-

rakészségéről híres Duden-iskolások számára készült, Schüller Duden irodalmi lexikonát juttathatja az eszünkbe, a fülszöveg tanúsága szerint éppen azt hangsúlyozza: a kötet „elsőrendű célja, hogy az általános iskolától az érettségiig hasznos segítője legyen a tanulóknak és a tanároknak. Nélkülözhetetlen segédkönyv a magyar irodalomból bárhová felvételre készülőknek”. Aztán még ennél is többet ígér a könyv, hiszen a szerzők „a szakirodalom legújabb eredményeinek ismeretében, azok figyelembevételével, közérthetően írták meg a szócikkeket, kerülve a sablonokat és a tudálékosságot”. Ráadásul: ez „az első szakzerű, középmeretű irodalomelméleti lexikon magyar nyelven”. Ezek után az már csak hab a tortán, hogy a több mint ezer szócikk „betűrendben, könnyen kezelhetően, világos, tárgyyszerű megfogalmazásban tárgyalja mindazon fontosabb irodalomtörténeti, irodalomelméleti, poétikai, stilisztikai fogalmakat, amelyekkel az irodalom és a művészetek iránt érdeklődők találkozhatnak”. Mielőtt azt szemügyre vennénk, miképpen váltja az ezek után felcsigázott olvasó ezen szép reményeit a „tanlexikon” valóra, érdemes még elidőznünk az említett Schüller Duden „Irodalom” kötetének – no nem tartalmi, csupán – néhány „formai” megoldásánál. Mítől lesz egy ilyen lexikon könnyen kezelhető? Feltehetőleg nem kizárólag attól, hogy a szócikkek betűrendben követik egymást. El kell ismernünk: a magyar tanlexikon tervezője szép munkát végzett: a kötet amolyan „kézbevaló”, az ábécé egyes betűi a lapszéli színes kiemelések révén könnyen megjelölhetők, nem kell órákig lapozgatnunk; hasonlóképpen igaz ez a címszavakra. Az összevetésül felemlített német kiadvány – hangsúlyozom: csak „technikai” összevetésről van szó, a „tartalmira” jelen sorok szerzője az adott terjedelmi keretek között semmi esetre sem merne vállalkozni, és ennek nem a német vállalkozás az oka – néhány oldalas, ám annál kiválóbb regiszterrel zárul. Az első betűrendes mutatóban a címszavakban hivatkozott szerzők születési, illetve halálozási évszámát keresheti ki a diák; a második lajstrom nyelvek, nemzetek szerinti bontásban számbaveszi az irodalomtörténetek periódusait, mintegy felsorolásszerűen, jelezve a legfontosabb szerzőket, meghatározó műfajokat. Ez a

pár oldalas függelék hihetetlenül jó szolgálattal tehet: az egyes címszavakban példaképpen megemlített szerzők, nevek nem „lőgnak” ugyanis a levegőben. Egyet-kettőt lapozunk, és máris megtudhatjuk, ki-ki mikor élt, alkotott, milyen nemzetiségű volt stb. A könnyen kezelhetőségbe másutt ez is beletartozik. Persze, az is feltűnő, hogy a német lexikon címszavai lényegesen rövidebbek, ennek ellenére mégis informatívabbak. Természetesen nem kívánunk összevetést készíteni az egyes mondatra jutó kihámozható információmennyiség tekintetében, ígérletünkhöz híven a tartalmi összehasonlítástól tartózkodunk. Az azonban talán még belefér a „technikai” jellegű észrevételek sorába, hogy míg a német lexikon az (egyébíránt jóval kisebb számban szereplő) idegen nyelvű címszavak tekintetében gondosan eligazítja használóját a kiejtés mikéntjéről, vagyis közli az idegen kifejezések fonetikus átírását, addig a mi tanlexikonunk erről egyszerűen megfeledkezett. Hadd törje a fejét a nebuló azon, vajon hogyan kellene kiejteni pl. azt: „chanson de geste”, elvégre úgyis olyan jól állunk az idegen nyelvek ismeretének dolgában.

De hát ne legyünk maximalisták! Mert amiképpen azt a kötet szerkesztője nagy szerénységgel leszögezi a bevezetőben: „Hibátlan lexikon, tudjuk, nincs.” Hogy ez mennyire így van, azt most csupán néhány, esetlegesen kiragadott példával illusztrálnám. Itt van először is a három yorkshire-i papkisasszony, Charlotte, Emily és Anne esete. A *szakzerű és nélkülözhetetlen* tanlexikon 380. oldalán megtudhatjuk, hogy „az angol ihletésű amerikai romantikusok közül a Brontë-nővérek emelkedtek ki”. Az amerikaiak közül minden bizonnyal *kiemelkednek*, mert sosem voltak amerikaiak. A világirodalom „nagy rejtélyéből”, már hogy úgy alkották meg a regényirodalom máig legnépszerűbb olvasmányait, hogy soha nem mozdultak ki a világtól elzárt, kis paplakból, így lett a világirodalom „nagy tréfája”. Haworth-ben egyébként megtekinthető a parókia, ahol most Brontë-múzeum működik (az ipari forradalmak bölcsőjeként elhíresült yorkshire-i iparvidék pereme, Anglia). Azután ha az *irodalomból bárhová felvételre* készülő diák például a verstanban kíván némi tájékozott-

ságra szert tenni, és mondjuk felüti a lexikont az alkaiozsi (15. old.) vagy az aszklepiadészi strófa (34. old.) címszavánál, meglepődve tapasztalhatja, hogy az alkaiozsi és aszklepiadészi sorok anapsztusokból, spondeusokból és jambusokból állnak össze. Megle-

pődve, hiszen ezt már az iskolában sem így tanulta. A „tanítás korszerűsödési folyamatának elterjesztése” (ami ugyebár a szerkesztői bevezető szerint a lexikon célja) előtt – természetesen. Lehet, hogy a tanlexikon felelősen? Hiszen a későbbiekben szerepelteti mind a *kólon*, mind a *periódus*, mind pedig a *sor* címszavakat. A nélkülözhetetlen *segédkönyv* így valóban hozzásegíti a diákokat ahhoz, hogy a felvételi vizsgán magabiztosan elveszítsen egy-két pontot, hiszen verstani feladat szinte minden esztendőben előfordul a kérdések között. Persze, ha netalántán az idén a szapphói strófa képletét kérdezik meg tőle, akkor akár még szerencséje is lehet, ugyanis a tanlexikon ezt szintén „elfelejtette”, hiába keresgéljük az „sz” betűnél, a könyvben ilyen szócikk nincs. Van helyette *szabotosság* és *szálóige* – egyenként há-

romnegyed hasábon. A nyomda ördöge? Ahogy az 502. oldalon, ahol megtudhatjuk, hogy az „1960–70-es években H. E. Jausz vezetésével” működött a konstanzi iskola? Mi ez az „E.”? Talán Ernst? A dolog szomorú aktualitását adja, hogy a világ tudományos közvéleménye éppen most gyászolja Hans Robert Jausst.

Egyébiránt: ha visszalapozunk a *konstanzi iskola* címszóhoz, ott a név helyesen szerepel. De ha már itt tartunk, lássuk csak az ígéretek.

A szakirodalom legújabb eredményeinek ismeretében, azok figyelembevételével író-

Üssük fel a tanlexikont csak úgy találomra, mondjuk az eredetiség szócikkénél. Itt az alábbi meghatározásba ütközünk (pontosabban szólva, az út meg bennünket): „műalkotásokkal szemben támasztott esztétikai követelmény” (132. old.). Ki által támasztott követelménye? Pontosítva: mikor támasztott követelmény? Mintha a hatvanas évek óta dúló posztmodern éppen az originalitás elvét tette volna zárójelbe. A középkori szerző meg egyenesen mit sem sejtett arról, hogy ez létezik. Vagy a tanlexikon volt ismét felelősen? És megfeledezett volna nem csak az elmúlt harminc esztendőről, arról, hogy a posztmodernnek vagy posztindusztriálisnak nevezett korban élünk? Ráadásul még arról is, a mit történetiségnek, temporalitásnak hívnak? Vagy egyszerűen ott felejtette magát a magyar hatvanas évek marxista irodalomtudományában?

dott első szakszerű irodalomelméleti lexikon vajon miért állítja a konstanzi iskoláról, hogy az „irodalomtudományi irányzat az 1970-es években”? Avval a hatástörténeti ténnyel semmi esetre sem kívánnék vitába szállni, hogy ez volt az az évtized, amikor az új paradigma tényleges revolúcióként forgatta fel az európai irodalomtudomány addigi kérdésirányait, ám arról megint csak képtelenség volna megfelledezni, ami azóta történt, annál is inkább, hiszen a nyolcvanas, kilencvenes évek eredményeit dokumentáló kötetek ma már a hazai tudományos életben is közkézen forognak. Már akinek a kezén. Tovább: jelen sorok írója egyszerűen nem érti, hogy ha az elmúlt idestova húsz (!) évben a magyar szakzsargon az *elváráshorizont* kifejezést használta a német Erwartungshorizont terminus magyartása-

ként, akkor miért vette ezt fel a tanlexikon a *várakozáshorizont* címszó alatt, megemlítve melleleg azt is, hogy itt valójában az *elváráshorizontról* lesz szó. Persze a tudáshorizonttól fűtött diák ezt már nem fogja megtudni. Még szerencse, hogy végül is egy nyíllal az *elváráshorizonttól* a *várakozáshorizont-*

hoz utalja az érdeklődőt a tanlexikon, különben rá se bukkannánk. Ez az eljárás azonban nem eseti. Hasonlóképpen járhatunk, ha az ütemhangsúlyos verselés mibenlétéről szeretnénk egyet s mást megtudni. Erről ugyanis a *magyaros verselés* címszó alatt olvashatunk. Ahol ugyebár legfeljebb a mai iskolások nagymamái keresnék. Csak sajnos, nem ők fognak felvételizni. Érettségizni meg pláne. Akkor most tanárként, ha a lexikonok általános logikája követem, azt kellene hinnem, hogy a *legújabb szaktudományos eredmények* alapján magyaros verselésről volna ildomos beszélnem így az ezredforduló táján a nebulóknak? Vagy még e témánál (ígéretet!) maradva. Üssük fel a tanlexikont csak úgy találmura, mondjuk az *eredetiség* szócikknél. Itt az alábbi meghatározásba ütközünk (pontosabban szólva, az üt meg bennünket): „műalkotásokkal szemben támasztott esztétikai követelmény” (132. old.). Ki által támasztott követelmény? Pontosítva: *mikor* támasztott követelmény? Mintha a hatvanas évek óta dúló posztmodern éppen az originalitás elvét tette volna zárójelbe. A középkori szerző meg egyenesen mit sem sejtett arról, hogy ez létezik. Vagy a tanlexikon volt ismét feledékeny? És megfeledezett volna nem csak az elmúlt harminc esztendőről, arról, hogy a posztmodernnek vagy posztindusztriálisnak nevezett korban éltünk? Ráadásul még arról is, a mit történetiségnek, temporalitásnak hívnak? Vagy egyszerűen ott felejtette magát a magyar hatvanas évek marxista irodalomtudományában? Itt van rögtön az első oldal első címszáva, az *ábrázolás*, „az egyik leggyakrabban használt és legtöbbet vitatott művészetelméleti fogalom” (7. old.). A kötet szerkesztője szerint „aki végigköveti a szövegközi utalásokat, többszörösen árnyalt, sokoldalú megközelítésre és összefüggésrendszerre találhat”. Bizonyára. Tegyük egy kísérletet. Az *ábrázolástól* a *tükrözéshez*, innen pedig a *totalitás* címszóhoz utal a tanlexikon. Végkövetkeztetés: „A visszatükrözés a befogadó számára a totalitás élményét nyújthatja” (482. old.). Még ráadásul. Merthogy közérthetőek vagyunk. Persze, az is lehet, hogy csak én nem értem. Már megint. Mint ahogy azt sem egészen, hogy e fogalmaknak egy, a *szakirodalom legújabb eredményeinek* ismeretében itt

kibontakozó *árnyalt és sokoldalú megközelítésből* hogyan maradhatott ki az az aprócska mozzanat, miszerint mindezt a lukácsi esztétika, vagyis egy konkrét iskola gondolta így ötven évvel ezelőtt. Amit persze ismerni kell. De azért azt sem lett volna mellékes megemlíteni, hogy például a *totalitás* fogalmáról másoknak, máshol egészen más jut az eszébe. Például egy közel harminc esztendeje elcsépelet, „nemzetközi közhelyé” lett gondolat, amit valahogy úgy zanzásíthatnánk, hogy aki totalizál, az az elillanó igazságról és eredetről álmodik. Természetesen ez sem a legfrissebb szakirodalom. De hát minden viszonylagos.

A felejtés, amit az emlékezés kapcsán mostanság valóban sokat emleget az irodalomelmélet, úgy tűnik, az első *szakszerű, középmeretű magyar irodalomelméleti lexikon* vezérmotívumává lett. Merthogy a tanlexikon *posztmodern* szócikke, kicsit hátrébb, valóban *szakszerű*. Csak sajnálhatjuk, hogy ilyen rövid. [A *realizmus* szócikk kerekén a háromszorosát (!) érdemelte. Nem tudni, miért.] Annál is inkább, mert paradox módon ez az a ritka eset – hiába, kortárs, *poszt modern* –, amikor érezhető, hogy a tanlexikon számol a kategóriák, fogalmak történetiségével. Vagy a terjedelmei korlátok hibáztathatóak? Minden bizonnyal. Az ugyanis szinte azonnal belátható, hogy egy *irodalomelméleti lexikonban* kellett a hely – és természetesen nem sokkal kevesebb, mint annennyi a posztmodernre juthat! – olyan nélkülözhetetlen poétikai, irodalomtörténeti és elméleti szócikkeknek, mint az *általánosítás*, a *zsinórpadlás*, a *csízio*, az *unalmasság*, az *urbanizmus*, a *változatosság*, a *felsorolás*, a *felkiáltás* és a *felengzősség*; a sor hosszan folytatható. Azután ha valaki merő véletlenségből példának okáért az *alkotás* szócikk rejtelseibe mélyed, talán joggal teheti fel azt a kérdés: milyen is az a „megfelelő világnézet”. Merthogy a 17. oldalon az áll: „olyan alkotó (író) szükséges hozzá, aki megfelelő tehetséggel, élményekkel, világnézettel, képzelőerővel rendelkezik.” És ebből az is következik: ha van olyan instancia, amely eldönti, hogy mindez megvan, akkor a befogadó már nem is szükséges hozzá? De akkor ki fogja például mindezt elolvasni? De ne kérdezzünk, kövessük a nyi-

lat, és lapozzunk a *szerző* címszóhoz, ahová akkor is eljuthatunk, ha az *író*-nál kerestünk volna valamit. Az még önmagában semmi esetre sem bizzar, ha a szótár logikája szerint a „szerző” és az „író” szavak szinonimák. Vagy gyanakodjunk, hogy a tanlexikon egyáltalán nem szembesült azzal a kérdéssel: *mi a szerző?* Ha azonban nem voltunk elég szerencsések, és elrágtuk magunkat a 419. oldalig, akkor már bizonyítanunk nem érveket hozhatunk a jóindulat hermeneutikáját. Egy illúzióval kevesebb. Persze, akinek ekkor még volt. Tehát: „Poétikailag a szerző – a költő, elbeszélő, narrátor értelemben – az irodalmi alkotásban az író (egy- vagy több első személyben, esetleg második v. harmadik személyben) közvetlenül az olvasóhoz intézett közlése.” Ha esetleg valaki nem értené ezt a világos és tárgyyszerű, sablonokat és tudálékosságot kerülő megfogalmazást, azt megnyugtathatom: nincs egyedül. Félreértés ne essék: pontosan idéztem. Azonban ne álljunk meg itt, a folytatás is fi-

gyelmet érdemel: „A lírában a szerző nézőpontja – amellyel az olvasó azonosul – többféle grammatikai formában valósulhat meg. Legismertebb az »alanyi költő« egyes szám első személyű, vallomások előadása, de gyakori az önmegszólító (tegező) verstípus és az önmagáról harmadik személyben szóló forma is. *József Attilánál* mindegyikre sok példa található: »Költő vagyok...«; »...én túlélek a mai kocsmán...«; »Légy fegyelmeztett!«; »A költő ajkán csörömpöl a szó...« stb.” Ez az a pillanat, amikor a recenzens ajkán is elakad a szó. Nincs több kérdés. Illetve, azért egy talán még volna. Mi a szerző?

Bárdos László–Szabó B. István–Vasy Géza: *Irodalmi fogalmak kisszótára*. Tanlexikon. Korona Kiadó, Bp. 1996.

Hansági Ágnes

„Végtelen Történet”

Erkölcstilozófiai kérdések Michael Ende gyerekkönyveiben

„Már önmagában az, hogy valaki morálról írhat, a szerencse különös ajándéka.”
Heller Ágnes

Erkölcsti üzeneteket keresek századvégünk gyerekkönyveiben. Kérdéscsoportokat, válaszokat. Kutatom, hogy mi maradt meg az ősi mesemorálból – vagy miképp módosult. Érvényes maradt-e az adok-kapok reciprocitása? Megingott-e a mesében feltételezett erkölcsi világrend? Működik-e sors és érdem kongruenciája? Jelen vannak-e a mai morálfilozófiák orientatív elvei és alapkérdései? Mi az erény és mi a vétek a mai gyerekkönyvben?

A címet Michael Ende világhírű gyerekkönyvétől kölcsönöztem. Egyszerre több okom is volt erre. Alapjában véve minden történetünk „végtelen”. Mindig a „folyt. köv.” varázsa ejt rabul bennünket. A tudomány világában sincs másképp. Úgy keressük kérdéseinkre a válaszokat, mint *A Végtelen Történet* hőse a maga valódi vágyát: úttévesztésekkel, kitérőkkel, kerülőkkel és szüntelenül visszatekintve, mert mindennek van előtte és utána. A *morál és a gyerekkönyvek* történetének sem lehet csupán egyetlen részletét megragadni. A végtelenség na-

gyon hamar megérint bennünket. A modern mesék is őrzik az emberiség emlékeztétét. Ősi motívumok, mítoszok rejtőznek bennük és az ősi mesemorál törvényei. – De egyéb okból is történt a címkölcsönzés. A századvég gyerekkönyveinek rengetegéből *A Végtelen Történet* írójának műveire esett a választásom. Azért, mert a szerző tetőtől talpig morális lény. És azért, mert ízig-vérig a mi századvégünk írója. Az is befolyásolt, hogy művei meszeszerű történetek (mesék, meseregények, szimbolikus elbeszélések), így a mesemorál maradandósága vagy módosulása könnyedén

vizsgálható bennük. Az anyag természetes módon kínálja ennek lehetőségét. Bizonyára hatással volt rám az is, hogy Ende életműve nemrég lezárult. A válaszait nem módosítják már további művek. A kérdései nem évülnek el. Ami a mondandójából a legfontosabb, az a halál fénytörésében szinte kiragogy. Utolsó műveinek üzeneteit úgy olvassuk, mint a palackpostát. Ende hitt az antropozófiában, a reinkarnációban. Remélte, hogy valamiképpen folytathatja földi életét. Eljátszom a gondolattal, hogy mostanában a Végtelen Történet fantáziaországának csodálatos mezőin jár, vagy utolsó meséjének hőisével együtt ő is átlépte a menny kapuját, és ott mesél tovább. Mégpedig a költők emelkedett szavaival, amelyeket az angyalok is megértenek, és amelyekből megtanulják, milyen nyomorúságos és nagyszerű, milyen szomorú és mulatságos dolog embernek lenni. „Lehet, hogy a jó Isten is eljön olykor, hogy meghallgassa... Ám senki sem tudja biztosan.”

Világhírűnek mondtam *A Végtelen Történet* című gyerekkönyvet. Az is. A szerzőt néhány mondattal itt és most mégiscsak be kell mutatnom. Ki volt tehát Michael Ende?

Német író, színész, rendező, librettista, aki 1929 és 1995 között élt. Apja *Edgar Ende* szürrealista festő, akinek műveit annak idején a náciak betiltották. Fiát a sötét harmincas években Waldorf-iskolában neveltették. Az ifjú Ende nem náci eszméken, hanem *Rudolf Steiner* antropozófiáján nevelkedett. Tizenhat évesen megtagadta a katonai szolgálattal. Felnőttként elvagyódott hazájából, és többnyire Dél-Olaszországban élt. Az írói siker a hatvanas évektől szegődött nyomába a *Jim Knopf-történetekkel*. A világsiker a *Momo* (1973) megjelenésével köszöntött rá, *A Végtelen Történet* (1979) csak tetőzte ezt. Mindkét könyv sikerét film is egyengette, amelyek hozzánk is eljutottak. Magyarul minden fontosabb műve megjelent. Utolsó meséit (*A varázslóiskola és egyéb történetek*) már a halála után vehettük kézbe, az 1997-es esztendőben, utolsó előtti könyvét (*Tükör a tükörben*, 1995) még életében.

Ahogy mondják, Endével elment közülünk az utolsó romantikus. Lehet, hogy így is van. Amúgy egyébként a nagy mesemondók is kiveszőfélben annak. Ende romantikus volt az

alkata, az érzésvilága, az értékrendje és az írói eszközei szerint is. Hitte, hogy a világ minden dolga mesésíthető; hogy az álom és képzelet fontosabb lehet a valóságnál; hogy a művészet aranyalapja a mítosz. Hitt mindent, amit régésrég a romantikusok. Azt is, hogy a pénz nem boldogít. Azt már nem, hogy a világban erkölcsi rend uralkodik. Azt se, hogy a szenvedésünkért kárpótlás jár. – A mítoszokba, legendákba vetett hite tán még az övéknél is nagyobb volt, és egyre inkább elhatalmasodott. A *Momóban* még áttetszően szépek és beszédesek a mitikus szimbólumok, *A Végtelen Történetben* már gyakorta nehezekek. Indáznak, burjánzanak – néha öncélúan is. Az író labirintusba került, nekünk meg nincs a kezünkben Ariadné fonala, hogy minden titkai nyomába szegődjünk. Talán türelmünk sincs hozzá.

Ende romantikusabb a romantikusoknál, mégis izzig-vérig a mi századvégünk írója. Nemcsak nekünk mesélt, de rólunk is. A *Momóban* mesévé oldotta az elidegenedés rémületét; *A Végtelen Történetben* bemutatta, hogy miközben a fogyasztói társadalom tucatvágyait hajszoljuk, semmivé leszünk, elvesztjük magunkat; egy mesés gyerekkrimiben arról beszél, hogy meg kellene mentenünk a pusztulásra ítélt világot. Az ő librettó-átiratában a *Varázsfuvola* Papagenója az elpusztult, szennyezett erdőt siratja. Ende a lét egészével törődő író.

Műveinek többsége gyerekkönyv. De ahogy mondjuk, „dupla fedelűek”. Az ilyen könyveket a gyerek élvezi, a felnőtt érti. A tulajdonjogon meg nincs mit vitatkozni. A modern mesék és meseregények körében különösen sok ilyen „dupla fedelű” akad. Történeteik, üzeneteik példázatosak, többértelműek, sokszólamúak. A gyerek persze csak az egyik szótartalmat hallja. Töröl, egyszerűsít, összevon, mint minden befogadó, csak nagyobb mértékben. És másképp tölti ki a történet „üres helyeit”, mint a felnőtt. A morális üzenetekre akkor érzékeny, ha nem leckeszerűek, ha történetbe, figurába rejti őket az író, ha meglepvenednek.

Ende fényévekre van a gyermekirodalomnak attól a sodrától, amely a gyermekkönyvet erkölcsi példatárnak tekint. Ennek az irodalomnak a könyveiben engedelmes mintagyerekek teszik a jót, és vásott kölykök bosszantják mindenki okulására a világot. A felnőtt pe-

dig arra jó, hogy példakép legyen. Még napjainkban is felüti a fejét egy-egy ilyen történet, bár alapjában véve az ún. „bezzeg-irodalomnak” egyszer s mindenkorra befellegzett. – De ugyanilyen távol esik ennek az ellenkezőjétől is. Pedig az ún. antiautoriter-hullám legnagyobb sikerei idején születnek legjelentősebb művei: a *Momo*, a *Végtelen Történet*. Ez az áramlat valóságos földcsuszamlást jelentett az ifjúsági prózában. Az öszinteség jegyében

megingatta a felnőttvilág tekintélyét. Tematikai motívumok tűntek el nyomtalanul, az olyanféle klisék, mint a makulátlan felnőtt és a vásott kölyök. Támadt ebből megújulás, és voltak vadhajtasai az irányzatnak. Mindenesetre eltűntek a szentenciák. – Ahogy a felnőtt tekintélyét szentesítő gyermekirodalom is német földön született, a tekintély trónfosztása is ugyanitt történt meg, de Ende nélkül. Hidegen hagyták a divatos klisék.

Ende elsősorban az ősi mesemorálhoz kötődik. Nem hisz benne maradéktalanul. Azt is mondhatnám, hogy megszüntetve megőrzi. Nem feltételezi,

hogy világunkban erkölcsi rend uralkodik. Ebből adódnak az ősi mesemorál módosulásai. – A mesék, mítoszok világképe Endében az antropológia elképzeléseivel találkozik. Szerencsés, sőt természetes ez a találkozás, hiszen mindkét világkép feltételez egy érzékeink felletti világot is. Ami a mesében átváltozás, újjászületés, halhatatlanság, az az antropológiában reinkarnáció. A Rudolf Steiner-féle gondolkodásmódot a keleti filozófiák is átjárják. Ende kontemplatív, távolságot tartó, szemlélődő magatartásában vannak leginkább jelen. „... bármit látsz is, nem szabad beleavatkozni” – mondják a *Végtelen Történetben*

Átráskónak, amikor átveszi a hatalom jelét, az Aurint. „Csak keresned és kérdezned szabad, ítélned azonban, az egyéni ítéleted szerint nem.” Ez a fajta magatartás néha *erkölcsi relativizmushoz* is vezet, de ez Ende mondandóinak sohasem a végkicsengése. A történet egészét illetően úgymond „ütközben” hangzanak el ilyesfélék: „Legyen minden mindegy a számodra, a gonosz és a jó, a szép és a csúnya, a balga és a bölcs, éppúgy, mint ahogy a Kislány

Királynő számára is mindegy.” Az efféle mondatoknak végül is nincs üzenetértékük. Napnál világosabb, hogy Ende miféle értékeket preferál.

Adok-kapok. (A mesemorál és módosulásai)

A mesemorál alap-törvénye, hogy „jó tett helyébe jót várj!” Az adok-kapok reciprocitását Ende nem szakítja meg. De a törvény nem érvényesül mechanikusan. – *Nincs változás abban, hogy a jót jóval illik viszonzni. A rosszért rossz jár, de nem muszáj visszafizetni.* – Ende utolsó meséinek egyikében (I. *A varázslóiskola* c. kötetben!)

Ormótlan Ottokár, az orrszarvú hírből sem ismeri, hogy mi a jóság. Folytonosan gyanakszik, s csak önmagában bíz. Végül is rá kell döbennie, hogy önmagánál nincs veszélyesebb ellensége. („A veszély benned magadban rejlik, és ezért nehéz tőle megvédeni téged.” – mondják a *Végtelen Történetben* is) Ormótlan Ottokár végül menekül önmaga elől. Kibújik a páncéljából, bőréből. Pedig az erdőben szobra áll már. Persze, ellensége ő mindenkinek. Egyikük azt javasolja, verjék laposra. „Mindnyájan egy ellen. Alantas” – tiltakoznak a többiek „erkölcsi szempontból” és az „állati méltóság” nevében. A vaddisznó ötlete, hogy Ormótlannal a

Az ilyen könyveket a gyerek élvezi, a felnőtt érti. A tulajdonjogon meg nincs mit vitatkozni. A modern mesék és meseregények körében különösen sok ilyen „dupla fedelű” akad. Történeteik, üzeneteik példázatosak, többértelműek, sokszólamúak. A gyerek persze csak az egyik szólamot hallja. Töröl, egyszerűsít, összevon, mint minden befogadó, csak nagyobb mértékben. És másképp tölti ki a történet „üres helyeit”, mint a felnőtt. A morális üzenetekre akkor érzékeny, ha nem leckeszerűek, ha történetbe, figurába rejti őket az író, ha meglelevenednek.

saját módszere szerint kell elbánni. „Nem óhajtok ilyen mélyre süllyedni” – mondja az elefánt. El szeretné neki magyarázni, hogy aki gyanakvó, az milyen boldogtalan. Bele se kezdenek. Gyanakodna, hogy nem mondnak igazat. Végül könnypárás szemmel inkább elköltözik az erdőből. *A rosszat inkább elszervezik, mint teszik. Ez már nem a népmese morálja, ez már keresztényi dolog. Az is, hogy erény a rosszat jóval viszonzni.* Mégpedig azzal az emelkedettséggel, ahogy ezt mesehőse, Füligráncos Filemon, az elefánt teszi. Neki csak „nagy és szép” gondolatai vannak. Néha éveken át foglalkoztatja egy-egy nagyszabású gondolat. Maga a jóság. Mit bánja, hogy körülötte tobzódna az ostobák! A legyek például arra szövetkeznek, hogy elsötétítik a napot, hogy legyőzik a krokodilt, az orrszarvút és Filemont. Ő meg arra gondol, hogy Hold. Meg arra, hogy Virág. (A Hold az újjászületés, a Virág a mindenség: föld, ég, víz, fény.) Vihar idején, Füligráncos Filemon oszlopos lábai között menedékre találnak az ostobák, a gyűlölködők.

Az adok-kapok reciprocitása néha megsérül, de ilyenkor valamiféle vétek az ok, ahogy a *Tükör a tükörben* című kötetben a szárnyas fiú története mutatja. – A fiú elvágódik a maga világából, ahogy elvágódott Ende is. A fiúnak szárnya van. Szabadulhatna. De túl nagy a kísértés a jóra. Hagyja, hogy mindenki belekapaszkodjon: a féllábú koldus, három gyerekével a rongyos anya, válogatott szerencsétlenek hada. A fiú túlbuzgó. Mértéket téveszt az irgalomban. Bűnös. A próba az lett volna, hogy nemet mondjon. Álom teremtetten szárnya lehull, s örökre ott reked a labirintusvárosban. – Ende már nem feltételezi, hogy a világban erkölcsi rend uralkodik. Azt sem, hogy sors és érdem kongruenciája működik. *A mese hősének szenvedései sohasem esnek meg hiába. Ende világában ez már előfordul.*

A *Santa Cruzba vezető hosszú út* szimbolikus történetének hőse hiába győzi le a tomyosuló akadályokat, mire Santa Cruzba ér, üres a város. *A Végtelen Történetben* Átráskó az igazi hős. Ő küzd, ő szenved. Ő a bátor, a rendíthetetlen, mégis Barnabás ér célba, övé a győzelem. Pedig ő csak nevet ad a Kislány Királynőnek. – És hol a *boldogság* Ende meséiben? Amióta világ a világ, a mesében az a hősök jutalma, hogy „boldogan éltek, amíg meg nem

haltak”. Az ősi népmese sose kérdez rá erre a boldogságra. *Móricz Zsigmond* egy népmesefeldolgozásában megpróbálta (*A halhatatlanságra vágyó királyfi*). Boldogságra ítélt hőse unatkozik. Puliszkát enne, munkálkodna. – Ende nem ígér boldogságot. A boldogságról a romantikusok módján beszél. Rokon a francia *Saint-Exupéryvel* is. A boldogság a szívünk templomában lakik, ahol idővirágok nyílnak – olvassuk ki a *Momoból*. De a boldogság hamis madarával szemben előnyben részesíti a szeretetet, a barátságot, mint *A kis herceg* írja.

A Végtelen Történet hőse a szeretni tudás örömeiben fedezi fel a maga valódi vágyát. Ami kincs egy mai kamasz számára, nem teszi boldoggá. „Volt villanyvasútja, sok vitamin-tablettája, 53 könyve, aranyhőrcsőge, akváriumma édesvízi halakkal, kis fényképezőgépe, hat darab rugós zsebkése és még egy csomó egyebe. De mindez alapján véve nem sokat jelentett neki” – olvassuk Bux Barnabásról.

A varázslóiskola című kötet egyik meséjében egy kismackó útnak indul. Nem szerencsét próbálni, nem boldogságot keresni. Hősiünk az élet értelmét szeretné megtalálni. Egy tucat állattal találkozik, egy tucat választ kap. A hattyú szerint életünk értelme a szépség; a tyúk szerint az, hogy tojjunk; az egér szerint az, hogy ravaszkodással minél több szalonnát gyűjtünk a családnak; a gyík szerint, hogy napozunk. A méhecske nem ér rá válaszolni a dologtól. S hogy mire jut a kismackó? Azért vagyunk a világon, hogy szeressünk valakit és törődjünk másokkal. Már is a modern morálfilozófiák univerzális, orientatív elvének vagyunk.

„Törődj más emberi lényekkel!”

Ha valaki önmagában is megtestesíti ezt az elvet, az Ende világhírű hőse, *Momo*. De példaként a morálfilozófiákban inkább a görög drámák hőseit szoktuk emlegetni, nem egy gyerekönyv-figurát. Pedig Momo akkor sem esik a szemünkben, ha az elv konkretizációjába fogunk. Momo az, aki tekintettel van mások sebezhetőségére. Nem vet meg senkit, nem nevet ki senkit, nem közömbös senki iránt, csak ha morálisan indokolt. Kifejezi szeretetét, rokonszenvét, megbecsülését. Segít, ha másnak szüksége van rá, abban is, hogy a másik

megőrizhesse az igazi arcát. Tudja, hol a választóvonal a mások ügyeibe való beavatkozás és a közömbösség között.

Hogy ki Momo? Momo egy furcsa kis-lány, aki egy szál virággal és egy teknőc segítségével megmenti az elszürkült világot. A valóság Ende minden művében beteg, mégpedig morálisan. És elszürkült! Barnabásról olvassuk *A Végtelen Történetben*: „Soha nem akarta elfogadni, hogy az életnek annyira szürkének és közömbösnek kell lennie, annyira titkok és csodák híján valónak, mint ahogy azok az emberek vélekednek, akik egyre azt hajtogatják: ilyen az élet!” Azt a bizonyos választóvonalat Momo is, Barnabás is a világ megmentéséért lépik át. A Gottkindmythos elevenedik meg. Mind a ketten gyermekmegváltók. De kettőjük közül mégiscsak Momo az, aki a „Törődj más emberi lényekkel!” univerzális, erkölcsi elvét megtestesíti. Tulajdonképpen szimbólum. Olyan furcsa jövevény ezen a földön, mint a kis herceg, nem bolygóról jön. Őt mintha a réges-régi időkből felejtették volna itt. Kicsi, sovány, borzas, bő férfikabátot hord és hozzá rongyokból varrt hosszú szoknyát. Ha ragyogó szemeivel ránk nem pillant, riasztóan is hathat. Momo maga a csoda. „...a kis Momo egyet tudott, ahogyan rajta kívül senki: hallgatni másokat... Momo mindenkit meghallgatott, kutyát, macskát, tücsköt, békát, még az esőt is, meg a szelet a fák lombjában.” Az emberek hamarosan azt sem tudták, hogy voltak meg eddig nélküle. Az okosak okosabbak, a tanácsaltanak határozottabbak, a boldogtalanok bizakodóbbak lesznek, ha hallgatja őket, figyel rájuk. Egyszer csak szólássá válik: „Eredj csak Momóhoz!” Mint ahogy az: „Minden jól!” vagy „Tudja az ég!” – Momo neve is jelentéssel bír. Az üzbég mondavilágban Momo a sámán segítője. A hopi indiánok szerint a momók hegyi szellemek, akik akkor jönnek elő, ha szükségünk van arra, hogy felvidítsák a lelkünket. Ende Momoja olyan lény, aki a Kant-tól kölcsönzött kifejezéssel „*kibővített lelkiismerettel*” él. Felelőséggel! „Felelős vagy a rózsáért” – mondták a kis hercegnek. Momo felelős a világért anélkül is,

hogy ezt valaki a lelkére kötné. És nemcsak felelősségérzettel, odaadón figyel. Cselekvés és viselkedés következik felelősségvállalásából. Nemcsak a kiválasztott kevesekért – a barátaiért – vállal felelősséget, hanem magáért a Létért. Csak ő veszi észre, hogy a világ az időtolvajok, a „szürke urak” rabságába kerül. A gyerekeket a Barbie-Puppenwelt ejti rabul. Momo krimibe illő izgalmas kalanddal visszahozza az embereknek az ellopott időt. Újra kiszínesedik, ragyog az elszürkült világ. – Az antropológia szerint az ember magában hordozza a világmindenség lényegét. Így hát természetellenes elidegenednie a világtól. Momo helyreállítja a harmóniát. Időközben megfordul a saját szíve templomában. A kupola alatt, ahol az idővirágok nyílnak, hervadnak, megérinti, hogy csak az az idő az életünk része, amit a szívünkkel élünk át. A többi nem a mi életünk.

„Válaszd magadat!”

Endének a morál alapkérdésére adott válasza messze eltávolodik az ősi mese-moráltól. Arra a kérdésre, hogy mit tegyünk, a premodern társadalmak embere nem válaszolhatott úgy, hogy: „Válaszd magadat!” Ő egyszerűen beleszületett valamibe, hogy mivé lesz, az nem választás kérdése volt. Persze a mese világában lehetett király a kiskondásból, de ehhez egy tucat csodának kellett esnie. – Ende mesevilágában kitüntetett szerepet játszanak az egzisztenciális választások. Az olyan választások, amikor etikailag választjuk magunkat. A modern idők morálfilozófiáinak legfontosabb fejezetei ezekről a választásokokról szólnak. Az antropológia szerint is egyik legfontosabb feladatunk az, hogy megértsük belső énünk. Ende hitt abban, hogy a fantáziával megáldott ember könnyebben jut előre az önmaga megismeréséhez vezető úton. *A Végtelen Történet hőseit* ezért egyenesen a fantázia birodalmába küldi. Barnabás útja Fantáziába, az Elefántcsont-toronyba tett belső utazás.

A kövér, iksz-lábú kisfiú eljut addig, hogy már csak önmaga akar lenni. „Nem akarok többé a legnagyobb, a legerősebb vagy a

legokosabb lenni. Az már a múlté. Az után vágyakozott, hogy olyannak szeressék őt, amilyen: jónak vagy rossznak, szépnek vagy csúnyának, ostobának vagy okosnak, összes hibájával együtt vagy éppen azok miatt.”

– Barnabás utazása fantasztikus, misztikus kaland. Meg kell küzdenie Fantáziáért. Veszélyben van, és vele együtt a világ is. Talmi vágyainkat hajszolva elfelejtjük az emlékeinket, az ábrándjainkat, az álmainkat. A képzelet helyét a *Semmi* foglalja el, a világban pedig nő a hazugság. „Seholba hullunk és Sohába, mint akik igazán nem is élünk” – olvassuk. A Semmi vonzó, és már hazugságáradat borítja el a világot. A világot csak az gyógyíthatja meg, aki járt már Fantáziában, és vissza is tudott térni onnan, mégpedig úgy, hogy rátalált már valódi vágyaira.

Ende könyvében a hatalom jelen szerepel egy mondat: „Tedd, amit akarsz!” Félrevezethetne bennünket. De idejében tisztázzák. „Mindent tehetek?” – kérdezi Barnabás. „Nem ... a valódi vágyadat kell követned.” Az életünk „tízezer ajtó útvesztőjén vezet át”, akit nem a valódi vágyai vezérlelnek, az csak bolyong. Nincsenek céljai, nem a saját életét éli. A morálfilozófia

alapkérdésére, hogy „Mit tegyek?”, nem kap választ. Az ember lehetőségként születik. Ha ezt nem valósítja meg, olyan, mintha nem is élt volna. Ende szavaival szólva: nem talált rá saját, valódi vágyaira. Nem lesz képes önmagát választani – sem morális döntéseiben, sem cselekedeteiben, sem odafigyeléseiben, sem beavatkozásaiban. A Semmi részévé válik. Nemcsak a meseregényíró, az erkölcsfilozófus is a Semmi metaforájával érvel. „Ha nem választjuk önmagunkat – írja Heller Ágnes –, hanem hagyjuk, hogy mások válasszanak helyettünk, akkor az élet egyfajta halál felé tántorgássá válik. Csak azért élünk, hogy meghaljunk, semmivé váljunk” (Morálfilozófia, Budapest 1986, 20. old.)

Ende sok-sok üzenete közül a „Válaszd magadat!” a legfontosabb. Erről szól legutolsó kötetének címadó meséje, *A varázslóiskola* is. Mintha még egyszer, utoljára ezt akarná a lelkünkre kötni. Talán azért, mert önmagunkat választva a jó választására is nagyobb az esélyünk. *A varázslóiskola* tanulsága szerint a csodákra is képesek vagyunk.

Komáromi Gabriella

Gyermekvédelmi problémák egy ifjúsági regényben

A Szökőár (Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1954.) Vidor Miklós első regénye. 1954-ben jelent meg. Olyan sikert aratott, hogy az Írószövetségből kizárt író nemcsak visszavették, hanem József Attila-díjat is kapott érte.

Bevezetés

A *Szökőár* főhőse kollektív hős: nyolc 13–16 év közötti fiú (életkoruk szerint: Kuvasz, Kaszi, Jocó, Imrus, Halász Jancsi, Micu, Sanyi, Karcsi), akik a regény által átfogott másfél esztendő alatt (1948. tavasz–1949. ősz) összesodrótak, bandát alakítottak, majd kisebb-nagyobb bűncselekményeket követtek el. Javítóintézetbe kerültek, ennek hatására és a környező társadalom segítségével majd' mindnyájan alkalmassá váltak arra, hogy beilleszkedjenek a

társadalomba. A gyerekek sorsát sokoldalúan megvilágítva, lélektani mozgatórugóikat is feltárva (általában szabad-függő beszéddel), sok szimpátiával, mégis látszólag objektíven, a mindentudó narrátor szemszögéből ábrázolja az író. A cím (*Szökőár*) a fiatalok bűnözési hullámának metaforája.

A második világháborút követő idők ifjúsági regényeinek gyakorta ez a magja: adva van egy a háború és a háború utáni zűrzavar következtében összeverődött, egymás közötti viszonyaiban és szélesebb értelemben véve is antiszociális gyermek-

(kamasz-)csoport, amelyet egy – általában fiatal –, a pedagógiai és társadalmi progresszió és reakció küzdelmein edződött nevelőnek sikerül közösséggé formálnia, elindítania a jó úton és egyúttal a társadalmi előrehaladás élcsoportához is elköteleznie.

Ezt a regénytípust meghatározhatjuk úgy, mint „makarencói típusú ifjúsági regény”. Nem csak a miliő, a pusztai történet hasonlósága miatt tehetjük ezt, hanem a hasonlítás jogsultsága mellett szól-

nak bizonyos esztétikai-dramaturgiai szabályszerűségek is. Ebből a csoportba sorolható a háború utáni évtizedek irodalmából Vidor Miklós *Szökőárja* mellett például Varga Domokos *Fiúfalvja*, Nagy Katalin *Legfeljebb három pofonja*, Hárs László tetralógiája (*Majd a gyerekek; Igazán gyerekjáték; Ezek a pesti gyerekek; Mi is voltunk gyerekek*), Palotai Boris *Sztálinvárosi gyerekei*, Gergely Márta *Sarajva és Többsincs Osztya* és Radányi Géza kiemelkedő alkotása – mely 1995-ben Magyar Örökség-díjat kapott –, a *Valahol Európában* című film. Ezek

a művek a közösség emberformáló erejét úgy ábrázolják, mint a nehéz sorsú gyerekek boldogulásának egyetlen esélyét. Tagadhatatlan irodalomtörténeti tény, hogy a felszabadulás, a szabadság élménye a magyar gyermekirodalomban, az ifjúsági regényben is, szorosan összekapcsolódott a legmélyebből indulók pedagógiai átformálásának reményével. (1)

Hogyan váltak bűnözővé a gyerekek?

Ez a kérdés egy nagyon fontos állítást tartalmaz: senki sem születik bűnözőnek, hanem azzá válik.

A második világháborút követő idők ifjúsági regényeinek gyakorta ez a magja: adva van egy a háború és a háború utáni zűrzavar következtében összeverődött, egymás közötti viszonyaiban és szélesebb értelemben véve is antiszociális gyermek-(kamasz-)csoport, amelyet egy – általában fiatal –, a pedagógiai és társadalmi progresszió és reakció küzdelmein edződött nevelőnek sikerül közösséggé formálnia, elindítania a jó úton és egyúttal a társadalmi előrehaladás élcsoportához is elköteleznie.

A kedvezőtlen személyiségvonások kialakulásának folyamata megegyezik az egyéb tulajdonságok létrejöttének folyamatával. Mindkét esetben a személyiségfejlődést általában meghatározó tényezők fejtik ki hatásukat. A „bűnöző, vagyis a társadalom ellen támadó ember nem születik bűnözőnek, hanem azzá válik. Azzá teszik őt elsősorban élményei, méghozzá emberségét, önérzetét, jogos életigényeit sokszor

súlyosan sértő, fájdalmas tapasztalatai különösképpen az élet kezdeti szakaszában, melyek aztán egész későbbi fejlődését hibás vágányra viszik. Ezután válik az antiszociális egyén mindenkori környezetének ellenségévé – a társadalom kártevőjévé –, veszélyes emberré” – így György Dániel. (2)

A következőkben a regény konkrét valóságában a gyerekeket a szocializáció során érő legfontosabb deviáló hatásokat vizsgálom.

A háború

Hiszen a regény 1948 tavasza és 1949 ősze között játszódik,

így a háború hatása még közvetlenül érződik a tárgyi környezetben és az emberek lelkében is.

A háború rokon vonásokat mutat a bűnözéssel, hiszen nem is más, mint gigantikus méretű gyilkosság, gyújtogatás, rablás, pusztítás. Ez a kép pedig nem maradhat hatás nélkül a fiatakorúak érzékeny lelkére, így rokon természetű ösztönök keletkeznek és lépnek működésbe. A közvetlenül átélt háború egyrészt megtépázta az idegeiket, másrészt pedig csökkentette a szenvtelen durvaságoktól visszatartó erőket. Emellett a háború szétzilálta a lakásviszonyokat, a családokat, az iskolai oktatást, így a gyere-

kek fegyelmi korlát és nevelő útmutatás nélkül maradtak. Gyakran a családfő helyett kereső munkára szorultak, így korán jutottak hozzá számukra addig el nem érhető jövedelmekhez, ugyanakkor belekerültek az érettebb gondolkodást igénylő köznapi küzdelmekbe. a nagyvárosi utcai élet, a léha mulatóhelyek alkalmat szolgáltatnak nekik a züllés fertőjébe jutni. (3)

A család

A gyerekek elsődleges szocializációja a családban történik, ezért igen fontos, hogy milyen is ez a család. A következőkben azt fogom vizsgálni, hogy milyen ezeknek a családoknak a felépítése (ép, csonka stb.), milyenek bennük az interperszonális kapcsolatok, milyen társadalmi rétegbe tartoznak és milyen a vagyoni helyzetük. Habár tudom, hogy minden szempontból tökéletes, tehát ideális család nincs, mégis úgy vélem, a gyerekek züllésnek indulásának alapvető oka, hogy családjukban az előző mutatók némelyikét – gyakran egyidejűleg többet is – súlyos defektusok terhelik.

A gyerekek különböző felépítésű és társadalmi helyzetű családban élnek. Közülük négy ép családban (Imrus, Micu, Jancsi, Sanyi), kettő csonka családban (Karszi, Kaszi), a másik két fiú pedig árva (Jocó, Kuvasz). Bepillantunk a nagypolgári (Jancsi), a polgári (Micu), a munkás (Kaszi, Jocó, Karacsi, Sanyi) és a paraszt (Hunis) család életébe, sőt a bűnöző társadalom mindennapjaiba is. Vidor ezáltal azt mutatja be, hogy a különböző helyzetű gyerekek hogyan sodródhatnak azonos tévútra.

Azt állapítottam meg, hogy azokban a családokban, ahol anyagi problémák nincsenek, a családon belüli interperszonális kapcsolatok adják a fő deviáló hatást. Ahol pedig vannak, ott ez nyomorítja leginkább a gyerekek életét. Megrendítően vall erről a kis Sanyi, mikor nővére haldoklik: „Az úgy van, Imrus... hogy aki gazdag, annak könnyű... Azt mindenki szereti... ő az első mindenütt. Az ha akar, szép is lehet... meg jó is... annak nem kell otthon pucolni a ruháját, mint az Irénnek, meg nem kell a mosókonyhában lenni reggeltől estig, mint a mamának, mert ahelyett mindent megcsinál

a pénze... Annak nem is kell kérni, úgyis mindig van neki... és adnak is... én látom...

Nálunk az utcában van egy öreg bácsi, az mindig csikkéket szed... és a gazdag felnőttek csak úgy megkínálják a másik gazdagot cigarettával, pedig annak is van... de azt a bácsit még sosem kínálta meg egyik sem... És tudod, aki gazdag... az hozat mindenféle orvost, meg orvosságot, ha beteg... meg még ápolónőt is fogad, meg szanatóriumba viteti magát... és addig fizet, míg egészséges nem lesz... Mert aki gazdag, az egészséges is... ha lenne pénzünk, ha nem lennénk szegények... akkor nem kellene neki se meghalni.”

A kortárscsoport

A csoportkapcsolat a gyermek felnőtté válásának igen fontos tényezője, hiszen egy sor pozitív tulajdonságot fejleszt ki. Veszélyessé válik azonban a banda az egyén fejlődésére és a társadalomra nézve is, ha olyan gyermekek társulnak egymáshoz, akiknek fejlődése hibás pályára került, mert a kortárscsoport normaszabó: a benne elfogadott értékek a mérvadók.

A regénybeli gyerekek a vezér, Kuvasz kezdeményezésére szövetséget kötöttek, amit tetoválással pecsételték meg. Szövetségkötésük rákényszerítette őket a bűnözés útjára, hiszen ezentúl minden körülmények között ki kellett tartaniuk egymás mellett. A bandától való elszakadás rendkívül hosszú és nehéz folyamat, mivel érzelmileg kötődtek hozzá a gyerekek: megadta nekik a valahová tartozás érzését.

Hogyan lehet a helyes útra visszavisszavezetni a gyerekeket?

Ennek regénybeli módja: a javítóintézet, a család (biztonságot adó szeretetteljes légkör kialakítása) és a társadalom együttes erőfeszítése (pl. lehetőség a munkára, megbélyegzés nélkül).

A regényben szereplő bíró álláspontja: minden attól függ, hogy ezeket a gyerekeket komolyan veszik-e vagy mosolyognak a csínyeiken. Az utóbbi esetben ugyanis néhány év múlva a fiatalkorúak bíróságán megismert gyerekek viszontláthatók a felnőttek bíróságán.

Az intézet feladata az átnevelés: alkalmassá és képessé tenni a gyerekeket a társadalomba való beilleszkedésre. Az átnevelés színterei: munka, tanulás, közösségi élet.

A *megvalósulás módja szerint* két korszakot különböztethetünk meg, melyeket egy-egy tanár neve fémjelez az intézetben.

1. korszak

Antal Gyula (tornatanár) – az etikaóra és a rendgyakorlatok nagymestere, kegyetlenség és rasszizmus jellemzi.

2. korszak

Babos Pál – frissen végzett forrófejű, lánglelkű pedagógus, a regény Makarenko-figurája.

A kettő közti különbséget talán úgy tudom leginkább érzékelteni, ha röviden bemutatom, hogyan zajlik a két korszak etikaórája.

1. korszak

Az óra előtt az ebédlő bútorait kihordatják a gyerekekkel a folyosóra. Az óra alatt a gyerekek vigyázzállásban, combra szorított kézzel, egy pissenés nélkül állnak, és jajj annak, aki a bármikor lecsapó kérdésre nem tudja elismételni, miről van szó.

2. korszak

A gyerekek ülve hallgatják Babos példabeszédeit bizonyos erkölcsi kérdésekről, például a kíváncsiságról. Az érzelmeikre próbál hatni, kíváncsi a véleményükre, ezért magához vonzza a gyerekek figyelmét.

A szóban forgó korszakok jellemzői:

1. korszak

– Tiltás, külsődleges fegyelem, büntetésként fizikai megterhelés és bántalmazás.

2. korszak

– A gyerekek emberszámba vevése, érdeklődésük felébresztése és annak megfelelő tevékenység biztosítása, felelősségérzet kialakítása. A megértés, a megelőlegezett bizalom légkörében kölcsönös tisztelet és szeretet.

A második korszak tanári hitvallása: „Nincs mozdulatunk, szavunk, amely át ne játszanék a másik életébe. Egymásért felelünk (...) soha sincs jogunk lemondani róla, hogy nem az ezeregyedik kísérlet lesz-

e a helyes! ...mindenkinek megvan a maga kulcsa. Szerencsés, aki ott hordozza a homlokán, a szeme csillogásában... A miénkél mélyre csúszott, elásták, haszontalan kacatok közé dugták, ember legyen, aki előbányássza.”

A kétféle nevelési mód konfrontálódásának központi kérdése:

A gyerekek átnevelését tekintve melyik a célravezetőbb módszer?

1. Antal-féle felfogás:

Babosék módszere nagyon szép, de ezeknél a gonosztevőknél nem alkalmazható. Nézetük szerint a gyerekek a vasszigor hatására előbb meg kell javulnia, ki kell érdemelnie a nevelő bizalmát, aztán lehet csak jól bánni vele.

2. Babos-féle felfogás:

megelőlegezett bizalommal és szeretettel kel a gyerek felé fordulni, mert az előbb-utóbb kialakítja benne a felelősségérzetet, ami a tisztességes emberi munka alapja. Az előző módszerrel csak látszateredményeket, külsődleges fegyelmet és képmutatást lehet elérni.

A javítóintézetben az átnevelés színterei (a munka, a tanulás és a közösségi élet) csak a második korszakban alkotnak pozitív nevelő egységet. A szakma tanításával a gyerekek megélhetését akarják biztosítani, ugyanez a cél az okosabbak esetében a tanulás révén valósul meg, másrészt pedig emelni akarják a gyerekek értelmi színvonalát, hogy kisebb legyen a visszaesés veszélye. A közösségi életben megjelenő együttes élmény összekovácsolja a hasonló érdeklődésűeket.

A Babos-féle „módszerrel” sikerült megfékezni a „szököár”-t. Ennek okát a következőkben látom:

1. a szeretet, a bizalom és a tisztességes munkáért járó megbecsülés légköre az uralkodó;

2. ennek megfelelőek a családi-társadalmi hatások is, melyek a gyerekeket érik;

3. az életkor előrehaladtával járó eszmélkedés: új értékek és példaképek találása. Szép példája ennek, hogy az árvízi mentőmunka után a fáradtságával küszködő Micu „...mintha egészen közről hallaná az édesapja hangját: – Csak az a fon-

tos fiacskám, hogy az ember mindig nyugodtan hajthassa le a fejét.”

Természetesen a végkifejletnek nagyon örülök, mégis munkál bennem a kétely: vajon nem csak azért sikerült-e a múlttal való teljes szakítás és a jövőbe néző bizalom pedagógiájának ezt a nagyszerű eredményt elérnie, mert időben megelőzte egy drasztikus totális diktatúra?

Mindazonáltal hajlandó vagyok a regény befejezésének időszakát jelképesen értelmezni. A szereplők sorsa és az évszakok váltakozása között bizonyos korrelációt tapasztalhatunk, mint ahogy az egyes szereplők hangulata és az időjárás között is. A regény ősszel fejeződik be, ez klasszikusan az elmúlás évszaka. Esetünkben azonban ez nem illene a pedagógiai tartalomhoz. Van azonban egy apró utalás a műben a szüretre, ezért arra a következtetésre jutottam, hogy a regény nem ősszel, hanem szüretkor fejeződik be. Ekkor érik be az utolsó olyan gyümölcs, amelyet gondos kezek hosszú időn át ápoltak. A kísértés visszautasítása és az árvízi mentőmunka nagyszabású tablója azt mutatja, hogy Babos pedagógiai módszerének is beérett a gyümölcse.

Zárszó

A gyermekvédelem ügye, ahogy mindenkor, ma is nagyon fontos. Ezért idézem Gegus Dániel szavait: „Vegye mindenki komolyan azt a figyelmeztetésem, hogy bármennyire nem akarják is ezt megérteni az irányadó körök, nincs ebben a csonka-bonka szegény országban fontosabb, mint a gyermekvédelem. Magyarország jövőndője van kérdésben. Isten csapása ránk nehezedett, a földön fekszünk, ki tudja: mikor kelhetünk onnan fel. Adja az ég, hogy minél előbb. De tegyük meg kötelességünket magunk is, mert mindent a sorstól nem várhatunk. E tett között pedig nincs fontosabb, nincs magasabb, mint a jövőndő nemzedék megmentése.” (4)

Bajor Zoltánné

Jegyzet

- (1) TRENCSENYI LÁSZLÓ: *Emberi Sorsok – Valahol Európában*. Gyermek és Ifjúságvédelem, 1984. 3. sz.
- (2) GYÖRGY JÚLIA: *Az antiszociális személyiség*. Medicina Könyvkiadó, Bp. 1967.
- (3) SCHÄFER ISTVÁN: *A háború hatása a fiatalok kriminalitására*. Bűntudományi Dolgozatok, 1946. 2. sz.
- (4) GEGUS DÁNIEL: *Gyermekvédelem és rendőrség*. Bp. 1929, 21. old.

Magyar vonatkozású széljegyzetek A Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozatához

A Barcelonában 1996. június 6-án elfogadott Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozata Magyarországon kevés publicitást kapott eddig. Az alábbiakban a Nyilatkozatnak (amely megjelent a Magyar Napló 1996. októberi számában) csupán a névhasználat és az anyanyelvi oktatáshoz való joggal kapcsolatos pontjai kapcsán teszek néhány megjegyzést. (1)

Milyen nyelvi emberi jogot sértene az -ová kötelező használata a szlovákiai magyar nők nevében?

A nyelv, az oktatás és az emberi jogok sokszorosan összefüggnek egymással, de

az összefüggések természete, az interakciók a kutatók előtt sem eléggé ismertek, nem beszélve a laikusokról, tehát azokról az emberekről, akiknek a nyelvéről, iskoláiról és emberi jogairól szó van. Lássunk egy példát!

A *Barcelonai Nyilatkozat* III. szakaszának (*Tulajdonnevek*) 34. cikke a következőket mondja: „Mindenkinek joga van, hogy saját nevét saját nyelvén minden területen használja, valamint, hogy neve más írásrendszerbe csak szükség esetén, a lehető legpontosabb fonetikai átírással történjen.”

Björn Jernudd a személynévhasználaton mutatja be a nyelvi jogok és az emberi jogok kapcsolatát, egyúttal azonban illusztrálja azt is, hogy a nyelvészet miként nyújthat tudományos alapot egy-egy emberi jog megfogalmazásához: „Amikor egy állam beavatkozik az egyének neveinek és csoportidentitásának viszonyába, valószínű, hogy sérülnek az emberi jogok. A nevek kötelező megváltoztatása egyik eszköze annak, hogy egy csoportnak, mint csoportnak a létét tagadják, amint ez korábban a bulgáriai törökökkel történt... Azok az államok, amelyek erőszakkal kívánják asszimilálni a látható etnikai csoportokat, megkövetelik a nevek megváltoztatását.” (2)

Goffmann és *Schegloff* munkái alapján *Jernudd* a következőképp érvel: föltételezzük, hogy azok a beszédhelyzetek, amelyekben Egyik Ember Másik Ember megnyilatkozik inadekvátnak értékeli, lényegileg instabil beszédhelyzetek, mivel az önkorrekciót minden ember a legtöbb helyzetben előnyben részesíti. Ha Egyik Ember vitatja Másik Ember nevét, ami az utóbbinak egyedi azonosítója, akkor konfrontációt gerjeszt. Ha Egyik Ember kezdeményezi Másik Ember névváltoztatását vagy megtagadja nevének bejegyzését, kétszeresen is megsérti Másik Embert. Egyrészt azzal, hogy lehetetlenné teszi a kommunikációban szokásos önkorrekció alkalmazását, másrészt azzal, hogy beavatkozik Másik Embernek nevével történő azonosításába.

Az ilyen erőszakos asszimiláció egyik hírhedt példáját Szlovákiában láttuk nemrég, ahol a törvényhozók szerették volna kötelezővé tenni, hogy a szlovák állampolgárságú asszonyok és lányok családnévei kivétel nélkül *-ová*-ra végződjenek. Ha ez a törvény megszületett volna, néhány száz ezer magyar lány és asszony emberi jogai csorbultak volna. A „névháborúban” (l. *Zalabai Zsigmond* kitűnő könyvét!) nem

az a demagóg érvelés az igazán érdekes, mely szerint *jazyk je zákon nad zákonom* (a nyelv törvény a törvény felett, értsd: a szlovák grammatika megköveteli az *-ová*-t, ami überol bármilyen Európa Tanács-i vagy egyéb határozatot), hanem az, hogy az *-ová*-sítás a nemek szerinti diszkrimináció egy nyilvánvaló példája. Ha nő vagy Szlovákiában, függetlenül attól, hogy szlovák vagy-e vagy nem, *X-ová* is leszel. A férfiaknak azonban bármilyen neve lehet.

Helységnevek használata és nyelvészeti elemzés

A *Barcelonai Nyilatkozat* III. szakaszának (*Tulajdonnevek*) 32. cikke 2. pontja a következőképp szól: „Minden nyelvi közösségnek joga van eredeti helységneveit meghonosítani, megőrizni és módosítani. Ilyen helységneveket nem lehet önkényesen eltörölni, elferdíteni vagy átalakítani, sem helyettesíteni, bármilyen változások történnek a politikai helyzetben vagy bármilyen más típusú változás következik be.”

Ebben a szövegben kulcsszavak a következők: *eltörölni, elferdíteni, átalakítani*. Ezek a szavak és a *Nyilatkozat* eredeti megfogalmazásában szereplő kifejezések (pl. az angol *abolished, distorted or adapted*), előreláthatóan komoly jogvita forrásai lehetnek egy esetleges szankcionálási perben, mivel nem szaknyelvi (hanem köznyelvi) szavak, s így többféleképp is értelmezhetők. Hogy mi számít *elferdítésnek* vagy *átalakításnak* egy név esetében, arra szakszerű választ leginkább a nyelvész hivatott, de főleg: ő képes adni. Olyan, a nyelvészeti alapismeretek közé tartozó terminus technicusok válnak itt „perdöntő” szereplőkké, mint a *transzliteráció, transzkripció, direkt kölcsönzés* vagy a *tükörfordítás*. (3) Íme egy példa:

A kilencvenes évek elején vívott szlovákiai „névháborúban” a magyar helységnevek megszüntetésére nyelvészeti szempontból nézve kétféle megoldással kísérleteztek. Az elsőt transzliterációnak (szlovákul: *transzkripcia*) nevezzük, eszerint *Dunaszerdahely*-et *Dunajszká Sztreda*-nak kellett volna hívni (ez a direkt kölcsönzés egyik esete, a szlovák nevet magyar helyesírással

„kölcsonzik”, adják át a szlovákok a magyaroknak). A másik javaslat a tükörfordítás volt: *Dunajská Streda* > *Dunaszerda*. (4) Mindkét javaslatnak az volt a célja, hogy szétszakítsa az őshonos magyar lakosság és városi a történelmi neve (vagyis *Dunaszerdahely*) közti kapcsolatot. Hasonló módon próbálták meg a britek kiiktatni a használatból a palesztinai zsidó helyneveket 1931-ben, amikor előírták a nekik megfelelő arab helynevek héberre való transliterálását. (5)

Kitalált helységnevek

A Nyilatkozat Bevezető fogalmai 1. cikkében a következő definíciót olvassuk: „Az a kifejezés, hogy egy területre jellemző nyelv, egy történelmileg létrejött közösség nyelvére vonatkozik egy ilyen térségben.”

A III. szakasz 32. cikkének 1. pontja pedig így szól: „Minden nyelvi közösségnek joga van a helységneveket a területre jellemző nyelven használni mind szóban, mind írásban, a magán-, a nyilvános és a hivatalos szférában egyaránt.”

A készülő és kiadás alatt lévő *Magyar Nagylexikon* szerkesztői, amint azt *Engel Pál* rekonstruálta, címszóként szerepeltetnek minden, az 1920 előtti Magyarország területére eső helységet, és teszik ezt a helységek magyar elnevezésének szerepeltetésével. Magyar elnevezésnek az minősül, amit a magyar közigazgatás valamikor hivatalosan elfogadott. Minden egykori magyarországi községnek volt hivatalos magyar neve – az 1890-es évek hivatalos helynév-magyarosító politikája következtében. Akkor olyan falvakkal is lett magyar neve, amelyeknek az 1880-as évekig sosem volt (mert szlovák, román vagy épp ruszin parasztok alapították őket). És olyan falvak is kaptak magyart nevet, amelyeknek „valaha volt ugyan magyar lakossága, de az idők folyamán idegen ajkúvá vált, és a hajdani magyar név is eltűnt vagy eltorzult”. (6)

A térképet átrajzolták, íróasztal mellett kiöltöttek számtalan új nevet, gyakran lefordítva az eredetit magyarra, pl. így keletkezett Trencsén vármegyében *Hőlak*.

A *Barcelonai Nyilatkozat történelmileg létrejött közösségről, az általa lakott területre*

jellemző nyelvről, és az ilyen nyelvbeli helységnevekről tesz említést. Sajnos, a Magyar Nagylexikon szerkesztői, mivel „a rosszemlékű magyarosítás termékeit használták fel címszavaknak”, egyfelől „a legrosszabb emlékű sovinizmus csapdájába” (8) kerültek bele, másfelől *a területre nem jellemző helységnevek* használatával éppúgy sértik a szomszéd népeket, mint ahogy például a magyarokat sértették a szlovákok, amikor *Dunajská Streda*-t javasolták néhány éve *Dunaszerdahely* hivatalos magyar névének.

Az anyanyelvi oktatáshoz való jog

A Nyilatkozat oktatásról szóló II. szakaszának 24. cikke – saját fordításomban (9) – a következőképp szól: „Minden nyelvi közösségnek joga meghatározni, hogy saját nyelve milyen mértékben legyen jelen – akár az oktatás nyelveként, akár tantárgyként – a területén folyó oktatás minden szintjén, tehát az iskoláskor előtti, továbbá az általános iskolai, középiskolai, technikumi-szakközépiskolai, egyetemi és felnőttoktatásban.”

E cikk kapcsán röviden két olyan magyar problémára utalok, amikről nemigen szoktak nálunk beszélni. Az egyik kérdés a csángókkal kapcsolatos, a másik a hazai cigánysággal.

A moldvai csángók sanyarú sorsát jószándékú, de a vonatozó szakismeretek birtoklásában halmozottan hátrányos helyzetű magyar politikusok, aktivisták és időnként még nyelvészek is sajnálatos módon tovább rontják, napjainkban is. E folyamat 1990 óta tart, amióta a „csángómentés” különféle formáival egyesek újból politikai sikereket igyekeznek kovácsolni maguknak.

A *Nyilatkozat* idézett cikkéből most számunkra ez a kitétel érdekes: „...meghatározni, hogy saját nyelve milyen mértékben legyen jelen (...) a területén folyó oktatás minden szintjén...” Hogyan lehet meghatározni, hogy egy nyelvi közösségnek mi a saját nyelve? Mi a moldvai csángók saját nyelve? Egy-két, a kérdést komolyan vizsgáló nyelvészünktől eltekintve erre mindenki kapásból rávágja, hogy a csángók nyelve: a magyar. (10) De honnan tudják a magabiztosak, hogy ez így van? Egyáltalán: illetékesek e kérdés megválaszolására? Horribile

dictu: illetékes-e egy magyar nyelvész, legyen bár a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagja, e kérdés megválaszolására?

E nem költőinek szánt kérdésre azt a triviális, de egyben meghökkentő választ kell adnunk, hogy nem illetékes! A kérdés megválaszolására egyedül maguk a csángók illetékesek.

A Nyilatkozat 3. cikkének 1. pontja elidegeníthetetlen egyéni jognak tekinti az egy nyelvi közösség tagjakénti elismeréshez való jogot. Tehát mindenkinek, így a közép-korinak tetsző s orális kultúrában megrekedt és magyar nemzettudattal sosem bírt moldvai csángóknak is elidegeníthetetlen joguk, hogy mások fogadják el: ők magukat a csángó nyelvi közösséghez tartozónak vagy a magyar nyelvi közösséghez tartozónak tartják-e. Ez a jogi oldala a kérdésnek. Hasonló kérdéseket feszegetett, de szociolingvisztikai szempontból, már 1965-ben az amerikai Joshua A. Fishman, amikor többek között ezt írta: „Fölmerül azonban az a kérdés, hogy mikor csoport egy csoport, azaz milyen mértékű „csoportszerűség” (és kinek a sztenderdjeihez mért csoportszerűség) kell mutatnia? Vajon akkor válik-e etnikus csoporttá – és akkor marad-e annak – egy csoport, amikor (és ameddig) saját tagjai különálló csoportnak tekintik, vagy amikor (és ameddig) a kívülállók tekintik őket ilyen csoportnak? S akkor tartoznak-e az egyedek egy etnikus csoporthoz, ha saját maguk ahhoz tartozónak ismerik el magukat, vagy ha mások tulajdonítják őket ahhoz tartozónak?” (11)

A régebbi és a mai terepkutatásokon alapuló beszámolók szerint (12) a moldvai

csángók nem jelentéktelen része arra a kérdésre, hogy „Milyen nemzetiségű Ön?” úgy válaszol, hogy „Katolikus csángó vagyok.” Saját nyelvüket is *csángónak* nevezik, s megkülönböztetik a *(tiszta) magyartól*. Vannak olyan csángó dialektusok, amelyeket magyarországi magyar csak hézagosan ért meg, körülbelül annyira, mint

amennyire egy oroszul jól tudó magyar ember értene meg egy szerbet. A mai nyelvi különbségek szinkrón tények, amiknek nagy jelentősége van (kell legyen) például az oktatástervezésben. Annak a nyelvtörténeti előzménynek, hogy a mai csángók elődei évszázadokkal ezelőtt kivándorolt magyarok voltak, anyanyelvi oktatási szempontból csak elenyésző jelentősége van.

A csángó gyermekek székelyföldi iskoláztatásának szomorú története (13) jelentős részben annak a következménye, hogy a csángómentők mit sem törődtek akciójuk emberi jogi, nyelvi jogi és oktatási vonatkozásaival. Nyelvész

számára evidens, amit Sándor Klára írt e kérdésről: „A nyelvi türelmen alapuló anyanyelvi oktatás minden egyéb helyzetben is az egyetlen kívánatos megoldás, de a csángók esetében a magyar sztenderdet favorizáló eljárás az anyanyelv gondatlanságból elkövetett kiirtásával lenne egyenértékű.” (14)

A csángó történet azt illusztrálja, hogy ha egy nyelvi csoport gyermekeinek iskoláztatásáról mások, kívülállók döntenek, akkor megsértik e csoport nyelvi önrendelkezési jogát, s így komoly károkat okozhatnak azoknak, akiknek „megsegítésére”

A Barcelonai Nyilatkozat történelmileg létrejött közösségről, az általa lakott területre jellemző nyelvről, és az ilyen nyelvbeli helységnevekről tesz említést. Sajnos, a Magyar Nagylexikon szerkesztői, mivel „a rossz- emlékü magyarosítás termékeit használták fel címszavaknak”, egyfelől „a legrosszabb emlékü sovinizmus csapdájába” kerültek bele, másfelől a területre nem jellemző helységnevek használatával éppúgy sértik a szomszéd népeket, mint ahogy például a magyarokat sértették a szlovákok, amikor Dunajszkát Sztreda-t javasolták néhány éve Dunaszerdahely hivatalos magyar nevének.

szövetkeztek. A magyarországi cigányság esetében is a nyelvi önrendelkezési jog megsértéséről szöveg most, de itt a „megsegítés” motívuma még idézőjelesen sem játszik semmilyen szerepet.

A *Barcelonai Nyilatkozat* Általános elvei 10. cikkében ezt olvassuk:

„1. Minden nyelvi közösség egyenlő jogokkal rendelkezik.

2. Ez a *Nyilatkozat* elfogadhatatlannak tartja a nyelvi közösségek elleni diszkriminációt olyan kritériumok alapján, hogy milyen fokú a politikai szuverenitásuk, milyen a szociális, gazdasági stb. helyzetük, mennyire kodifikált vagy modernizált a nyelvük (kiemelés tőlem – K. M.), vagy bármely más kritérium alapján.” (15)

A mindennapi politikai retorikában Magyarországon elég gyakran előfordul, hogy országunkra politikusaink mint valamiféle kisebbségi jogi gyakorlatában mintaadó országra utalnak. A „mintaadás” persze relatív. Amikor a hazai kisebbségek jónak mondott helyzetéről esik szó, senki se gondol/utal a cigányokra. És erre jó oka is van, hisz cigányságunk anyanyelvi oktatási jogai, ha a kodifikáció szintjén nem is térnek el például a hazai németek jogaitól, az érvényesítésben/érvényesíthetőségben messze elmaradnak azoktól.

Tény ugyanis, hogy a kétnyelvű magyarországi cigánygyermeknek csak elenyésző töredéke kezdheti meg általános iskolai tanulmányait cigány anyanyelvén, túlnyomó többségüknek az iskola egy nyelvi és kulturálisan vadidegen többségi, magyar iskolát jelent.

Az anyanyelvi iskolakezdés lehetőségétől való megfosztottság társadalmi következményei minden gondolkodó magyart el kell borzasszanak. Kemény István (16) vizsgálatai kimutatták, hogy a hazai cigányság 25–29 éves korcsoportjában az általános iskola nyolc osztályát el nem végzők között a legnagyobb különbségek az anyanyelv szerinti különbségek. A nyolc osztálynál kevesebbet végeztek aránya az 1994-es felmérés szerint így alakul:

– magyar anyanyelvűeknél	22,9%
– román anyanyelvűeknél	41,6%
– cigány anyanyelvűeknél	48,2%.

Az a tény, hogy a cigány anyanyelvű kisiskolások nem járhatnak olyan iskolába, amelyben anyanyelvükön folyik az oktatás, összefüggésben szemlélendő az az, hogy a többségi (magyar) anyanyelvű romák 77%-a, de a kisebbségi (cigány) anyanyelvű romáknak mindössze 52%-a végzi el a nyolc osztályt.

A cigányság egy részét érő nyelvi diszkrimináció „megindoklásában” nálunk sem ismeretlen az az érv, hogy „nincs irodalmi nyelvük, túl sok nyelvjárást beszélnek, egymást sem értik”. Ez az érv a *linguicizmus* (=nyelvi alapon meghatározott csoportok közötti diszkrimináció) egyik fajtája (17), amely nálunk még nem számít különösebben szalonképtelennek. (18) Például nehéz lenne különbséget tenni a magyar parlamenti pártok között a tekintetben, hogy ezt az érvet miként ítélik meg. A mai magyar linguicista gyakorlat a cigányok esetében egyelőre szalonképes. Ha a *Barcelonai Nyilatkozat* idézett pontjai nemzetközi jogi érvényűek lesznek, egy csapásra szalonképtelen lesz mindaz, ami ma még csak (talán) kínos.

Ismert az az eset, hogy 1979-ben az USA Michigan Államában, Ann Arborban az egyik bíróságnak egy fekete gyereket érő oktatási diszkriminációról szóló perben azt is el kellett döntenie, hogy a sztenderd amerikai angol és a néger angol (=Black English Vernacular) egy nyelv-e vagy kettő? (19) Ha ugyanis egy nyelv, akkor nem állhat fenn a nyelvi alapú oktatási diszkrimináció. A döntés salamoni volt, de a bíró kötelezte az Ann Arbor-i iskolaszéket, hogy képezzék tovább tanáraikat s tegyék őket alkalmassá arra, hogy az iskolába néger angollal érkező gyerekeket felismerjék, s számukra speciális, a sztenderd angol olvasásának elsajátítását lehetővé tevő tananyagokat és módszereket fejlesszenek ki (20). Amikor az egyetemen az Ann Arbor-i pert tanítom, a következő költői kérdéssel szoktam befejezni az órát: „Nyelvészeti szempontból melyik két változat különbözik jobban? A sztenderd amerikai angol és a néger angol, vagy a sztenderd magyar és a magyarországi cigány nyelvjárások?” (21) A válasz triviális

és a belőle levonható oktatási jogi következtetés szomorú: a magyarországi cigányság egy részének helyzete sokkal rosszabb, mint az amerikai négerké.

Kontra Miklós

Jegyzet

(1) A magyar UNESCO Bizottság és a Magyar PEN Club 1997. április 22-én kerekasztal-beszélgetést rendezett a *Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozatáról*, amit 1996. június 6-án fogadott el Barcelonában a Nyelvi Jogok Világkonferenciája. Ez a cikk a kerekasztal-beszélgetésen elmondott hozzászólásom írott változata. Köszönetet mondok Csernicskó Istvánnak, Zsadányi Nagy Csabának és Sándor Klárának azért, hogy megjegyzéseikkel és szakirodalommal segítettek a szöveg megírásában.

(2) JERNUDD, BJÖRN: *Personal names and human rights*. = SKUTNABB-KANGAS, TOVE-PHILLIPSON, ROBERT: *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*, 121–132. Mouton de Gruyter, Berlin–New York 1994, 130. old. – Fordításomban.

(3) Vö. pl. KONTRA MIKLÓS: *A nyelvek közötti kölcsönzés néhány kérdéséről, különös tekintettel „elangolosodó” orvosi nyelvünkre*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1981.

(4) Vö. ZALABAI ZSIGMOND: *Mit ér a nyelvünk, ha magyar? A „táblaháború” és a „névháború” szlovákiai magyar sajtódokumentumaiból 1990–1994*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony 1995, 117. és 193. old.

(5) KATZ, YOSHI: *Identity, Nationalism, and Place-names: Zionist Efforts to Preserve the Original Local Hebrew Names in Official Publications of the Mandate Government of Palestine*. 1995. Names, 2. sz., 113. old.

(6) ENGEL PÁL: *Kitalált helységnevek. A Magyar Nagylexikon a magyarországi helységekről*. História, 1996. 7. sz., 31. old.

(7) Uo., 32. old.

(8) Uo.

(9) A Magyar Napló-beli fordítás e helyen némileg pontatlan.

(10) Ízelítőül egy idézet a kérdés nyelvészeti és politikailag szerfelett érzékeny voltának bemutatására: „Annak a felelősségét viszont nem merem vállalni, hogy a megfelelő adatok és ismeretek teljes hiányában tegyek javaslatot arra, hogy a csángót nagyon eltérő magyar dialektusnak, vagy inkább nagyon közeli rokonnyelvnek célszerű-c tekinteni. Nekem úgy tűnik, bár ebben messze nem vagyok biztos, hogy az előző megoldás a román politikai törekvésekkel szemben nyújthat némi védelmet, az utóbbi a magyarországi tudatlansággal szemben. Pillanatnyilag az utóbbi érv látszik súlyosabbnak.” – SÁNDOR KLÁRA: *Apró Abécé – apró esély: A csángók „nyelvélésztésének” lehetőségei és esélyei*. = Szerk.:

CERNICKSKÓ ISTVÁN-VÁRADI TAMÁS: *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Tinta Könyvkiadó és Kiadványszerkesztő Bt., Bp. 1996, 51–67. old. – A szerző a csángókérdést ma legjobban ismerő magyar nyelvész.

(11) FISHMANN, JOSHUA A.: *Az „etnicitás” és a nyelvi tudatosság*. = Szerk.: PAP MÁRIA-SZÉPE GYÖRGY: *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1975, 511. old.

(12) LUKÓ GÁBOR: *A moldvai csángók I. A csángók kapcsolatai az erdélyi magyarsággal*, Bp. 1936, 13. old.; SÁNDOR KLÁRA: *Apró Abécé...*, i. m., uő.: *A nyelvcsere és a vallás összefüggése a csángók-nál*. Korunk, 1996. 11. sz., 60–75. old.; uő.: *A csángó nyelvtervezés lehetőségei. Előadás az MTA Szege-di Tagozatának Nyelvészeti Bizottságában 1997. április 8-án*.

(13) A Székelyföldön iskoláztatott csángó gyermekeket nyelvi és kulturális traumák özöne érte és éri ma is. Hatalmas beilleszkedési gondokkal találják szemben magukat Erdélyben, de ha hazatérnek Moldvába, ott is beilleszkedési gondjaik lehetnek. Közismert tény, hogy egyetlen csángó fiatal sem tért vissza szülőföldjére tanítani, sem a Székelyföldön, sem a Magyarországon iskoláztak közül. – Vö. pl.: BORBÁTH ERZSEBET: *A moldvai csángó gyermekek székelyföldi iskoláztatásának tapasztalatai*. = Szerk.: CERNICKSKÓ ISTVÁN-VÁRADI TAMÁS: *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*, i. m., 69–74. old.; PALFFY M. ZOLTÁN: *Moldvai fiatalok erdélyi magyar iskolákban*. Szövetség, 1996. június, 11–13. old.

(14) SÁNDOR KLÁRA: *Apró Abécé...*, i. m., 52. old.

(15) Saját fordításom az angol eredetiből.

(16) KEMÉNY ISTVÁN: *A román és az iskola*. Educatio, 1996. 1. sz., 74. és 79. old.

(17) Vö.: PHILLIPSON, ROBERT–TOVE SKUTNABB-KANGAS: *Nyelvi jogok és jogsértések*. Valóság, 1997. 1. sz., 12–30. old.

(18) „A nyelvek ’dialektusnak’, ’népnyelvnek’, ’tájszólásnak’ minősítése arra szolgál, hogy a hatalmat nem birtokló nemzetek önrendelkezésre irányuló követeléseit kizárják, arra hivatkozva, hogy csetükben hiányzik a nemzeti lét egyik feltétele, a teljesen kifejlődött nyelv. Így az állammal nem rendelkező nemzeteket vagy népeket társadalmilag fogyatékosnak, a nemzetközi színen pedig láthatatlan nemzetreplőknek tekintik.” – Uo., 25. old.

(19) Az amerikai fekete angol jellegzetes vonásait részletesen tárgyalja magyarul: WARDHAUGH, RONALD: *Szociolingvisztika*. Osiris–Századvég Kiadó, Bp. 1995.

(20) Vö.: KONTRA MIKLÓS: *A sztenderd amerikai és a négerangol különbségéről*. = Szerk.: KEMÉNY GÁBOR: *Normatúdat – nyelvi norma*, MTA Nyelvtudományi Intézet, Bp. 1992, 109–115. old. Idézi még: KISS JENŐ: *Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapprogramok*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996, 131–133. old.

(21) KONTRA MIKLÓS–THOMAS, HELEN: *Readings in Applied Linguistics for Teachers of English*. Kézirat javított kiadása. JATE BTK jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1991, 17. old.

Bevezetés az analitikus filozófiába

Russell: A filozófia alapproblémái

Ha valaki összeállítaná azon angolszász filozófusok névsorát, akiknek legtöbb művük jelent meg magyar fordításban, Bertrand Russell neve minden bizonnyal előkelő helyet foglalna el a listán. Az 1993-ban megjelent Filozófiai Kisenciklopédia végén található bibliográfia a filozófus tíz kötetének teljes magyar változatát sorolja föl a több írását is tartalmazó Kortárs-tanulmányok a logikaelmélet kérdéseiről című szöveggyűjtemény mellett. A sokak által az analitikus irányzat egyik kezdeményezőjének tekintett Russell magyar nyelven olvasható műveinek sora szokatlan módon gyarapodott A filozófia alapproblémái című könyvecske újbóli megjelenésével. Ez ugyanis a szerző első olyan kötete, melynek immár két különböző magyar fordítása van.

Ha igazán pontosan akarunk fogalmazni, azt kell mondanunk, hogy a két magyar változat közül az első nem nevezhető a teljes mű fordításának. Az anyagát helyenként igencsak szabadon kezelő Fogarasi Béla 1919-ben és 1991-ben is megjelent fordításából nem csupán rövidebb bekezdések, mondatok maradtak ki, hanem hiányzik a mű teljes zárófejezete is, melyben Russell a filozófia értékéről vallott nézeteit foglalja össze. Ezek a hiányok azonban önmagukban még nem tették volna elengedhetlenné az új változat megjelentetését. A fordító és a kiadásban segédkezők döntése azért mondható mégis megalapozottnak, mert *A filozófia alapproblémái* nemcsak egy már klasszikussá vált filozófus egyik főműve, hanem egyszersmind rendkívül színvonalasan megírt ismeretterjesztő mű is, melynek élvezetéhez szinte semmiféle előképzettségre sincs szükség.

Az először nyolcvanöt évvel ezelőtt, Londonban megjelent mű első kiadása a *The Home University Library of Modern Knowledge* című sorozat 40. köteteként került a könyvesboltokba. Mint a sorozat elnevezése is mutatja, a kiadó célja a kor tudományos eredményeinek népszerűsítése, minél szélesebb közönséghez való eljuttatása volt. A filozófiai tárgyú kötetek szerzői közé tartozott Russellen kívül *G. E. Moore* is, akinek *Etika* című műve jelent meg, míg *A. N. Whitehead* a *Bevezetés a matematikába* című könyvével gazdagított-

ta a sorozat „tudomány” tárgymegjelöléssel ellátott kötetének sorát. Mindhárom szerző, de különösen Russell és Moore ezidőtájt keletkezett műveinek közös jellemzője a korban uralkodó újhegelianizmus és újkantianizmus elutasításán és a brit empirizmus hagyományaihoz való visszatérésen túl a filozófiai problémák fogalmi, nyelvi analízis útján való vizsgálata. Russell, miközben a vizsgált fogalmakat egyszerűbb alapfogalmakra próbálta visszavezetni, gyakran felhasználta a többek között általa és Whitehead által kifejlesztett matematikai logika eszközeit is. A filozófiai problémák nyelvi-logikai elemzésének klasszikus példája az 1905-ben megjelent *A denotálásról* című esszé, melyben Russell, miközben megpróbálja feltárni bizonyos hétköznapi kifejezések logikai „mélystruktúráját”, egyúttal ontológiai következtetéseket is levon. Elfogadva *F. P. Ramsey* állítását, mely szerint ez a cikk filozófiai paradigmává vált, az analitikus irányzathoz tartozó későbbi művek jelentős része e paradigma – az analitikus módszer – különböző problémákra való alkalmazásának tekinthető. A módszer többé-kevésbé közös voltából adódik, hogy az irányzathoz tartozó szerzők kérdésfeltevésében sok a közös elem, még akkor is, ha a kérdésekre adott válaszok rendkívüli sokféleséget mutatnak. *A filozófia alapproblémái* tehát, mint e paradigma egyik első képviselője, az analitikus filozófia

módszereibe és egyes problémáiba való bevezetőként is olvasható.

A könyv nyitófejezete *Descartes*-ot követve arra a kérdésre próbál választ találni, hogy létezik-e olyan tudás, melyben nem lehet ésszerűen kételkedni. Russell rámutat, hogy hétköznapi vélekedéseink legnagyobb része nemcsak kétségbevonható, hanem egyenesen ellentmondásos. Azt hisszük például, hogy egyes tárgyaknak állandó színük, alakjuk van, holott tisztában vagyunk vele, hogy ugyanaz a dolog különböző körülmények között más-más színűnek és alakúnak látszik. Ez az ellentmondás csak úgy oldható fel, ha különbséget teszünk egy tárgy valóságos és általunk észlelt tulajdonságai között. A jelenség és valóság közti különbség tárgyalása módot ad a szerzőnek két alapfogalom, az érzet és az érzéki adat fogalmának bevezetésére. Közvetlenül és egyszersmind kétségbevonhatatlanul csupán érzeteink tárgyairól, az érzéki adatokról van tudomásunk. Ilyen dolgok a különböző színek, hangok, keménységek. A mindennapi élet tárgyairól és "valóságos" tulajdonságaikról ezzel szemben csak a velük társított érzéki adatok közvetítésével szerezhetünk ismereteket.

Az érzéki adatok és érzetek fenomenalista színezetű fogalmi apparátusának birtokában Russell először az anyag, illetve a külvilág létezésének problémáját vizsgálja. Meglepően modern megoldása szerint a külvilág és az anyag léteznek, azonban létezésük mellett kényszerítő erejű logikai megfontolások helyett csupán gyakorlati érvek hozhatók fel. A külvilág létét egyrészt azért érdemes feltételeznünk, mert ez a legegyszerűbb hipotézis, mely kielégítően magyarázza tapasztalatainkat. Másrészt – és ez talán a fontosabb ok – ez a feltételezés jól illeszkedik ösztönszerű meggyőződéseink hierarchiájába, melynek racionális rekonstrukciója Russell szerint a filozófia voltaképpeni feladata.

Az idealizmus rövid tárgyalása és cáfolata után, mely az érzetek és az érzetek tárgyainak megkülönböztetésén alapszik, következik a mű egyik legfontosabb fejezete, mely a tudás két alapvető fajtájáról: az ismeretség révén és a leírás révén adott tu-

dásról szól. Ismeretségben azokkal a dolgokkal vagyunk, melyekről közvetlen tudomásunk van. Ilyenek a már említett érzéki adatokon kívül bizonyos univerzálék is, mint például a fehérség, sokféleség és így tovább. A leírás révén adott tudás meghatározásához a szerző már a nyelv logikai analízisének eszközeit is felhasználja. A határozott leírások Russell-féle elmélete szerint a mindennapi nyelvhasználat legtöbb olyan kifejezése, mely látszólag közvetlenül denotálja, azaz jelöli jelölését, valójában álcázott leírás. A közneveket, tulajdonneveket tartalmazó mondatok túlnyomó részének valódi tartalmát csak úgy tehetjük explicitté, ha megkeressük a jelölő kifejezéseknek megfelelő leírásokat, és ezek felhasználásával olyan alakra hozzuk a mondatot, melyben a jelölő kifejezések már nem szerepelnek. Ha olyan tudásunk van egy tárgyról, amely végső elemzésben csak a tárgy leírását tartalmazó mondattal fejezhető ki, akkor leírás révén adott ismerettel rendelkezünk. Ilyenkor nem vagyunk ismeretségben a szóban forgó tárggyal, csak azt tudjuk, hogy létezik, és hogy rendelkezik bizonyos, egyedül rá jellemző tulajdonságokkal. Például embertársainkról leírás révén adott tudással bírunk, hiszen nem közvetlenül velük, csak bizonyos tulajdonságaikkal – színeikkel, nevükkel stb. – állunk ismeretségben. A kijelentések helyes elemzéséhez segítségül szolgál Russell azon alapvető tézise is, mely szerint minden számunkra érthető kijelentésnek általunk közvetlenül ismert alkotóelemekből kell állnia, tehát olyan alkotóelemekből, melyekkel ismeretségben vagyunk.

A könyv további fejezetei teljessé teszik lehetséges ismereteink megkezdett rendszerezését. Russell az indukció elvét tárgyalva megállapítja, hogy ez olyan általános alapelv, mely nem vezethető le a tapasztalatból. Igazságának feltételezése nélkül viszont nem lennénk képesek múltbeli tapasztalatainkból a jövőben várható eseményekre következtetni. Hasonlóan nem bizonyíthatók a tapasztalatra való hivatkozással a logika alapelvei és a matematikai igazságok sem. A tapasztalattól független, mégsem logikailag szükségsze-

rű ítéletek lehetségeségét kutató kérdésre Russell a kantitól gyökeresen eltérő választ ad. Szerinte az ilyen alapelveket megfogalmazó állítások valójában nem individuumokról szólnak, hanem univerzálékról, tehát tulajdonságokról vagy relációkról. Ezeknek a szerző – Platon nyomán – objektív, időtlen létet tulajdonít. Az egyes dolgokhoz hasonlóan univerzálékról is lehet ismeretségen alapuló, vagy leírás általi tudásunk, és relációikról is rendelkezhetünk közvetlen vagy levezetett ismeretekkel. Általános elvekről való tudásunk legnagyobb része éppen azon alapul, hogy képesek vagyunk közvetlenül belátni bizonyos univerzálék egymáshoz való viszonyát. Russell az igaz kijelentések közvetlen ismeretét intuitív tudásnak nevezi. Ilyen ismereteket fogalmaznak meg szerinte többek között az érzéki adatok jelenlétét rögzítő állítások, valamint egyes absztrakt logikai, matematikai és (esetleg) etikai elvek. Minden más igaz kijelentésekre vonatkozó ismeretünk csak levezetett lehet, abban az értelemben, hogy ezek intuitív ismereteinkből a dedukció önmagukban evidens elveinek segítségével vezethetők le.

Igaz állításokra vonatkozó ismereteink végső forrásainak tehát Russell szerint az önevidens igazságok bizonyulnak. Az önevidencia azonban nem abszolút tulajdonság. Míg például az egyszerű logikai igazságok beláthatósága a lehető legmagasabb fokú, addig távoli emlékeink vagy bonyolult matematikai állítások kismértékű evidenciája csak valószínűségekre enged következtetni. Mivel hitünk jelentős része bizonytalan, ezért egy része könnyen hamis is lehet. Russell, miközben megpróbálja feltárni a hamisság, az igazság és a tudás mibenlétét, egyúttal hamis hitünk forrásait is kutatja. Az igazság koherencia-elméletét elvetve, a korrespondencia-elmélet egy meglehetősen bonyolult változata mellett érvel, a tudást pedig olyan biztos és igaz hitként határozza meg, amely vagy intuitív, vagy levezethető olyan intuitív tudásból, melyből logikailag is következik. Hamis hitünk többnyire akkor keletkezik, ha tévesen analizálunk egy komplex tényál-

lást, vagy ha intuitív ismereteinkből megalapozatlan következtetéseket vonunk le.

A könyv két utolsó fejezete csak lazán kapcsolódik az előzőekhez, melyek ismeretelméleti alapvetésként kerek egészet alkotnak. Ezekben a szerző a filozófia értékéről, céljairól és a tőle várható eredményekről fejt ki nézeteit. Russell szerint a filozófiának le kell mondania arról a hege-li törekvésről, hogy a mindenséget a priori elvek segítségével próbálja meg leírni. A filozófia valódi feladata ismereteink szisztematikus kritikájában áll, mely mind a józan ész, mind a tudományok nézeteit vizsgáltnak veti alá, és csak azokat tartja meg közülük, melyek kiállják a módszeres kétkedés descartes-i próbáját. A szigorú vizsgálat hangsúlyozása azonban semmiképpen sem jelenti azt, hogy végeredményként abszolút bizonyosságú ismeretekre tehetnénk szert. Bár Russell szerint a filozófia csökkentheti a tévedés kockázatát, sőt egyes esetekben minimálisra szoríthatja le azt, tanulmányozásának legfontosabb előnye mégsem ez. A filozófiát mindenekelőtt azért érdemes művelnünk, mert miközben kérdéssé teszi mindennapi vélekedéseinket, tágítja látókörünket és alkalmassá tesz minket a különböző elméleti lehetőségek megértésére és elfogulatlan mérlegelésére.

Talán *A filozófia alapproblémái* tartalmának e vázlatos áttekintése is igazolja, hogy valódi bevezetőről van szó, mely számtalan filozófiatörténeti és kortárs-filozófiai kapcsolódási pontot kínál. Miközben Russell hosszabb-rövidebb interpretációját nyújtja többek között *Berkeley*, *Kant*, *Platon* és *Hegel* bizonyos nézeteinek, gondosan definiál minden egyes említésre kerülő fogalmat és szakkifejezést. Így az olvasó a könyv áttanulmányozása során képet kap az univerzálék és a relációk mibenlétéről, a 17. századi empirista-racionalista vitáról, vagy éppen arról, hogy mit állít az igazság koherencia-elmélete. A mű első megjelenése óta eltelt majd kilenc évtized természetesen elengedhetetlenné tesz némi történeti távolságtartást. Mai szemmel egyes filozófiatörténeti elemzések elhamarkodottnak tűnnek, és helyenként a használt nyelvezet is kiforratlannak tetszik. Mindennek ellené-

re a könyv legszembeötlőbb tulajdonságai éppen a modernség és aktualitás. Bár Russell sok problémamegoldása már elavult, kérdésfeltevésai még mindig korszerűek – még ha olykor csak abban az értelemben is, hogy a kortárs irodalom elutasítja a kérdés ilyen formában való felvetését. Az elmúlt évtizedek analitikus filozófiájában fontos problémáknak számítottak az univerzálék realitásának, az érzéki adatok létének és ismeretelméletben betöltött szerepének, sőt magának az ismeretelmélet feltételezett primátusának kérdései. Mindezen témakörök Russell művében is a középpontban állnak. A valódi főszereplő azonban – legalábbis a könyv filozófiatörténeti szerepét figyelembe véve – a logikai-fogalmi analízis módszere, melynek alkalmazása a könyv összes témájának tárgyalásmódját meghatározza. E módszer használatának köszönhető, hogy a könyv figyelmes olvasója egy ma is beszélt filozófiai nyelvet sajátíthat el.

Bánki Dezső fordítása – mely Fogarasi Béla 1919-es fordításának felhasználása-

val készült – gördülékeny mondataival híven tükrözi az irodalmi Nobel-díjat nyert szerző letisztult, közérthető stílusát. A fordító, miközben következetesen figyelembe veszi az eddig megjelent korszerű Russell-fordítások terminológiáját, a történelmi távolságot is érzékelteti a régi magyar kiadás egyes mondatainak és kifejezéseinek változatlanul hagyásával. A kiváló angol eredeti alapján készült színvonalas fordítás megjelenésével olyan könyvvvel gazdagodott a magyar nyelvű Russell-kötetek sora, mely mindenkinek ajánlható, aki érdeklődik az analitikus filozófia, vagy csak egyszerűen a filozófia iránt.

Bertrand Russell: A filozófia alapproblémái. Fogarasi Béla fordításának felhasználásával fordította Bánki Dezső. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1996.

Simonyi András

Korszerű módszerek és eszközök az oktatásban

Az új információs technológiák szövegtani, retorikai, stilisztikai sajátosságait elméleti perspektívából vizsgáló Megjegyzések a hipermédiumok alkalmazásáról című tanulmányunk (Iskolakultúra, 1997. 3. sz., 3-7. old.) folytatásaként ebben az írásunkban néhány, az oktatás módszertani és tartalmi kérdéseit is érintő kiadvánnyal foglalkozunk.

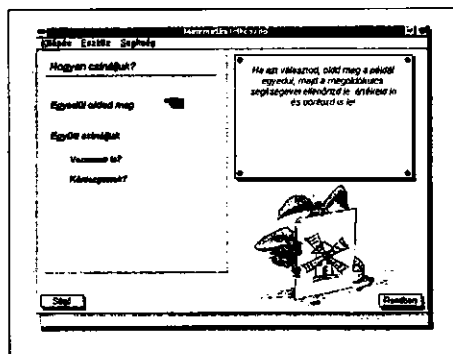
1. „Az utóbbi évtizedekben zajló információs forradalom – olvashatjuk a Nemzeti alaptanterv *Informatika* fejezetében – sokrétűen hat mindennapjainkra. Az elektronikus adatkezelő eszközök fejlődésének és elterjedésének hatására kibővült az ember módszer- és eszköztára, a megoldható problémák köre. Az új eszközök közül sokoldalúságával és hozzáférhetőségével kiemelkedik a számítógép, mely önmagában is, de főleg számítógépes hálózatra kapcsolva újszerű problémamegoldási lehetőségeket biztosít. E tudás jelentős része napjainkra az alapműveltség részének tekinthető.”

Egyetértve az idézett megállapítással, ezúttal az elektronikus információhordozók egyre bővülő hazai választékából mutatunk be és kommentálunk röviden néhány adatbázist, melyek a közelmúltban jelentek meg, s úgy tűnik, máris széles körű érdeklődésre tartanak számot – viszonylag borsos árak ellenére is. Kommentárjaink elsősorban leíró, illetőleg szemléltető jellegűek (s szándékosan nem utalnak sem a gyártókra, sem a kiadókra, sem pedig a forgalmazókra).

2. A méltán népszerű szótárak, például az *Angol-magyar nagyszótár*, valamint a *Hatnyelvű hangosszótár*, vagy a közismert

és nélkülözhetetlen kézikönyvek felhasználásával készült *Anyanyelvi könyvespolc* című CD-ROM, továbbá a *Bartók Béla* CD, a *Képes Krónika* és más – közigazgatási, jogi, kereskedelmi, politikai, publicisztikai stb. – adatbázisok közül itt kettőt emelünk ki (az elsőt inkább csak futólag, a másodikat valamivel részletesebben ismertetjük). Az egyik a *Matematika felkészítő szoftver*, a másik pedig a *Biblia 5.0 – Az Írás*.

2.1. A *Matematika felkészítő szoftver* Példamegoldások blokkja a középiskolai tanulók feladat- és problémamegoldó készségének fejlesztését szolgálja, biztosítva számukra az ellenőrzés és az értékelés lehetőségét is; *Animációk* egysége a geometriai feladatok megoldásának stratégiáit és metodológiáit mutatja be; *Elmélet* része mintegy háttéranyagként öleli fel a középiskolai tananyag valamennyi lényeges területét, melyhez egyfelől fogalmi magyarázatok, másfelől különféle érdekességek társíthatók. A példa kedvéért tekintsük meg itt az 1. ábrán látható felületet.



1. ábra

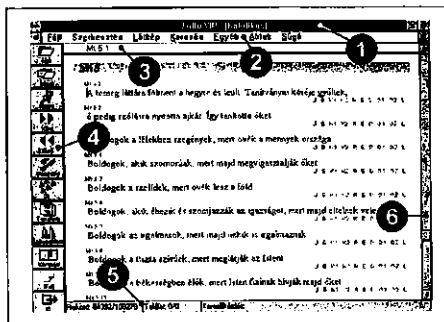
2.2. A *Biblia 5.0 – az Írás* című CD-ROM a számítógépes *Biblia* ötödik, bővített kiadása. Felhasználója számára a következő kilenc bibliaváltozatot teszi hozzáférhetővé: a Szent István Társulat katolikus kiadványát (Sz); a Magyar Bibliatanács református kiadását (R); a *Károli Gáspár-féle* fordítást (K); a *Biblia Hebricát* (H, latin betűs kereső változatának jele H#); a görög *Ószövetséget* és *Újszövetséget* (G, illetőleg G#); a *Vulgatát* (L); a *King James-féle* angol verziót (E); végül *Luther Márton* német

fordítását (D). Ebben a kiadásban már megtalálhatók az (Sz) jegyzetei [J], illetőleg az (R), a (K) és a (D) keresztutalásai [R2], [K2] és [D2] is. A kerek zárójelben megadott betűszimbólumok, melyek megegyeznek a programéival (s a versek alatt található), teszik lehetővé a különböző változatok közti váltást. A (H) 38 a (G) 84, az (L) és az (Sz) 73, a többi 66 könyvből áll.

A Folio Views 3.0 program magyar adaptációjával készült adatbázis egyaránt segítséget nyújthat a köz- és felsőoktatásban (többek között a Magyar nyelv és irodalom, az Ember és társadalom műveltségterületek egyes anyagainak feldolgozásában, a teológia szakos hallgatók képzésében stb.), az egyházi élet bármely területén és a tudományos kutatásban, s úgy véljük, nem hiányozhat egyetlen modern ember elektronikus könyvespolcáról sem.

A program telepítés (installálás) után (valamennyi változatból) ikonokkal indítható. Hierarchikusan szervezett tartalomjegyzékében a legfelső szint a 'könyvek'-é, ezt a 'fejezet'-ek követik, majd a 'vers'-ek szint következik. A versszövegek külön-külön rekordokban (dokumentumelemekben) találhatóak, szükség esetén egyénileg létrehozható és formálható 'csoport'-okban. Az individuális csoportképzés tetszés szerint történhet (például „Jézus mondásai”, „A pusztai vándorlás állomásai”, „Szinoptikusok” stb.).

Az adatbázis bejelentkező ablaka a következőképpen fest (2. ábra):



2. ábra

A 2. ábrán az 1 címsor a program és a kurrens *Biblia* nevét mutatja. A 2 szimbólum a menüsört tartalmazza, mely a program működtetéséhez szükséges parancso-

kat tünteti fel. A 3 referenciaablak alapértelmezésben a már említett hierarchiaszintek egységeit (az aktuális könyv, fejezet és vers nevét, illetőleg számát) jelzi ki. Az 5 státuszsor pedig az adatbázis aktuális vs összes rekordjainak számát, a találatokat tartalmazó aktuális vs összes dokumentum(elem) számát, valamint az utoljára feltett keresőkérdést jelenít(het)i meg.

A program teljes szövegű keresést biztosít, ami azt jelenti, hogy nemcsak egy-egy kurrentált versre lehet rákérteni, hanem bármely szövegszóra, szóösszetételre, kifejezésre vagy a környezetükre műveleti jelekkel ('és', 'vagy' stb.) és ezek kombinációjával. A szűrőkkel (lásd a 3. ábra 1 szimbólumánál) finomítható keresés után a képernyőn megjeleníthetők a találatokat tartalmazó rekordok (verssek), illetőleg a konkordanciák. A felhasználónak így lehetősége nyílik egy-egy vers, szövegmondat, kifejezés stb. gyakoriságának, illetve különböző változatainak, fordításainak, adott esetben keresztutalásainak gyors egybevetésére, akár külön (egymás mögé, mellé vagy alá rendezett) ablakokban is.

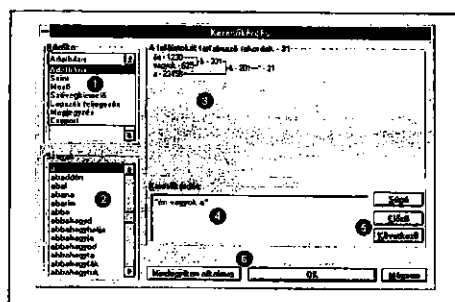
A keresést más hasznos (ikonként is kiemelhető, illetőleg aktivizálható) segédeszköz, könyvjelző (mely a kívánt szövegrészek megjelölésére szolgál), szövegkiemelő (mellyel a betű- és a háttértulajdonságok változtathatók meg) stb. támogatja (lásd a 2. ábra 4 jelű oszlopát); a felhasználó jegyzeteket készíthet, kommentárokat fűzhet a szöveg(részlet)ekhez, exportálhatja azokat a saját szövegszerkesztőjébe, vagy közvetlenül ki is nyomtathatja őket, kapcsolatokat (címkézett ugrási célpontokat) létesíthet (egy célpontra több helyről is), akár az adatbázison belül, akár külső

objektumokkal (programokkal, kép- és hangfájlokkal), és így tovább.

Egy kifejezést a következőképpen kereshet meg a felhasználó a számítógépes Bibliában (3. ábra):

A „Keresés/Keresőkérdés” menüponton megnyíló dialógusablak (3. ábra) „Keresőkérdés” szektorába (a 4 szimbólumnál) beírva az adott kifejezést, az OK vagy a „Mindegyiken keres” gomb (lásd a 6 szimbólumnál) megnyomása után megjelenik az azt magában foglaló első szövegmondat [az előbbi esetben az aktuális dokumentumelem(ek)re, az utóbbiban valamennyi megnyitott dokumentumra értelmezve]. A találatokat tartalmazó szövegmondatok között azután a „Keresés/Következő találat” menüponttal tud továbblépni a felhasználó. Az 5 szimbólumú gombokkal a programindítás óta feltett keresőkérdések között válogathat. A „Találatokat tartalmazó rekordok” rovat (lásd a 3. ábra 3 szimbólumát) grafikusan jeleníti meg a keresett szavakat és találatokat, áttekinthetővé téve a műveleti jelek alkalmazását is. A 3. ábrán például a következőket láthatjuk: az „én” szövegszó 1230-szor, a „vagyok” 625-ször szerepel; 331 olyan verset talál(hat)ni, amelyben e két szövegszó együtt fordul elő, 201 olyat, amelyben az „én”, a „vagyok” és az „a” valamilyen sorrendben egyszerre van jelen; s 21 versben lelhető fel mindhárom szövegszó az adott sorrendben egymás mellett.

3. Ezzel az írásunkkal, ahogyan azt a bevezetésben jeleztük, néhány adatbázis bemutatása volt a célunk: egyrészt azzal az előfeltevéssel, hogy ezek az eszközök hamarosan beépülnek nemcsak a tanulási-tanítási folyamatokba, hanem mindennapi életünkbe is, másrészt azzal a reménnyel, hogy rövid, tájékoztató jellegű kommentárjainkkal azoknak az olvasóknak, kollégáknak az érdeklődését is sikerült felkeltenünk, akik valamilyen oknál fogva most kezdenek megismerkedni és megbarátkozni a komputerrel, az elektronikus információhordozók és a világhálózat(ok) – nem is olyan bonyolult – világával.



3. ábra

Benkes Réka–Vass László

A magyar villamosenergia-rendszer stratégiai fejlesztése

A villamosenergia-iparág új működési környezetének kialakulásával és a lezajlott privatizációval gyökeresen megváltozott, sokszereplőssé lett a korábban egységes szervezeti formában végzett tevékenység. A rendszer fejlesztésének kérdése éppen olyan terület, melyet alapvetően érintett az új működési rend. Ezért is, talán nem haszontalan áttekintenünk, hogy ez a feladatkör hogyan valósult meg a múltban, és hogy mi várható ezen a téren a jövőben. A kérdést különösen időszerűvé teheti, hogy az új működési rendnek megfelelően nemrégiben írta ki az Magyar Villamos Művek Rt. (MVM Rt.) a kapacitáspályázatot új erőművek létesítésére.

A fejlesztési tevékenység korábbi rendje

A közelmúltban az új regulációs rend és a magánosítás kapcsán sok dolog megváltozott, ugyanakkor a lényegét tekintve sok minden változatlan maradt. Úgy is fogalmazhatunk, hogy meg kellett tanulni ugyanazt tenni – másképp. A folyamat megértéséhez kissé vissza kell nyúlni a nyolcvanas évek közepéig, hiszen a lényeges változások ott kezdődtek, amikor is az országban a villamosenergia-ipar a reformfolyamat keretében kezdett leválni a központi költségvetésről.

Bár a nyolcvanas évek végéig a Paksi Atomerőmű létesítése, mint állami nagyberuházás zajlott, és folyt a hálózati célcsoportos beruházás, ami elsősorban az áramszolgáltatók beruházásaira vonatkozóan központi költségvetési finanszírozást jelentett, ez utóbbi az évtized végén állami kölcsönként, tehát már visszatérítendő összegként szerepelt. Ezzel elindult egy folyamat, amely a vállalati önállóság és az önálló gazdálkodás megteremtését jelentette. Mindez megjelent az akkori MVMT működésében is. Csak példaként: bár kormányzati jóváhagyás kellett a nyolcvanas évek második felében végrehajtott erőművi rekonstrukciós programhoz, az MVM azt már saját beruházásként kezelte, s nem kapott hozzá költségvetési támogatást.

Egy másik elem a rendszertervezés, ez korábban – az évtized végéig – nem az MVM feladata volt. A Nehézipari, majd később az Ipari Minisztérium megbízásából az ERŐTERV volt hagyományosan e tevékenység gazdája.

1986-ban működni kezdett az első világbanki hitel, az MVM megvásárolta a WASP rendszertervező szoftvert, ekkor kezdődött el a fokozatos szerepváltás, és gyakorlatilag a nyolcvanas évek vége óta az MVM maga végzi az erőműrendszer stratégiai tervezését.

A részvénytársaságok rendszerévé történő 1992. január 1-i átalakulás után az MVM Rt. már nem foglalkozott az áramszolgáltatók beruházásaival, sem a döntésekben, sem a beruházások finanszírozásában nem vett részt, csak a műszakilag egységes hálózati rendszer fejlesztésére vonatkozó adatcserekre, konzultációkra került a továbbiakban sor. Az erőművek tekintetében kicsit összetettebb volt a dolog, hiszen e téren működött az amortizációs betétek rendszere, a járadékrendszer, a beruházásokra, fejlesztésekre vonatkozó központi akarat. Az MVM ugyanakkor egy kicsit már itt is hátrébb vonult, és a megvalósuló beruházásokra vonatkozóan inkább egy finanszírozó bank álláspontját alakította ki, viszont a rendszer stratégiai fejlesztését és az erőműépítési stratégiát továbbra is saját hatáskörében végezte, és a lényeges fejlesztési döntések is az MVM mint tulajdonos hatáskörébe tartoznak. El kell mondani, hogy a rendszer-váltás után a Villamos Energia Törvény megjelenéséig jogi hézag volt, amikor is az MVM tevékenységébe az állam már nem szólt bele a régi módon, de még nem jött létre az új reguláció. Az MVM Rt. tulajdonképpen önként, saját szakmai meggyőződésből végezte munkáját, és alapvetően jól csinálta. Az erőműépítési program, amit a

kormány 1996 decemberében elfogadott és az Országgyűlés elé terjesztett, szakmailag arra a munkára támaszkodik, amely az MVM-ben készült. Vagyis az MVM-nek sikerült ezt a nehéz feladatot politikamentesen, professzionista módon megoldania.

Az új regulációs rend

A reguláció azt a változást hozta, hogy az erőművi projektek beruházásának finanszírozásából az MVM Rt. teljesen kivonult. A rendszerfejlesztés tervezése azonban továbbra is az MVM Rt. feladata. Az új regulációs rendben a Magyar Energia Hivatal, az Ipari Minisztérium, illetve a kormány ellenőrzi, jóváhagyja, felülvizsgálja a stratégiát, de a munkát változatlanul az MVM-nek kell elvégezni. Itt jelenik meg egy új elem: a korábbi gyakorlat szerint adott erőművi telephelyre konkrét blokkok viszonylag konkrét műszaki-gazdasági adataiból optimalizálták a rendszert. Ma az MVM standardizált elemekből dolgozik, építőkockákból építkezik – pl. 100 MW-os kombinált ciklusú blokk, vagy 140 MW-os fluid tüzelésű blokk –, és ezekből próbál rendszeroptimumot képezni. A kívánt kapacitás megépítését pedig pályázatra bocsátja, és végső soron az, hogy milyen erőmű fog megépülni, majd itt dől el. A feladat másik része az, hogy a nyertesekkel, az erőműépítőkkel az MVM-nek kell megkötnie a hosszú távú áramváltási szerződést, a hálózati csatlakozási szerződést, és mivel nem az MVM beruházásáról van szó, már nem az MVM veszi fel a hiteleket vagy teszi le a pénzt az erőműépítések finanszírozására, de a tervezés részleteit, az üzleti tervet ismernie kell. Nyilatkoznia kell arról, hogy a választott megoldás megfelel-e a legkisebb költség elvének, tehát ismernie kell a technológiát. Vagyis az MVM Rt.-ben változatlanul szükség van azokra a szakemberekre, akik foglalkoznak a más által épített erőművek műszaki kialakításával, kapcsolásával, üzemeltetésével, finanszírozásával, költségstruktúrájával, de az asztal másik oldalán ülve mint vitapartnerek, szerződéses partnerek teszik a továbbiakban ezt.

A rendszeroptimum megvalósítása a sokszereplős rendszerben

A verseny általában, ahogy a történelem bebizonyította, beválik. A központosított rendszeroptimum a villamosenergia-iparban valóban a fogyasztó érdekét és a legkisebb költség elvét képviseli. Az osztott, többszereplős rendszerben minden résztvevő a saját optimumát keresi, a részoptimumok összessége pedig természetesen nem azonos a rendszer egészének optimumával. A művészet éppen abban áll, hogy meg kell próbálni a legjobban megközelíteni a rendszeroptimumot a széttagolt rendszerben is. Ugyanakkor a verseny, a magánérdek hatékonysága kedvező esetben javítja a helyzetet.

A legjobb megoldás megtalálásához alapvetően két eszköz áll az új működési rend szerint rendelkezésre. Az egyik az állami reguláció. A befektetők valószínűleg úgy érzik, hogy nagyon sok az állami szerepvállalás, az aranyrészenytől kezdve a többlépcsős hatósági engedélyezésen keresztül az erőműépítési terv kormányzati és parlamenti jóváhagyásáig. Magyarországnak közismerten barokkos az államigazgatása, amit az Osztrák–Magyar Monarchiából örökölt, s ehhez még hozzájött a szovjet–orosz típusú államigazgatási örökség. Szóval, a bürokrácia jelentős, így ma egy befektető valószínűleg úgy érzi, hogy „túl sok az állam”. Egyik eszköz tehát az erős állami jelenlét.

A másik eszköz az MVM kezében van. Miután az MVM készíti elő a javaslatokat, a tervet, majd ő bonyolítja le a kapacitáspályázatot, ő tárgyal a befektetővel, ő állapodik meg abban, hogy mekkora és milyen típusú erőművet épít és mennyiért adja el a villanyt, komoly feladata és felelőssége van abban, hogy az optimum nagyon közel álljon egy elképzelt, idealizált optimumhoz, vagy ha csak lehet, egybeessen vele. Azt kell látni, hogy nem azon múlik a hatékonyság, hogy eredetileg 120 MW-os erőművet képzeltünk el, és a befektető esetleg 150 MW-ost épít, vagy hogy X telephelyre tettük volna az erőművet, de a versenyben valaki más jobb feltételekkel Y telephelyen olcsóbban tudja megvalósítani mindezt.

A közvélemény nyilvánossága előtt is sokszor vita tárgyát képező fejlesztési köte-

lezettségeket tekintve pedig látni kell, hogy a befektetők és a bankok terjeszkedni akarnak, be akarnak fektetni. Tehát ha a gazdaság és a jogi környezet a befektetésnek kedvező – és nem kell szégyellni, hogy az egyenlő a profitszinttel, s a profit elnyerésének biztonságával –, ez jelenti számunkra a biztonságot, mert a befektető ekkor erőművet akar építeni, a hálózatot akarja fejleszteni. Tehát a villamos energia árán, és a jogi, szabályozási környezetben múlik – ami az áron túl bizonyos kockázatok meglétét vagy biztosítékát jelenti a befektető számára –, hogy lesznek-e befektetések. Mert ha kötelező fejlesztési projekteket előírunk, de nem biztosítjuk például a villamos energia megfelelő átvételi árát, vagy a befektető különféle kockázatainak kivédésére nincsenek elfogadható megoldások, akkor hiába lenne a szerződésben foglalt kötelezettség, senki nem fektet be egy fillért sem, és meg fogja találni azokat a kibúvókat, hogy áthárítsa a felelősséget a vevő oldalára, s a legrosszabb esetben hosszú évekig nemzetközi bíróság előtt kellene tárgyalni, de az erőmű nem fog megépülni. A másik eset viszont, ha a kondíciók kedvezőek. Ekkor, ha az engedélyezés során az állam – és a tárgyalások során az MVM is – kellőképpen képviseli a magyar rendszer érdekeit, akkor a létesülő erőműpark megközelíti az optimálisat, és meg fog felelni azoknak a nemzetgazdasági feltételeknek, melyeket az erőműparktól elvárnak, és a fejlesztések valóban beindulnak.

**A legkisebb költség elvének
megvalósulása a széttagolt
működési rendben**

Az MVM Rt. a legkisebb költség elvének érvényesítése során bizonyos fokig állami feladatot lát el. Döntő különbség azonban az, hogy az MVM Rt. ebben a konstrukcióban nem államigazgatási szervként, hanem vállalkozásként működik. Az állam eszközei a Magyar Energia Hivataltól kezdve a különféle engedélyezési folyamatokban részt vevő hatóságokig közhatalmi eszközök. A hatóságok piros és zöld táblát mutatnak, passzív szereplőként esetleg megtilthatnak egy-egy nem kívánatos tevé-

kenységet. Az MVM Rt. azonban aktív piaci szereplő, akinek nem hatósági jogosítványai vannak, és a nem mellett igent is tud mondani, tehát saját fejlesztéseivel részt tud venni a rendszer kialakításában, de amelyben másfajta lehetőségei is vannak.

Ami a Villamos Energia Törvényben előírt integrált forrástervezést illeti, ez eléggé bonyolult feladat. Tömören összefoglalva arról az elvárásról van szó, hogy a rendszer fejlesztése, illetve üzemeltetése során mindazoknak a költségeknek is meg kell jelenniük, amelyek a villanyáram előállítás és elosztása során pótlólagosan is jelentkeznek, például a fogyasztók hatékony energiafelhasználásának elérését célzó beruházások költségei vagy a környezet terhelésével párhuzamosan keletkező, a pótlólagos terhelést kompenzáló költségek. A világ egyes térségeiben kifejezetten erőltetett integrált forrástervezés zajlik. Nagyon komoly viták vannak erről az Európai Unióban is, hiszen ott is a piacosítás szemlélete került előtérbe. A piaci szemlélet és a piaccsökkentő mechanizmusok pedig nehezen egyeztethetők össze.

Ha egy tőkés vállalkozás abból él, hogy villamos energiát termel vagy szolgáltat, nehéz őt érdekeltté tenni abban, hogy a saját üzletét csökkentse. Tehát teljesen jól működik az integrált forrástervezésnek nevezett piaccsökkentő mechanizmus azokban a régiókban, ahol nem piaci alapon működik a modell és teljes mértékben állami tulajdonú a villamos társaság, ahol a villamosipar különböző jogszabályokkal rákényszeríthető arra, hogy az erőműépítés, piacbővítés helyett olyan fogyasztó oldali programok finanszírozásában vegyen részt, amelyek a fogyasztást csökkentik. Versenyhelyzetben levő tőkés vállalkozások esetén ez nem képzelhető el. Természetesen mindez nem jelenti azt, hogy a környezetvédelem vagy az energiatakarékosság nem értelmes dolog, és nem kell velük foglalkozni. De ennek finanszírozását egy versenymodellben alapvetően az árakon keresztül lehet elérni.

Egy privatizált versenymodellben a környezetvédelem, a fogyasztás korlátozása, a természeti erőforrásokkal való takarékoskodás állami feladat és az állami fiskális politika

eszköztárát a reguláción keresztül lehet érvényesíteni. Az első lépés tehát a tényleges és reális költségeket fedező árrendszer kialakítása, melybe beleértendő a belső árrendszer, azaz az energiarendszer egyes szereplői: az erőművek, továbbá a szállító és nagykereskedő MVM Rt., valamint az áramszolgáltatók közötti árak rendszere is.

Amíg az árak a tényleges költségeket nem fedezik – például a bányák rekultivációs költségeit is –, amíg az árrendszer torz és az energiapazarlás kifizetődő, addig a dolog közgazdaságilag nem működik.

Magyarország energiahordozókban közismerten szegény ország és importra szorul, ami fokozottan indokoltá teszi az energiatakarékosságot, amit megfelelő adókkal vagy kedvezményekkel is ösztönözni lehet. Nyilvánvalóan azonban ezzel együtt is van az energiatakarékosságnak egy olyan része, ami fogyasztói oldalon üzleti alapon is megvalósítható, mellyel már a múltban is foglalkoztunk. Csak példaként: az eltelt években országosan bevezették a

hangfrekvenciás körvezérlést, és ebben az MVM aktívan közreműködött. Ez egy olyan fogyasztói oldali intézkedés, amely nyilvánvalóan gazdaságilag is indokolható. Az MVM mostanában foglalkozik azaz – a Magyar Energia Hivatal kérésére –, hogy a szekunder tartalékkapacitás egy bizonyos részét megkísérelje szerződéseken keresztül a fogyasztói oldali terhelés viszfogásával kiváltani.

Felkészülés az EU-csatlakozásra, a villamos energiapiac megnyitására

A hosszú távú stratégiai tervezésnél, illetve az üzletpolitika kiépítésénél mindenképpen gondolni kell az Európai Unió nemrégiben megfogalmazott elvárásaira a tagországok villamosenergia-piacára vonatkozóan. Az az

EU-irányelv, amit a közelmúltban Brüsszelben elfogadtak, kissé más modellben gondolkodik, mint az a reguláció, amelyet Magyarországon kialakítottak. Tehát amikor egy bizonyos időpontban csatlakozunk, ennek a modellnek megfelelően a magyar Villamos Energia Törvényt is módosítani kell. De addig is több probléma vár megoldásra. Az EU-irányelv a villamosenergia-rendszer működésére két megoldást is felvet: az egyedüli vásárló, tehát a „Single Buyer” elvet és a harmadik fél hozzáféréseinek elvét. A VET és az általa létrehozott modell mára kialakult, a magánosítás révén kemény befektetői érdekek kötődnek hozzá. A mo-

Egy privatizált versenymodellben a környezetvédelem, a fogyasztás korlátozása, a természeti erőforrásokkal való takarékoskodás állami feladat és az állami fiskális politika eszköztárát a reguláción keresztül lehet érvényesíteni. Az első lépés tehát a tényleges és reális költségeket fedező árrendszer kialakítása, melybe beleértendő a belső árrendszer, azaz az energiarendszer egyes szereplői: az erőművek, továbbá a szállító és nagykereskedő MVM Rt., valamint az áramszolgáltatók közötti árak rendszere is. Amíg az árak a tényleges költségeket nem fedezik – például a bányák rekultivációs költségeit is –, amíg az árrendszer torz és az energiapazarlás kifizetődő, addig a dolog közgazdaságilag nem működik.

dellváltáskor annak érdekében, hogy az állam elkerülje a hosszadalmas pereket és esetleg a kártérítések véget nem érő sorát, mindenképpen célszerű azt a modellt választani, amely közelebb áll a jelenlegi konstrukciókhoz, tehát a Single Buyer típusú modellt. A Single Buyer modell ugyanakkor a direktívában eléggé ellentmondásos. Magyarországon, mielőtt bármilyen meggondolatlan lépést tennénk,

erőteljesen figyelniük kell azoknak az országoknak a gyakorlatát, amelyek a miénkhez közeli okból a Single Buyerhez hasonló modellek mellett foglaltak állást.

A felkészüléssel kapcsolatos másik közismert probléma az erőművi oldal elavultsága. A berendezések nagymértékben elhasználtak, a tüzelőanyag-szerkezet nem tartható fenn. Az erőműrendszer hatékonysága elfogadhatatlan, környezetvédelmi szempontból nem felel meg az európai elvárásoknak. Az előttünk álló hat-nyolc év alatt igen jelentős átalakításokra lesz szükség, és az EU-hoz történő teljes csatlakozás időpontjában jelentős arányban új, hosszú távú fix áramszállítási szerződéssel kell rendelkezniük.

Még egy dolgot figyelembe kell venni: Magyarországon – eltérően néhány olyan országtól, ahol az új megoldásokat és a hálózat felnyitását erőltetik – igen erős importversenyre lehet számítani. Azok az országok, ahol a piacnyitás már megtörtént – tehát Anglia, vagy a skandináv országok –, alapvetően más helyzetben vannak. Anglia ugyanis sziget, és hasonló módon működik a skandináv rendszer is. Igazából tehát nem kellett attól félniük, hogy hazai erőműveik a piacról kimaradnak. Magyarországon azonban igenis fennáll a veszélye annak, hogy a létrejövő liberalizált, nemzetközi árampiac veszélyeztetheti a hazai erőműveket, tehát éppen ezért nagyon óvatosságnak kell lenniük. Lényegében két megoldás lehetséges. Az egyik az, hogy alaposan oda kell figyelniük azoknak az országoknak a gyakorlatára, amelyek valamilyen módon hozzánk hasonlítható modellben gondolkodnak. A másik az, hogy a kormányzatot megfelelően tájékoztatni kell arról, hogy a csatlakozási tárgyalások során lehetőleg kérjenek fokozatos hatályba léptetést, vagyis időbeni haladékos. Az ország stabil villamosenergia-ellátása szempontjából csak alapos számításokkal alátámasztott és ezek alapján mérlegelt, fokozatos hatályba léptetés valósulhat meg. Az MVM szerepe ebben az lehet, hogy megfelelő elemzésekkel és számításokkal meg tudja mutatni, mi az, ami elviselhető, s mi az, ami nem jelent túlzott kockázatot.

Az alaphálózat-fejlesztés aktuális kérdései

A villamosenergia-rendszer erőművi oldala a közvéleményt sokkal jobban érdekli, mert látványosabb kérdést jelent, mint a hálózat. Ugyanakkor látni kell, hogy az MVM Rt. által a kilencvenes évek elején kiadott és elkészített hálózati fejlesztési stratégia nagyon imponáló. A jelenlegi fejlesztési szakasz az ezredfordulóig tart, s tulajdonképpen két alapvető célja van. Az egyik az UCPT-csatlakozás által megkövetelt (n-1)-elv teljesítése, a másik pedig a nemzetközi hálózati kapcsolataink átrendezése, bővítése. Jelenleg már számottevő vezetéképitések és alállomás-bővítések, rekonstrukciók vannak folyamatban. Mindez több tízmilliárdos programot jelent, s az összeget 2001-ig az MVM Rt. a saját alaphálózatának a fejlesztésére fordítja. Példaként említhető a magyar–horvát távvezetéképítés, a Szeged–Arad távvezeték 400 kV-os áttérítése és egy harmadik, 400 kV-os távvezeték építésének terve Szlovákia felé. Az MVM-et tehát az a szempont vezérli, hogy az UCPT gyakorlatának megfelelően minden szomszédos villamosenergia-rendszerrel legyen alaphálózati kapcsolatunk.

A másik szempont az, hogy Magyarországon nagyon kedvező helyzetben van, hiszen Európában mind az észak-déli, mind a kelet-nyugati villamosenergia-szállítás tengelyében fekszik, ami rendkívül jó üzleti lehetőséget jelent. Hálózati rendszerünk viszonylag kis költséggel teljes irányú átjárhatóságot tud biztosítani. ez a társaság értékét is nagymértékben megnöveli.

Részben ide tartozik az ÜRIK-program (az üzemirányítási rendszer irányítástechnikai rekonstrukciója) is, ami igen nagy volumenű beruházást foglal magában. Ez részben az Országos Villamos Teherelosztó teljes korszerűsítését és 21. századi alapra helyezését jelenti, részben az áramszolgáltatói és alaphálózati alállomási kapcsolatrendszer modernizálását, számítógépes irányításának korszerűsítését szolgálja. Az ehhez csatlakozó távközlési rendszer kiépítése is magas színvonalon valósul meg.

Bakács István

Film a NAT Természetismeret részterületéről

A helyi tantervek kialakítását meg kell, hogy előzzék azok a szakmai beszélgetések, tapasztalatcserék, az együttgondolkodást célzó munkaközösségi értekezletek, ankétok, melyek során az iskolák fejlesztési törekvéseik között kijelölhetik a környezeti nevelés, a természetismeret tanításának helyét, színtereit, módszereit, stratégiáját.

Ezekhez az alkotó megbeszélésekhez kínál gondolatokat, szolgál vitaindítót az Országos Köznevelési Intézet megrendelésére nemrégiben elkészült film. Az alig több, mint félórás kazettát az alkotók ajánlják minden iskolának, ahol a természetismeret jövőbeni, helyi sajátosságokra épülő tanításának megfogalmazásához segítséget nyújthat már működő és jól bevált módszerek bemutatása. A filmben köznevelési szakértők értelmezik az alaptanterv szikár szövegét. A megvalósult, helyi sajátosságokra épített tantervi programjuk bemutatásával intézményvezetők nyújtanak példát. Tanítók, tanárok, környezeti nevelők osztják meg tapasztalataikat, véleményüket a természetismeret hatékony tanításáról, a környezeti nevelésről. Kis és nagydiákok mondják el, hogyan szeretnének tanulni, kapcsolatot találni eleven és létesített környezettel, településeinkkel, tájainkkal, éljenek akár a főváros lakótelepén, kertvárosi környezetben vagy hegyvidéki falucskában. A riportalányok személyes véleményüket mondják el, saját több éves tapasztalataikat osztják meg a nézőkkel. Ezek – akár egybecsengenek a nézeteikkel, akár nem – alkalmasak arra, hogy összevetve velük saját törekvéseiket, segítsenek megtalálni iskolájuk önálló arculatát, helyi jellegét, elkészíteni eredményes és megvalósítható helyi tantervüket.

A film megrendelhető a Colo-pajzs Videósok Egyesületénél (3525 Miskolc, Széchenyi u. 35., tel: 06-46-354-811; Garamszegi Gábor elnök).

Kritika és koncepció

Míg az oktatáspolitikai színterein heves vita indult a pedagógus-továbbképzésről, miközben a költségvetés korábban sosem volt összegeket ruházott be a pedagógus-továbbképzésbe, a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézetében átfogó koncepció készült el, mely hosszú távon kínál megoldást a pedagóguspályára készülő és a pályán a megújulás kihívásaival küzdő pedagógusok számára. Ezt a koncepciót foglalja össze a fenti című kötet, melynek kiadója a PSZM Programiroda.

Kitüntetések

A gyermekekért folytatott alkotótevékenységnek máig legmagasabb elismerése a Gyermekekért-díj, melyet az Úttörőszövetség alapított évekkel ezelőtt, s ma is adományoz minden év gyermeknapján. Az 1997. évi díjazottak közt szerepel nyugdíjas pedagógus, *Tóth László* a mátraverebélyi hátrányos helyzetű gyerekek érdekében kifejtett munkásságáért, nyugdíjas mérnök; *Okolicsányi László*, a dédéstapolcsányi gyerekközösség pártfogásáért, sport-diplomata; *Schmitt Pál*, az olimpiai eszmét a gyerekvilág számára közvetítő tevékenységéért, politikus; *Baja Ferenc* a környezeti nevelés előmozdításáért; polgármester; *Csabai Judit*, Nyíregyháza polgármestere, a gyerekek javát szolgáló várospolitikáért. Végül Gyermekekért-díjat kapott a TV Kölyökidő című műsora értékközpontú és népszerű sorozatáért. A sors tragikus ironiája, hogy a kitüntetés hetében vette le műsoráról a TV vezetése a szóban forgó műsort – anyagi nehézségekre hivatkozva.

Szentlőrinc értékei

A pécsi egyetemen egy nagyszabású többévtizedes pedagógiai kísérlet értéke-

lésére kerül sor. Köztudott, hogy fenn-tartója, a szentlőrinci városi önkormány-zat nem kívánja tovább kísérleti intéz-ményként fenntartani a magyarországi alternatív pedagógiák egykori úttörőjét, a szentlőrinci I. sz. Általános Iskolát. A döntést szakmai körökben úgy értékel-ték, mint a kísérlet, az innováció szelle-mének helyi befagyasztását, mások az idők változását érzeték a helyzetben: egy liberális közoktatási szabályozás nem igényli az „engedélyezett kivétel”-típusú műhelymunkát. A tény tény: Szentlőrinc-en – Szentlőrincsel – lezárul egy kor-szak. Ennek mérlegét vonták meg Pé-csett széles érdeklődés mellett, az alapí-tók és az iskola mai munkatársainak részvételével.

Iskolakultúra a Bárcziban

Az Iskolakultúra és az Új Katedra volt a szervezője annak az oktatáspolitikai an-kétnek, melyet eseményné avatott az ér-deklődők nagy száma, s a pulpituson szót kért személyiségek szakmai, politikai sú-lya. A Bárczi Géza Általános Iskola (kö-zösségi iskola) – mely egyúttal a Függet-len Pedagógus Fórumnak is fontos bázisa – adott arra, hogy konstruktív szakmai di-alógust generáljon kormánypárti és ellen-zéki oktatáspolitikusok között, a szakmai színvonalat és szakmai hitelességet te-kintve alapvető normául. Ez az igénye az Élet és Irodalomban megindított NAT-vítának is, melyet *Kronstein Gábor* újság-író indított el.

Környezetvédelem és közoktatási szakértelem

A Környezetvédelmi Minisztérium képzést kínál azoknak a közoktatási szakértőknek, akik az iskolai pedagógiai programok értékelése, elemzése során a

környezeti nevelés szempontjait kíván-ják érvényesíteni, hiszen a NAT egyik közös követelménye éppen ennek a szempontnak ad prioritást.

A Kiss Áron Magyar Játék Társaság háza- tájáról

A legutóbbi tisztújító közgyűlésen el-fogadott alapszabály-módosítás változást hozott a Kiss Áron Magyar Játék Társa-ság életében, vezetési struktúrájában. Eddig Szentiványi Tibor a Társaság ala-pító-elnöke vezette szakértelemmel a Társaság ügyeit. Az alapszabály-módosi-tás értelmében jelenleg hétfagú elnökség irányítja a Társaság munkáját, soros társ-elnöki megosztással (*F. Tóth Mária, Tát-rai Zsuzsanna, Kovács Emese, Janek Éva, Haider Edit, Györgyi Erzsébet, Páli Judit*).

A Társaság eddigi megbecsült titkára, *Kriston Vizi József*, a kecskeméti Szóra-katénusz Játékmúzeum és Műhely veze-tője a választás után nem vállalta a titká-ri teendőket. Ezek a feladatok az új tit-kár megválasztásáig az elnökségre há-rulnak. A vezetőséghez tartozik a há-romtagú Ellenőrző Bizottság (*Váradi István* elnök, *W. Mikó Magdolna, Té-szabó Julianna*).

Szándékukban áll Budapesten kialakíta-ni a Játék Társaság központját, az Óbudai Múzeumban (1033 Budapest, Fő tér 1.). Az együttműködést indokolja és igényli az Óbudai Játékmúzeum és Játsszóház terve-zett létrehozása is.

A Kiss Áron Magyar Játék Társaság 1997-ben ünnepli fennállásának 10. évfor-dulóját.

Tervei: tábori együttműködés az Erdé-szeti Lapok szerkesztőségével, Kiss Áron emléktáblájának megkoszorúzása, Jubile-umi Játsszónap Óbudán, ünnepi közgyűlés, a Kiss Áron-díjak átadása, valamint ankét Játék és múzeum címmel.

Ifjúsági regény Budapestről

Szerzője, Mirjam Akavija titokzatos mosollyal nyújtotta át könyvét Jeruzsálemi találkozásunk idején (Janusz Korczak emlékének szentelt konferenciának voltunk résztvevői, a régen – tán sosem – volt népes magyar delegációnak örült ő is a házigazdákkal és a nemzetközi Korczak-mozgalomnak a világ minden tájáról érkezett aktivistáival együtt). Tört magyarsággal még néhány szót is fűzött az ajándékhoz.

Kötelességem hírt adni a műről. Nem egyszerűen azért, mert a szerző – mint a könyvbe foglalt életrajzból megtudjuk – Krakkóból menekült Izraelbe, s kelet-európaiként teli aggodalommal, szorongással, de küldetéstudattal vállalta az ötvenes évek végén a budapesti szolgálatot diplomata férje oldalán, hanem azért mert a szóbanforgó ifjúsági regény színhelye: Budapest. A történetek ideje: a hatvanas évek, az 1967-es „hatnapos” háború napjaiban záródik. (A regénynek egyébként én a kilencvenes évek elején Jeruzsálemben kiadott orosz nyelvű kiadását olvashattam.)

Galija és Miklós: a megszakadt kapcsolat – így a mű címe. Egy kamaszlány és egy kamaszfiú. Két világ. Ezúttal különösen az. Galija a fiatal nemzedék sudár tagja, az öntudatos izraeli (aki diplomata szüleivel és húgával érkezett a titokzatos városba). Miklós egy budapesti internátus szomorú, nagy terheket cipelő lakója. Különösen drámai sors áll mögötte: a kelet-európai zsidó sors újabb megpróbáltatásai: apját már a kommunista rendszerben üldözik – szerelmi dráma áll az üldözés hátterében –, a fiú anyja a férje meghurcolásá-

ba örül bele. A cselekmény középpontjában az a felnőtté formáló kalandos utazás áll, mikoris az egymásra talált fiatalok egymást bátorítva keresik fel a Balaton-felvidéken épült szanatóriumban a korábban sose látott, megtévelyodott anyát. (Itt egyébként érdekes alakra lelnek: a sztoikus Kellermann doktorra, aki elmagyarázza nekik: zsidó létére, megannyi, egymásba kapcsolódó szenvedés dacára miért is marad szülőföldjén.)

Izrael a fény, a boldogság, a hősiesség (a háború tragikus napjaiban is a di-csőség) országa Galija – és az írónő – szemében. A hatvanas évek Budapestje szürke és nyirkos, spionok követik a regényhősöket. A nyomasztó miliő megteremtésében az író még arra a tódításra is vállalkozik, hogy a főváros műemlékeivel ismerkedő leánynak úgy mutatja be a Hősök terének oszlopcsarnokát, hogy a „hősök sorában a középső, a legmagasabb oszlopon álló személy – maga Lenin.”

Kár ezekért az írói tódításokért. Az alapprobléma, a két világ ütköztetése ezek nélkül is érdekes, s az ábrázolás is több ponton izgalmas lélektanilag is.

Galiját gyengéd érzelmek fűzik Miklós-hoz, a kapcsolatban – érthetően – ő az aktív. Ám a háború híre (a magyar-izraeli diplomáciai kapcsolatok megszakadása), a hazaköltözés izgalma visszafordítja érdeklődését a forró Izrael földjén, hazája földjén teremtett kapcsolatok iránt.

Mirjam Akavija: Galija i Miklos: razriv odnosenij. Izdatel'stvo „Biblioteka-Alija” Molodezsnaia szerija. 1991.

PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

Az Új Honvédségi Szemlének, a Magyar Honvédség központi folyóiratának szerkesztőbizottsága és szerkesztősége nyílt pályázatot hirdet az 1848–49-es forradalom és szabadságharc 150. évfordulójának és a Magyar Honvédség 150 éves történetének megünneplése alkalmából tanulmányok írására.

JAVASOLT TÉMAKÖRÖK:

- Az 1848-as honvédsereg vezetési és szervezési elvei, a haderő alkalmazásának katonapolitikai tapasztalatai;
- Európa népeinek részvétele a magyar szabadságharcban;
- A megtorlás 1849–1867;
- Magyar katonák a kiegyezés korában és a konszolidáció alatt;
- A magyar alakulatok helye, szerepe az Osztrák–Magyar Monarchia haderejében;
- Az első világháború politikai előzményei és katonapolitikai következményei;
- A Tanácsköztársaság Vörös Hadserege és tevékenységének honvédő jellege;
- A Trianon utáni magyar haderő és fejlesztésének eszközei;
- A második világháborús magyar hadbalépés politikai és katonai előzményei;
- A Magyar Királyi Honvédség a második világháború időszakában;
- A katonai ellenállás főbb vonulatai, a tevékenység hatáselemzése;
- Haderőszervezés a második világháború után;
- A néphadsereg harcai az 1956-os forradalom és szabadságharcban;
- A Varsói Szerződés funkcióinak érvényesülése, a Magyar Néphadsereg szerepvállalása;
- A néphadsereg reagálásai a rendszerváltás előkészületi időszakában és a változásokat követően;
- A Magyar Honvédség útja a NATO-csatlakozási tárgyalásokig.

PÁLYÁZATI FELTÉTELEK:

Kötöttség nélkül pályázhat bárki, akit a jelzett témakörök tudományos igénnyel foglalkoztatnak.

- Csak eredeti, eddig nyomtatásba meg nem jelent dolgozatokat lehet benyújtani. Terjedelem: 10–24, 2-es sortávolsággal gépelt oldal.
- Egy szerző legfeljebb két tanulmánnyal pályázhat. A tanulmányokat 3 példányban, postai úton kérjük beküldeni.
- A pályázat jelíges, a pályázó nevét, címét, munkakörét, adóazonosító számát, az egészségügyi járulék fizetéséről szóló igazolást egy lezárt, de kívülről jelígével ellátott borítékban kell mellékelni.

BEKÜLDÉSI HATÁRIDŐ: 1998. április 20.

EREDMÉNYHÍRDETÉS: 1998. május 21.

*Cím: Új Honvédségi Szemle Szerkesztősége,
1441 Budapest, Pf.: 182*

A pályamunkákat erre az alkalomra felkért, szakértőkből álló zsűri bírálja el.

DÍJAZÁS:

- | | |
|------|-------------|
| I. | 100000,- Ft |
| II. | 80000,- Ft |
| III. | 60000,- Ft |

A szerkesztőbizottság által javasolt tanulmányokat a folyóiratban folyamatosan megjelentetjük.

Folyóiratunk évente tizenkét-szer jelenik meg, s a közoktatás minden pedagógusához szól. Talál benne tanulmányokat a hazai iskolaiügyről, alternatív programokról, de a tudomány és művészet érdekes újdonságairól is. Ismertetünk új taneszközöket, egyes új módszertani eljárásokat. Recenziókat adunk közre friss könyvekről és tankönyvekről. Lapunk interdiszciplináris módon, s a lehetőség szerint esszé-iztikus megközelítésben olyan témákat dolgoz fel, amelyek egy-egy iskolai tantárgy bizonyos anyagrészéhez csatlakoznak ugyan, de van általánosabb érvényű tanulságuk is, felkelthetik „más szakosok” érdeklődését. Szerzőink kiváló tudósok és művészek, pedagógiai kutatók és gyakorló tanárok.

A teljes évfolyam előfizetési díja 2400 Ft.

Előfizethető a szerkesztőség címén, vagy átutalással.

Szerkesztőség:

1055 Budapest,
Szent István krt. 6. IV/6.

Telefon:

(1) 111-0525

(1) 302-8293

Fax:

(1) 111-0525

E-mail:

iskola.kultura@
mail.matav.hu

**ISKOLAKULTÚRA
ALAPÍTVÁNY**

1055 Budapest,
Szent István krt. 1. IV/6.

OTP V. ker.:

11705008-20429674

Anyám azzal fogad, hogy ő a szocialistákra fog szavazni. Ez meglep. Két okból is. Először, mert soha nem volt kimondottan kommunista érzelmű, az előző rendszerben sem tartozott a túlságosan kivételezettek közé, mondhatni, rendszeren megszenvedte azt a bizonyos álságos közjót, amiből inkább a köz(teherviselés, -munka, -szolgálat, mi -öd van hozzá?) jutott neki, semmint a jó, amelyről nem tudjuk pontosan, hogy mi, de az bizonyosnak látszik – ebből a bizonytalan nézőpontból is –, hogy nem túl rossz. Az is jutott valakinek, a jó, ami nem túl rossz, valakiknek jutott, tudjuk is pontosan, kik azok a valakik, múlt időt semmiképpen sem használnunk ennek a megfogalmazására, ellensúlyozandó, hogy nem szoktuk jelenesen megnevezni őket, azért is lenne unalmas most az említett lemezt föltenni, mert ilyentájt, a rendszerváltozás után fél évtizeddel, szintúgy nekik jut a jó, nekik tejel vagy szív meg a köz, akár csak régen, csak most egészen nem agitprop- vagy vb-titkároknak, tanácselnököknek, SZOT- vagy Hazafias Népfront-képviselőknek hívjuk őket, hanem kis-, de inkább nagyvállalkozóknak, nemzetünk megmentőinek, a bátorság és a tisztesség új lovagjainak. Hm. Erről megint ne többet, az ilyen szövegtől betegre röhögik magukat testőreik által vezetett limuzinjaikban, egekre (hol is mostanság megtalálni és imákba foglalni vélik istent, bepótolván az annak idején elmaradtakat, na ja, ennyiért talán már meg is éri vallásüldözöből bigott vallásossá válni) és völgyekre nyíló, magas téglakerítéssel, vérebekkel és gölemformára gyúrt lapos homlokú inasokkal védetett villáikban. Nos, a mama, az én drága anyám, elfogadta csendesen azt a régi véresen huncutka egyenlő (ki lö kire, ha nem?) elosztást, mégse volt háború (már csak az hiányzott volna, egy háború is), magyarázkodik néha, mégsem éhezünk, fiam (túlságosan, főleg a hatvanas évek gyermekkorában, amikor én ugyan nem éheztem, de hogy apám és ő sem, abban már nem vagyok biztos), aki dolgozott, az megélt, és így. Ebben persze van igazság, annyi finomítással, utólagos rálátás ebben sokat segít, hogy bár szinte mindenki dolgozott, nem mindenki dolgoz(hat)ott ott, ahol a képességei és szakértelme szerint kell(het)ett és lehetett volna, de tény, hogy aki nem vállalta az ott dolgozást, ahol akarták, hogy dolgozzék, azt figyelmeztetőleg meghurcolták, sőt, jobbító módon még el is verték. A munka nemesít, s ha kellett, kollektív nemesítést alkalmaztak az önérdéküket fel nem ismerőkkel szemben. Ma viszont, lám, nem dolgozhat mindenki, és ma sem dolgozik ott a mindenki munkálkodó része, ahol dolgoznia kellene, ennyit a változásról és a folytonosságról – mondták volt erre, s mai vezetőink emlékeznek is rá, hiszen ők is mondták: dialektika. Az azonban döntő változás az akkoriakhoz képest, hogy aki ma dolgozik, az nem nagyon él meg, annál is rosszabbul, sehogy se tán, de ez a lemez is csak röhögésre ingerli azokat, akik effektíve ma sem dolgoznak, viszont rettenetesen (jól és meg)élnek. Horn úr elnök, a legjobb pillanatban, amikor a nyugdíjasok egy része már az éhhalál peremére csusszant volna (volt) alá, drága és elegáns köntösét megtépve mea culpázik, nem lehet tovább szegényíteniünk a nyugdíjas réteget (szegényíteniük), jöni fog, ha jöni kell a fölemelkedés, moralice ő tarthatatlannak tartja, momentán, amit eddig tarthatóan és tartósan csináltatott, ellenükre. Férfiú ez ám, s derék. Az inflációkövető nyugdíjakról nyugodtan hallgat(hat), azt úgysem ismerik az érintettek, ugye. A másik meglepetés eredője egy közös tapasztalat(lanság). A választások idején nem találkoztam olyan emberrel, aki a szocikra szavazott volna, mindenki szidta és anyázta őket, mégis toronymagasan megnyerték. No, most már személyesen is ismerek egyet, a mamát. Hát, kedveseim, nem tudom, értitek-e, azt gondolom, innentől kezdve a helyzetünk reménytelen... de az is lehet, hogy végünk...

Zalán

Következő számaink tartalmából:

A decemberi számunkban *A Tanulás és Tanítás Kutatásának Európai Társasága* 7. konferenciájának anyagából közlünk válogatást.

Nagy Éva

A Galois-gráf alkalmazása a testnevelésoktatásban

Dolgozatomban arra keresem a választ, hogy egy ennyire gyakorlati tárgyat, mint a testnevelés, lehet-e elméleti eljárásokkal vizsgálni és az így kapott eredmények mutatnak-e valamilyen tendenciát?

A testnevelés oktatásán belül a kosárlabdázás labdás technikai elemeinek tanítási sorrendjét vizsgálom, amit a tanterv nem határoz meg, bár Páder János Kosárlabdázás című könyvében ad erre vonatkozóan némi támpontot. Teszem ezt azért, hogy útmutatást adjak e tananyag-rész ideális oktatásához. Vizsgálatomat egy kevéssé ismert matematikai módszerrel, a Galois-gráffal végeztem, amely tulajdonságai folytán a legalkalmasabb a feladatok optimális tanítási sorrendjének megállapításához.

Veszprémy László

Az Ősgesztától Bonfiniig

Amint szerencsére köztudomású, Andreas Hess, magyarosan Hess András a Gutenberg-biblia megjelenése után tizennyolc évvel, Budán, 1473 pünkösdjének vigiliáján, június ötödikén fejezte be a *Chronica Hungarorum* nyomtatását. A közelgő, 525. évforduló alkalmat kínál arra, hogy röviden áttekintsük a hazai középkori krónikakutatás állását, ami 1973 óta szerencsésen gyarapodott, amikor is e nyomtatvány 500. évfordulóját ünnepelte az ország s a Helikon Könyvkiadó jóvoltából kézbe vehette annak faksimile kiadását.

Némethné Hock Ildikó–Ötvösné Vadnay Marianna

A bőség kosara, avagy hogyan válasszunk jól nyelvkönyvet?

A kilencvenes évek magyarországi tankönyvpiaca mind kínálatában, mind pedig struktúrájában a korábbi évektől eltérő módon a bőség kosarát tárja az érdeklődő tanárok elé. Különösen gazdag a választék az angol nyelvkönyvek körében, ahol nagy számú angolszász és néhány hazai kiadó verseng a fogyasztók kegyeiért. Nem könnyű tehát a választás a gondos nyelvtanárok számára, akik csoportjaiknak a leginkább testre szabott, ugyanakkor a tantervi követelményeknek is legmegfelelőbb könyvekkel szeretnének dolgozni. Ezért válik kifejezetten időszerűvé napjainkban, hogy minden tanár rendelkezzen olyan hasznos tananyag-értékelési elméleti és gyakorlati ismeretekkel, amelyek megkönnyítik a helyes választást. Különösen fontos a jó döntés azért is, mert a tankönyvek magas ára nem teszi lehetővé a gyakori tananyagváltást. Jelen írásunkkal ebben szeretnénk segítséget nyújtani tanár kollégáinknak oly módon, hogy elvégezzük egy hazánkban régóta széles körben használt tankönyv elemzését, s ezen keresztül bemutatjuk az általunk legfontosabbnak ítélt tananyag-értékelési szempontokat és ellátjuk az olvasót néhány hasznos gyakorlati tanáccsal.