9655

iskolakultúra

XI. évfolyam, 2001. március

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

1487

SZÁMUNK SZERZŐI

Cs. Czachesz Erzsébet
egyetemi docens, SZTE, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet, Szeged

Csibi László
könyvtáros, ELTE BTK, Néprajz Intézet, Budapest

Gelencsér Gábor
szerkesztő, Filmvilág, Pannonhalmi Szemle, Budapest, Pannonhalma

Csománé Forgács Emma
nyugalmazott magyar-német szakos tanár, szakfelügyelő, Budapest

Felkai Piroska
PhD hallgató, ELTE BTK, Budapest

H. Nagy Péter
egyetemi tanársegéd, PTE, Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tanszék, szerkesztő, Iskolakultúra, Pécs

Karikó Sándor
főiskolai tanár, SZTE, Neveléstudományi Tanszék, Szeged

Korcsog Balázs
kritikus, esztéta, Budapest

Liskó Ilona
szociológus, Oktatáskutató Intézet, Budapest

Loboczky János
tanszékvezető főiskolai tanár, Esterházy Károly Tanítóképző Főiskola, Filozófia Tanszék, Eger

Pléh Csaba
egyetemi tanár, pszichológus, SZTE, Pszichológiai Tanszék, Megismerestudományi Csoport, Szeged, főszerkesztő, Magyar Pszichológiai Szemle, Budapest

Sárvári Csaba
főiskolai docens, PTE, Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Kar, Pécs

Tóth Klára
filmkritikus, publicista, szerkesztő, Duna Televízió, Budapest

Trencsényi László
egyetemi docens, Miskolci Egyetem, Miskolc

Vidákovich Tibor
egyetemi docens, SZTE, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet, Szeged

Zátonyi Sándor
külső munkatárs, OKI, Alapműveltségi Vizsgaközpont, Budapest

Zsolnai József
tudományos főmunkatárs, igazgató, Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczi János
E-mail: geczi_janos@matavnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály E-mail: H7942and@ella.hu
Csányi Erzsébet (Újvidék)
E-mail: csanyie@ptt.yu
Kamarás István
E-mail: kamarasi@matavnet.hu
Kojanitz László
E-mail: kojanitz.laszlo@om.hu
H. Nagy Péter E-mail: h.nagy@freemail.hu
Reményi József Tamás
olvasószerkesztő
E-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu
Takács Viola *szerkesztő*
Tarján Tamás
Trencsényi László E-mail: trenyo@dpg.hu
Vágó Irén E-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
E-mail: blaize@freemail.hu
Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**
E-mail: slaszlone@freemail.hu
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Tóth József *rektor*

Szerkesztőség:
Pécsi Tudományegyetem,
Iskolakultúra szerk.,
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Telefon/fax:
(06-72) 501-578;
E-mail: geczi_janos@matavnet.hu
WWW: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Levél- és Hírlapüzletági Igazgatóság, valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető a szerkesztőség címén közvetlenül, illetve az LHI-nél. Előfizetési díj számonként 300,– Ft. (Teljes évfolyam 3600,– Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), a Mentor Könyvesboltban (Budapest VII., Lövölde tér 7.), a Pedagógus Könyvesboltban (Budapest VI., Múzeum krt. 3.), az Osiris Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné u. 4–6.), a Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged, Dugonics t. 12.), a BUCH Jegyzetboltban (Szeged, Erdő u. 4.) valamint az Írók Könyvesboltjában (Budapest, VI. Andrássy u. 45.) is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás:
Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs
Lapzárta: 2001. február 15.

iskolakultúra

01/3

tanulmány

Liskó Ilona
Az új szakközépiskolai modell értékelése **3**

Sárvári Csaba
A számítógép-algebrai rendszerek
szerepe a matematikai gondolkodás fejlesztésében **20**

Zátonyi Sándor
Fizika felmérő **28**

Vidákovich Tibor – Cs. Czachesz Erzsébet
Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai **37**

Gelencsér Gábor
Szociális kisrealizmus **51**

Csibi László
Az Egyetemi Színpad
és az Universitas Együttes hőskora **58**

Pléh Csaba
Új kommunikáció – új gondolkodás? **65**

vita

Zsolnai József
Biográfiai széljegyzetek ‚A maratoni reform'-hoz **69**

szemle

Csománé Forgács Emma
Tessedik Sámuel kora és tevékenysége **81**

Karikó Sándor
Somogyi József közösség-felfogásáról **89**

Loboczky János
Mi az esztétika? **94**

Felkai Piroska
Motívumok hálója **97**

H. Nagy Péter
A filológia kérdés(esség)e **106**

kritika

Trencsényi László
A gyógypedagógia új kézikönyve **109**
(Illyés Sándor [szerk.]: Gyógypedagógiai alapismeretek)

Tóth Klára
„Személyünkben és egyedeinkben vagyunk a világtörténelem" **112**
(Szabó Magda: Merszi, möszjő)

Korcsog Balázs
A/O **114**
(Gács Anna – Gelencsér Gábor [szerk.]: Adoptációk. Film és irodalom egymásra hatása)

satöbbi

Satöbbi **117**

Liskó Ilona

Az új szakközépiskolai modell értékelése

A magyar oktatási rendszerben a rendszerváltást követően szinte azonnal megindult a szakközépiskolai képzés tartalmi és szerkezeti modernizációja. A fejlesztést a Világbank anyagi és szakmai támogatásával a Munkaügyi Minisztérium kezdeményezte és koordinálta, és lényegében a szakközépiskolák pedagógus-team-jei valósították meg. A folyamatba az iskolák pályázati úton kapcsolódhattak be, az első évben 70 szakközépiskola, később pedig számos úgynevezett „követő" iskola vett részt a munkában. A „modernizáció" során meghosszabbították a képzési időt, megváltoztatták az óraszámok arányát, új szakmákat vezettek be, amelyekhez új szakmai és közismereti tantervek, valamint új tankönyvek készültek.

A fejlesztés a hagyományos szakközépiskolai képzés teljes tartalmi és szerkezeti átalakítását jelentette. A világbanki pályázatot 1991-ben hirdették meg, és a program bevezetése az 1993/94-es tanévben indult el. A fejlesztést két szakaszban valósították meg: először az érettségiig tartó általános képzési szakasz átalakítására került sor. Kutatásunk során az első szakasz (B komponens) fejlesztésének megvalósulását és eredményeit vizsgáltuk. *(1)*

A világbanki iskolák jellemzői

Egy világbanki szakközépiskolában jelenleg átlagosan 710 tanuló tanul. A tartós demográfiai hullámvölgy ellenére 1994 óta az iskolák tanulóinak összlétszáma növekedett (akkor egy iskolába átlagosan 691 tanuló járt). Ugyancsak viszonylagos stabilitásukat, illetve a fejlesztés sikerességét jelzi, hogy a kilencvenes évek önkormányzati takarékossági intézkedései ezeket az iskolákat alig érintették. Egy ötödöt sem éri el azoknak az intézményeknek a száma, ahol pedagógusokat bocsátottak volna el, vagy kényszer-nyugdíjazásra került volna sor, és ezeket az iskolákat az átszervezések és intézmény-összevonások is elkerülték. Az iskolavezetés is stabilnak látszik, 1993 óta az iskolák 71 százalékában az igazgató személye sem változott.

Az intézmények helyzetére vonatkozó adatokból tehát az olvasható ki, hogy ezeknek a szakképző iskoláknak a változásokban bővelkedő kilencvenes évek idején is sikerült megőrizniük szilárd helyzetüket, és ez valószínűleg nagy mértékben éppen a világbanki projektben való részvételüknek volt köszönhető. Az intézmények stabilitása azonban nem jelentett változatlanságot. Éppen ellenkezőleg, a modernizáció, illetve az átalakulás volt a stabilitás megőrzésének feltétele. Az igazgatók szerint ugyanis 1993 óta az iskoláknak majdnem a kétharmada képzési formáit, több mint a fele pedig szakmai profilját illetően is megváltozott.

A világbanki projekt beindítása előtt az iskolák többsége elsősorban szakközépiskolai képzést folytatott. Ugyanezeket az iskolákat 1999-ben már a képzési formák gazdagsága jellemezte. Amellett, hogy valamennyi iskolában folyt úgynevezett világbanki képzés,

több mint kétharmaduk továbbra is őrizte a hagyományos szakközépiskolai képzési formát, több mint egyharmaduk gimnáziumi és technikumi képzést is folytatott, közel egyharmaduk pedig szakmunkásképzést is. Ha viszont az egyes képzési formákhoz tartozó osztályok számát és a tanulólétszámot is vizsgáljuk, egyértelműen kiderül, hogy 1999-ben az iskolákban már a világbanki modell szerinti képzés dominált, vagyis az osztályoknak és a tanulóknak is több mint a fele tanult az új képzési modell szerint.

képzési forma	osztály (%)	tanulók (%)
szakiskola	1,3	1,2
9–10 osztály	2,3	2,5
szakmunkás	8,4	8,4
szakközép	12,7	13,1
világbanki	50,9	52,1
gimnázium	8,7	7,3
technikum	6,0	5,3
kieg. szakközép	4,8	4,9
egyéb	4,9	5,2
összesen	100,0	100,0

1. táblázat. Az osztályok és a tanulók átlagos aránya képzési formák szerint (N=70)

A világbanki fejlesztés célja

1999-ben megkérdeztük az igazgatóktól, hogy ki ambicionálta annak idején a világbanki program bevezetését. A válaszok szerint ezt a fejlesztést az iskolák döntő többségében az igazgató és a tantestület közösen kezdeményezte. Viszonylag kevéssé motiválta az iskolákat a minisztérium modernizációs törekvése, és egyáltalán nem volt jellemző, hogy az iskolafenntartók serkentették volna intézményeiket a világbanki modell bevezetésére. Megkérdeztük az igazgatóktól azt is, hogy miért vállalkoztak annak idején a világbanki modell bevezetésére. A válaszokból az derült ki, hogy ebben elsősorban finanszírozási szempontok motiválták őket. Az igazgatóknak a fele mondta azt, hogy az iskola a program jóvoltából többletfinanszírozást remélt. Viszonylag kevés esetben (az iskolák egynegyedénél) játszott szerepet a fejlesztésben a munkahelyek oktatásfejlesztést serkentő igénye, és ennyit sem nyomott a latba a szülők vagy a gyerekek igénye a korszerűbb képzésre.

a kezdeményezés motívuma	esetek (%)
finanszírozás	50,0
jelentkezők	14,3
munkahelyek	27,1

2. táblázat. Miért vezették be a világbanki képzést? (N=70)

A többletfinanszírozás ígérete a világbanki projekt pályázati kiírásában is szerepelt. A finanszírozási támogatás a kilencvenes évek elején az iskolák számára azért is különösen ígéretes volt, mert mindenki tudta, hogy a technikai felszerelések és berendezések modernizálásra szorulnak, de sem a költségvetési támogatás, sem az önkormányzati iskolafenntartók nem tudták biztosítani ennek a fedezetét. A világbanki program viszont két forrásból is többletfinanszírozást ígért: központi támogatásból és helyi fenntartói hozzájárulásból. A gyakorlat az volt, hogy egy-egy iskola annyiszor tízmillió Ft többletfinanszírozást remélhetett, ahány világbanki szakmát elindított. A támogatás sajátossága az

volt, hogy nem pénzben fizették ki, hanem az összeget kínálati jegyzékről kiválasztott technikai eszközök és berendezések vásárlására költhette el az iskola.

Hozzájárult a program népszerűségéhez az is, hogy nem sokkal a rendszerváltás után indult (1991-ben írták ki a pályázatot), még mindenkit fűtött a változtatni akarás lelkesedése. Reform-hangulat volt az országban, és ez az oktatási rendszerben, illetve az iskolákban is érezhető volt. Motivációs tényező volt az is, hogy a kilencvenes évek elején a demográfiai hullámvölgy következtében minden középiskolában csökkent a gyereklétszám, válogattak a szülők az iskolák között. Mivel az oktatásfinanszírozás az adott iskolába járó gyerekek száma alapján, vagyis fejkvóta szerint történt, az iskolák versengtek a gyerekekért. Divatba jöttek a reform-tantervek, az iskolák igyekeztek új szolgáltatásokat ígérni annak érdekében, hogy megnyerjék a szülőket és a gyerekeket. Mindenki érezte, hogy válságba került a szakképzés, változtatni kellett a korábbi módszereken. Véget ért a nagyüzemekre alapozott szakmai képzés időszaka, és véget ért az alacsony színvonalú betanított-szakmunkásképzés időszaka is. Az oktatásirányítás és az iskolák egyaránt érzékelték, hogy a szakmai képzés fejlesztésre és modernizációra szorul.

A világbanki fejlesztés egyik alapvető célja az volt, hogy megváltoztassa a szakközépiskolai képzés szerkezetét, megszüntesse a korábban párhuzamosan folyó közismereti és szakmai képzést, s helyette a főképpen közismereti képzésre koncentráló szakmai előkészítő szakaszt és a kifejezetten szakmai képzésre koncentráló szakképzési szakaszt vezesse be. Az új képzési szerkezet következtében a világbanki szakközépiskolák első négy éves ciklusában megnőtt az általános képzés jelentősége, és megváltoztak az óratervek belső arányai a közismereti képzés javára.

A közismereti és a szakmai képzési szakaszok legalább részleges szétválasztása nemcsak azt jelentette, hogy megnőtt az általános képzési idő, hanem azt is, hogy kitolódott a szakmaválasztás időpontja. Míg korábban a hagyományos szakközépiskolai képzésben a gyerekeknek 14 éves korukban kellett eldönteniük, hogy milyen szakmát akarnak tanulni, az új képzési szerkezetben erre 18 éves korukig ráérnek. Nemcsak a pályaválasztás időpontját lehetett így elhalasztani, hanem a képzési idő növelése jóvoltából a munkába állás időpontja is eltolódott egy-két évvel, a szakmai specializáció végéig.

A közismereti és a szakmai képzési szakaszok legalább részleges szétválasztása nemcsak azt jelentette, hogy megnőtt az általános képzési idő, hanem azt is, hogy kitolódott a szakmaválasztás időpontja. Míg korábban a hagyományos szakközépiskolai képzésben a gyerekeknek 14 éves korukban kellett eldönteniük, hogy milyen szakmát akarnak tanulni, az új képzési szerkezetben erre 18 éves korukig ráérnek.

A világbanki képzés bevezetése a tananyag tartalmát és a hagyományos szakmastruktúrát is megváltoztatta. A hagyományos, meglehetősen szétaprózott szakmák képzése helyett 13 féle szakmacsoport alapozó képzése indult el, amelyet az V–VI. évben speciális szakmai képzés egészít ki, amikor is OKJ-s szakmák oktatására, illetve technikus-képzésre kerül sor. Ez nemcsak a korábbi elaprózott szakmai képzés felszámolására, hanem a szakmastruktúra modernizálására is alkalmat adott az iskoláknak, vagyis a „hagyományos" szakmákat oktató iskolák fokozatosan áttértek a „modernebb", a munkaerőpiacon kelendőbb és ezért a jelentkezők körében is népszerűbb szakmák oktatására.

1993-ban az iskolák általában egy, kivételképpen két világbanki szakmával indultak. Ehhez képest 1999-ben már átlagosan legalább kétféle világbanki szakmát oktattak, de jócskán akadt olyan iskola, amelyikben három, sőt négy világbanki szakma bevezetésére is sor került. Ha az iskola eredeti szakmai profilja (illetve az elsőként bevezetett világbanki szakma) szerint vizsgáljuk a jelenlegi helyzetet, azt tapasztaljuk, hogy a legtöbbféle világbanki szakmát a gépipari, vegyipari és informatikai iskolák vezették be, és leg-

inkább az egészségügyi, vendéglátóipari és építészeti iskolák maradtak meg „tiszta profilúnak”.

szakmai profil	átlag
gépipar, fémipar	4,5
elektronika	2,0
informatika	3,8
vegyipar	4,0
építészet	1,6
közlekedés	2,1
mezőgazdaság	2,7
élelmiszeripar	2,0
környezetvédelem, vízgazdálkodás	2,0
kereskedelem	2,2
vendéglátás, idegenforgalom	1,5
közgazdasági	1,9
egészségügyi, humán	1,1
összes	2,6

3. táblázat. A világbanki szakmák számának átlaga szakmacsoportok szerint (N=70)

A világbanki projektben résztvevő iskolák többsége többféle szakmacsoport fejlesztési programjába is bekapcsolódott. Ennek nemcsak az volt az oka, hogy egyszerre akartak valamit megőrizni a hagyományos profiljukból és egyszerre akartak modernizálni, hanem az is, hogy a kilencvenes évek rendkívül gyors gazdasági változásaiból az iskolák azt a tapasztalatot szűrték le, hogy minél „több lábon áll” (minél többféle szakmát oktat) egy iskola, annál több esélye van a fennmaradásra, mert annál rugalmasabban tud alkalmazkodni a gazdasági változások függvényében alakuló oktatási igényekhez. És végül a „több lábon állást” motiválta az is, hogy a világbanki támogatás a bevezetett új szakmák száma szerint sokszorozódott. Ha az egyes világbanki szakmák népszerűségét, illetve előfordulási gyakoriságát vizsgáljuk, úgy tűnik, hogy a kilencvenes években a szakközépiskolákban leginkább az informatikai szakma emelkedett ki a mezőnyből (az iskolák 40 százaléka oktatta), majd ezután a közgazdasági, a gépipari és a környezetvédelmi szakmák következtek.

szakma	a szakmát oktató iskolák (%)
gépipar, fémipar	22,9
elektronika	18,6
informatika	40,0
vegyipar	8,5
építészet	8,6
közlekedés	17,1
mezőgazdaság	11,4
élelmiszeripar	5,7
környezetvédelem, vízgazdálkodás	20,0
kereskedelem	15,7
vendéglátás, idegenforgalom	8,6
közgazdasági	24,3
egészségügyi, humán	14,3

4. táblázat. A világbanki szakmák előfordulása (N=70)

Hogy egy-egy iskola milyen mértékben alakította át a hagyományos szakmai profilját, az főként attól függött, hogy a munkapiaci igények mennyire késztették erre. Van olyan iskola, amelyik már csak „emlékben” őriz egy-két osztályt a hagyományos profiljából, de

a tanulók többsége már valamilyen „modern" szakmát tanul (például gépipari, építőipari, közlekedési iskolák), viszont olyan iskola is akad, amelyik teljes mértékben őrzi a hagyományos profilt, de új szerkezetben és új tartalommal folytatja az oktatást (például közgazdasági, egészségügyi iskolák).

A szakmastruktúra átalakulása minden esetben együtt járt az iskolák hagyományos technikai felszereltségének átalakításával (tanműhelyek és berendezéseik váltak feleslegessé, új tanműhelyekre és újfajta technikára lett szükség). Ez valamennyi esetben beruházásokat tett szükségessé, tehát bőven volt mire költeni a világbanki támogatást.

A szakmastruktúra átalakítása mellett a világbanki fejlesztés nem kevésbé fontos célja volt a szakmai oktatás tartalmi modernizációja. Ez egyrészről azt jelentette, hogy az új tanterveket fel kellett „frissíteni" új szakmai ismeretekkel, amelyek hiányoztak a régi szakközépiskolai tantervekből.

Fontos szempontja volt a tantervi modernizációnak az is, hogy az új tananyag a korábbinál jobban feleljen meg a gazdaság aktuális igényeinek. Az új tantervek a szűk, speciális szakmai területre korlátozódó ismeretátadás helyett többoldalú személyiségformálásra törekedtek, vagyis személetükben is törekedtek a korszerűségre. Nagyobb öntevékenységre építenek, más szerepet szántak a pedagógusnak, mint a korábbi tantervek. Újdonság volt az is, hogy az új tantervek mindegyikében helyet kapott a pályaorientáció, és némelyikben a tanulási technikák oktatása is. És végül az új tantervek közös jellemzője, hogy komplexebbek, mint a korábbi tantervek, mert az oktatáshoz szükséges taneszközök felsorolását is tartalmazzák.

A világbanki fejlesztés nemcsak szerkezeti és tartalmi megújulást, hanem pedagógiai módszertani fejlesztést is ígért. A módszertani újítások nemcsak a tanulók számára teremtettek új helyzetet, hanem a pedagógusok számára is, mert fel kellett adni a régi rutint és új módszereket kellett alkalmazni. Természetesen szakmacsoportonként, iskolánként, sőt ezen belül pedagógusonként is változó, hogy ki mennyire akart és volt képes előbbre jutni ebben a folyamatban. Az interjúk során a pedagógusok többsége egyetértett abban, hogy könnyebb a szakmai tantervek tartalmi modernizációját elvégezni, sőt még az iskolaszerkezetet is könnyebb átalakítani, mint az iskolák tradícióit és a pedagógusok szemléletét, valamint az ehhez illeszkedő pedagógiai módszereket megváltoztatni.

A fejlesztés lebonyolítása

Mint már korábban említettük, a világbanki fejlesztés első szakaszában pályázati úton lehetett a programba bekerülni. A fejlesztés a Munkaügyi Minisztérium irányításával folyt, de az iskolák pedagógusainak aktív részvételével. Szakmacsoportok szerint összeállított „tantervkészítő teamek" dolgozták ki a tantervi programokat. A tantervkészítés során szoros együttműködés alakult ki az iskolák és az azonos szakos pedagógusok között. A tantervkészítő pedagógus teamek munkáját a Munkaügyi Minisztérium programirodája koordinálta. A szervezéshez sok minden hozzátartozott, például az is, hogy a tantervkészítés kezdetekor a minisztérium tantervkészítői tanfolyamot szervezett külföldi szakértőkkel.

A világbanki fejlesztés számos szempontból jelentett új helyzetet a programban részt vevő tanárok számára. Alapvető újdonságnak számított, hogy a tanterveket maguk a tanárok készítették, holott korábban legfeljebb alkalmazói lehettek a tanterveknek, de a tartalmukba és a minőségükbe nem volt sok beleszólásuk. A tanárok munka közben tanulták meg a tantervkészítést. Többségük ezelőtt soha nem foglalkozott ilyesmivel.

Az azonos szakmacsoportban együtt dolgozó tanárok ugyan különböző iskolákból jöttek, de rendszeresen találkoztak Budapesten vagy valamelyik vidéki iskolában, és rendszeresen tartották a kapcsolatot egymással levelezés vagy telefon útján. A team-munka előnye volt az is, hogy az iskolák nem „felülről" kapták és ennek alapján bírálták a tanterveket, hanem mindegyik a magáénak érezte, hiszen konszenzussal fogadták el.

A tantervek előkészítését több iskolából toborzott népesebb teamek végezték, a tantervek megírásában viszont már csak egy szűkebb csoport vett részt. Az elkészült terveket magukon a teameken és az iskolák tanárain kívül külföldi szakértők is véleményezték. A tantervkészítő tanárok 1999-es beszámolóiból az derült ki, hogy többségük lelkesen vett részt a munkában, és saját értékelése szerint is sokat tanult közben.

A világbanki tantervek elkészítésére rendkívül rövid idő állt rendelkezésre. A pályázatot 1991-ben írták ki, 1992-ben kezdődött el a tantervkészítő munka, és az 1993/94-es tanévben már el is indították az első világbanki osztályokat. A terveket természetesen tanítás mellett, szünetekben, illetve szabadidejükben készítették a tanárok, ami sok esetben megterhelő és nagyon fárasztó volt.

A közismereti tantervek más módszerrel készültek el, mint a szakmaiak. Először az Országos Közoktatási Intézettől rendelt a programiroda egy komplex közismereti tanterv-javaslatot, majd ezt megvitatták a világbanki szakközépiskolák tanárai, és különböző kifogásokra hivatkozva elutasították. Ezután létrehoztak a világbanki iskolák tanáraiból egy közismeretis teamet, és ők készítettek egy másik tantervi-változatot. A közismereti tantárgyak ügyében hosszas tárgyalások és heves viták után végül is kompromiszszumos megoldás született: kétféle változatot fogadtak el, amelyek alkalmazásáról a tanárok maguk dönthettek.

Az új közismereti tantervekkel szemben az volt a legfőbb követelmény, hogy a korábbi csökkentett értékű szakközépiskolai közismereti tananyagot gimnáziumi színvonalra emelje. Annak ellenére, hogy az elkészült közismereti tantervekkel a tanárok többsége elégedett, van, aki úgy látja, hogy a világbanki szakközépiskola minden igyekezet ellenére is „csak" szakközépiskola maradt, és kevesebb sikerrel készít fel a felsőfokú továbbtanulásra, mint a gimnázium.

Ugyancsak mindenki nagy reményeket fűzött a nyelvoktatás hatékonyságának javításához. Ezek a remények azonban kevés helyen teljesültek, pedig a hatékonyabb nyelvoktatás érdekében az iskolák sok mindennel próbálkoztak. Az új program keretében megváltoztatták a nyelvtanítás óraszámát és kimeneti követelményét (érettségi tárgy lett az idegen nyelv). Megváltozott a nyelvoktatás szervezeti formája is, és vannak iskolák, ahol nem osztályokon belül tanítják a nyelveket, hanem évfolyamszinten szerveznek csoportokat a nagyobb hatékonyság reményében. A nyelvoktatás hatékonyságának növelése céljából a világbanki iskolák multimédiás nyelvoktatási segédeszközöket is kaptak az oktatáshoz. Ezek felhasználására azonban sem az iskolák, sem a nyelvtanárok nem voltak eléggé felkészülve. Az általunk megkérdezett pedagógusok úgy látják, hogy a szakközépiskolai nyelvoktatás sikertelenségének csak kisebb részben a világbanki képzés, nagyobb részben a hazai nyelvtanárképzés és a hazai nyelvoktatási tradíció az oka. Növeli a gondokat, hogy a szakközépiskolákban kevés a nyelvtanár, nagyon nehezen tudnak jó nyelvtanárokat szerződtetni, mert nem tudják kellőképpen megfizetni őket.

A pedagógusok szerepe

A világbanki iskolákban 1999-ben átlagosan 68 főből állt a tantestület, és a tanárok nagy többsége (81 százaléka) főállású tanár volt. Jelenleg a tantestületeken belül a legnagyobb szakmai csoport a közismereti tanároké. Az 1994 óta lezajlott változásokat jelzi, hogy miközben a szakelméleti tanárok aránya nem változott, a szakoktatók aránya 18 százalékról 11 százalékra csökkent, a közismereti tanárok aránya (a nyelvszakosokkal együtt) 52 százalékról 60 százalékra nőtt.

A tantestületeknek több mint a fele női tanárokból áll. A legtöbb női tanárt az idegen nyelvi (84 százalék) és a közismereti (66 százalék) tanárok között találjuk. Feltehetően a világbanki képzés bevezetése is hozzájárult ahhoz, hogy az elmúlt öt év alatt az iskolák

tanárainak iskolázottsági szintje határozottan emelkedett. Nőtt az egyetemet végzettek és csökkent a középiskolai végzettséggel rendelkező tanárok aránya.

képzettség	1994 (%)	1999 (%)
nappali egyetem	48,9	60,8
esti egyetem	9,7	6,5
nappali főiskola	19,9	22,9
esti főiskola	13,1	6,4
középiskola	8,4	3,4
összesen	100,0	100,0

5. táblázat. A tantestületek összetétele képzettség szerint

A világbanki iskolák a tantestületek összetételét illetően kifejezetten stabilnak számítanak. Évente 4–5 pedagógus cserélődik (átlagosan a tantestületek 6 százaléka). Az elmúlt három évben ezekben az iskolákban sem nagyobb arányú pedagógus-elbocsátás, sem a tantestületek bővítése nem volt tapasztalható.

A világbanki iskolák igazgatóinak 76 százaléka férfi és 26 százaléka nő. Az iskolák vezetői pozícióiban tehát a férfiak tantestületi arányuknál jóval nagyobb arányban vannak képviselve. Az igazgatók 90 százaléka nappali egyetemet, 10 százaléka pedig esti egyetemet végzett. Főiskolai végzettségű pedagógust nem találtunk az igazgatók között. A világbanki iskolákban tehát az igazgatók képzettsége lényegesen magasabb a tantestületek átlagos képzettségi szintjénél (ahol a nappali egyetemet végzettek aránya csak 61 százalék). Az iskolák igazgatóinak a fele (48 százalék) közismereti, a másik fele (52 százalék) pedig szakmai tanár. Az esti vagy levelező tagozaton megszerzett egyetemi végzettség elsősorban a szakmai tanárból lett igazgatókat jellemzi (18 százalékuknak van ilyen végzettsége).

Fontos szempontja volt a tantervi modernizációnak az is, hogy az új tananyag a korábbinál jobban feleljen meg a gazdaság aktuális igényeinek. Szempont volt az új tantervek összeállításánál az is, hogy a szűk, speciális szakmai területre korlátozódó ismeretátadás helyett többoldalú személyiségformálásra törekedtek. Az új tantervek szemléletükben is törekedtek a korszerűségre. Nagyobb öntevékenységre építenek, más szerepet szántak a pedagógusnak, mint a korábbi tantervek.

Az igazgatóknak csaknem a felét (41 százalék) még a rendszerváltás előtt nevezték ki. A legtöbben a második ciklusukat töltik az iskolák vezetőjeként, tehát csakúgy, mint a tantestületek összetétele, az iskolák vezetése is kiegyensúlyozottnak és stabilnak látszik. Az igazgatóknak közel fele korábban igazgatóhelyettes volt, több mint egynegyedük pedig tanárként dolgozott ugyanebben az iskolában.

1999-ben az igazgatók 57 százaléka látta úgy, hogy a pedagógusok számára is előnyt jelentett a világbanki program bevezetése. Ezen belül szinte minden igazgató megemlítette a pedagógusok továbbképzését és a tantervírás terén szerzett tapasztalatokat. Az igazgatók közül 94 százalék látta úgy, hogy a világbanki fejlesztés (tantervkészítés, továbbképzések, tapasztalatcserék stb.) jóvoltából javult a pedagógusok felkészültsége. Az igazgatók háromnegyed része gondolja úgy, hogy a világbanki program jóvoltából szervezett külföldi utazások is jelentősen javították a pedagógusok szemléletét és felkészültségét. Ugyanakkor alig akadt olyan igazgató, aki úgy gondolná, hogy a pedagógusok anyagilag is jól jártak a világbanki program bevezetésével.

előnyök	az esetek (%)
továbbképzés	94,3
külföldi utazás	77,1
jobb képességű gyerekek	38,6
több siker a munkában	34,3
több kereset	2,9
összesen	100,0

6. táblázat. Milyen előnyökkel járt a pedagógusok számára a program bevezetése? (N=70)

Az igazgatóknak több mint az egyharmada (39 százaléka) gondolta úgy, hogy a pedagógusok előnyösebb helyzetbe kerültek a világbanki program jóvoltából, mert a program bevezetése óta jobb képességű (jobban megválogatott) gyerekeket taníthatnak, s így több sikert érnek el munkájuk során. Ebben a tekintetben igen nagy a különbség településenként. Az igazgatók szerint elsősorban a kisebb települések iskolái számára hozott jelentős változást a felvételi szelekció lehetősége.

A világbanki képzés bevezetését minden iskolában tantestületi viták előzték meg, mert a reformnak szükségképpen akadtak ellenzői és támogatói. A támogatók főként az iskolák vezetői voltak (akik úgy gondolták, hogy a fejlesztésben való részvételből az iskola is és a tanulók is csak profitálhatnak), az ellenzői pedig főként olyan pedagógusok, akik az iskola hagyományainak, jól bevált rutinjának megváltozásától féltek, illetve aggódtak a reform előkészítetlensége, szervezetlensége és kidolgozatlansága miatt.

A világbanki programmal kapcsolatos ellentétek nemcsak a konzervatív szellemiségű és a progresszív tanárok csoportjai között jelentkeztek. Legalább ilyen jelentős volt a szakmai és a közismereti tanárok ellentéte. Végül is a fejlesztés szerencsésen alakult abból a szempontból, hogy egyik csoport sem járt különösen rosszul. Kétségtelen, hogy az anyagi támogatás előnyeiből és a tanterv, illetve a tankönyvírásban való közreműködés érdemeiből a szakmai tanároknak jutott több, de a világbanki modell mind időben, mind presztízsben növelte a közismereti képzés és ezáltal a közismereti tanárok jelentőségét. Legrosszabbul a gyakorlati oktatók jártak, akiknek az új képzési modell első négy évében nem sok szerep jutott.

Ma már a képzésben részt vevő iskolák számára egyértelmű, hogy a világbanki képzés bevezetése átstrukturálta a tantestületek belső viszonyait és megváltoztatta a tanárok presztízsét. Ezekben a szakmai iskolákban korábban a legfontosabb (legnagyobb presztízsű) tanárok a szakmai tanárok voltak. A világbanki képzés bevezetése után viszont a szakmai tanároknak az első négy évben alig volt órájuk, s így nem lehettek osztályfőnökök sem. A korábban nem túl sokra becsült közismereti tanárok szerepe viszont megnőtt, a tantestületek belső hierarchiája megváltozott.

A világbanki képzés bevezetése következtében jobban megoszlik a különböző szakos tanárcsoportok felelőssége. Mivel I–IV. osztályig a közismereti tantárgyak vannak túlsúlyban, ilyenkor a képzésben a közismereti tanárok szerepe értékelődik fel, a szakmai specializációt tartalmazó V–VI. év viszont elsősorban a szakmai tanárok felelőssége lett. Számos iskolában előfordult, hogy az új szakmák bevezetése miatt gyakoribb lett az óraadó tanárok alkalmazása. Ez részben abból is fakadt, hogy az iskolák egyre kevésbé voltak képesek megfizetni, illetve „megtartani" a jól felkészült szakmai tanárokat, akik a piaci szférában is képesek boldogulni.

Az első években a világbanki osztályok a kísérletnek kijáró megkülönböztetett figyelmet élvezték az iskolák vezetői részéről. Válogatott tanárok tanították ezeket az osztályokat. A „válogatottság" az érintett tanároknak előnyt, az ebből kimaradóknak pedig hátrányt jelentett. A nagyobb presztízs mellett a pedagógusok számára többletmunkát és felkészülést is jelentett a világbanki képzésben való közreműködés, akár csak tanításról, akár a tanterv- és tankönyvírásban való részvételről volt szó. Alkalmazkodási kényszert

jelentett az is, hogy – mint már korábban említettük – a világbanki képzés pedagógiai módszertani szempontból is újdonságot hozott. A lexikális ismeretátadás helyett a problémamegoldást állította előtérbe. Ez a változás a hagyományos tekintélyelvű tanár-szerepet is kikezdte és a tanár partneri szerepét tette kívánatossá.

A világbanki képzés V–VI. éve is új pedagógiai, módszertani problémákat vetett fel. A régi osztályok struktúrája ilyenkor felbomlik (az érettségi után felsőfokon továbbtanulók miatt olykor két-három IV-es osztályból tudnak egy V. évest szervezni), illetve az iskola tanulóihoz más iskolákban érettségizettek is csatlakoznak. Az érettségizett 18 éves tanulók már felnőttnek számítanak, akiknek az oktatása során a középiskolában megszokott pedagógiai módszerek már nem alkalmazhatók.

A világbanki képzés bevezetése sok iskolában járt együtt a tantestületekben személycserékkel. Nemcsak arról volt szó, hogy az újonnan bevezetett szakmákhoz új szakemberekre volt szükség, hanem az is előfordult, hogy szakoktatók vagy alacsony képzettségű tanárok váltak feleslegessé, és el kellett küldeni az iskolából azokat a tanárokat, akik nem voltak hajlandók a világbanki program bevezetésével járó többletmunkára, illetve továbbképzésre.

Egy oktatási reform, mivel nagy rendszert és sok intézmény működését érinti, a világon mindenütt nagyon sok pénzbe kerül. Magyarország ebben a tekintetben kivételt jelentett. Ahhoz képest, hogy a kilencvenes években bevezetett oktatási reformok milyen nagy mértékben alakították át az oktatás tartalmát, szerkezetét, sőt az intézmények működését is, rendkívül alacsony összegre rúgtak az anyagi befektetések. Az olcsóság nyitja az volt, hogy a „demokratikus" oktatásirányítás szellemiségének jegyében a munka dandárját a pedagógusokkal végeztették el, rendkívül szerény honoráriumok ellenében.

A világbanki fejlesztés, a tantervek megírását és kipróbálását is beleértve, elsősorban a tanárok munkája volt. Ehhez képest anyagi előnyökben elsősorban az iskolákat részesítették, a képzés haszonélvezői pedig elsősorban a tanulók voltak. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ezzel a fejlesztéssel mindenki jól járt, csak a pedagógusok nem. A világbanki programok kipróbálásáért (bármennyi pluszmunkát is jelentett) semmilyen honorárium nem járt. A tantervi programok elkészítéséért a pedagógusok részesültek ugyan anyagi juttatásban, de ez valamennyiük véleménye szerint jóval kevesebb volt, mint amennyit megérdemeltek volna.

Lelkesedésből erkölcsi elismerésért dolgozni természetesen nagyon szép dolog, de nem egy olyan szakmában, amelynek az átlagfizetései sokszorosan alatta maradnak a gazdasági szférának. A világbanki program keretében túlórázó, szabadidejükben és szabadságuk ideje alatt tanterveket író pedagógusoknak ugyanis még óraadást vagy egyéb mellékállást is kellett vállalniuk ahhoz, hogy megélhetésüket biztosítani tudják.

Mindamellett a világbanki fejlesztésben a pedagógusok nemcsak erkölcsileg voltak érdekelve. Többségük pontosan tudta, hogy ha iskolája nem szánja rá magát erre a fejlesztésre illetve a szakképzés modernizálására, előbb-utóbb életképtelen, felesleges intézménnyé válik, és becsukhatja a kapuit.

A program értékelése

Az igazgatók és a pedagógusok is egyetértettek abban, hogy a világbanki program „haszonélvezői" elsősorban a tanulók voltak. Az igazgatók szerint az új program a tanulók szempontjából főként a nyelvoktatás (84 százalék) és a közismereti képzés (83 százalék) színvonalának a javulásában hozott pozitív változást. Viszonylag kevés vezető (az igazgatók fele) látott pozitív változást a szakelméleti képzésben, és még kevesebb (az igazgatók alig egyharmada) a gyakorlati képzésben.

A tanulók perspektíváit illetően az igazgatók többsége a világbanki program bevezetésének legfőbb pozitívumát a továbbtanulási esélyek javulásában látta (61 százalék). En-

nél jóval kevesebben gondolták úgy, hogy a tanulók profitálnak abból, ha a tanulmányi idő megnövelése miatt később lépnek ki a munkaerőpiacra (36 százalék), és még kevesebben gondolták azt, hogy a világbanki program bevezetése javította a tanulók elhelyezkedési esélyeit (21 százalék).

Bevallottan vagy anélkül, a világbanki iskolák igazgatói és tanárai nemcsak azt remélték ettől a programtól, hogy modernizálja a szakképzést és javítja a közismereti képzés hatékonyságát, hanem azt is, hogy a jobb minőségű oktatással vonzóbbak lesznek az iskolák a szülők és a gyerekek számára, vagyis sikerül stabilizálni tanulólétszámaikat, sőt a tanulók képesség és teljesítmény szerinti összetételen is javíthatnak valamit.

Mivel a világbanki képzés számos előnyt, például jobb továbbtanulási esélyeket kínált a gyerekeknek, a programot bevezető iskolák a jelentkezők körében egyre népszerűbbé váltak. Míg a hagyományos osztályokban a vizsgált hat év alatt a felvettekéhez képest a jelentkezők aránya majdnem felére csökkent, a világbanki osztályokban több mint másfélszeresére növekedett. Ennek különösen azért volt nagy jelentősége, mert ugyanebben az időszakban az egyházi és alapítványi iskolákkal, illetve a 6 és 8 osztályos gimnáziumi képzés beindításával növekedett a középfokú oktatásban az iskolakínálat, miközben a demográfiai hullámvölgy miatt fokozatosan csökkent a középiskolákba jelentkező korosztályok létszáma. Vagyis a világbanki program bevezetése kétségtelenül hozzájárult az iskolák tanulólétszámának és ezzel stabilitásának megőrzéséhez.

tanév	szakközép (%)	világbanki (%)
1993/94	100,0	100,0
1994/95	91,8	124,0
1995/94	72,2	119,1
1996/97	74,7	139,0
1997/98	66,5	143,1
1998/99	57,1	167,3

7. táblázat. A jelentkezők arányának változása a világbanki képzés bevezetése óta az első év százalékában (N=70)

A felvételi szelekció lehetősége a világbanki iskolákban is a jelentkezők számának változásához igazodott. A világbanki program népszerűsége egyre szigorúbb felvételi szelekciót tett lehetővé. Természetesen szakmánként is mindvégig jelentős volt az eltérés a szelekció lehetőségét illetően. A világbanki képzés bevezetése óta folyamatosan a vendéglátóipari, a vegyipari és a közgazdasági iskolák számítottak a legkeresettebbnek és a mezőgazdasági és közlekedési iskolákba akadt a legkevesebb jelentkező. Ugyanakkor az elmúlt hat év alatt jelentősen megnőtt a gépipari, az informatikai és a humánegészségügyi iskolákban is a szelekció lehetősége. A jelentkezők számával, illetve a felvételi szelekció lehetőségével függ össze az is, hogy a világbanki iskolák hagyományos szakközépiskolai osztályaiba 1998-ban 3,7-es átlaggal vették fel a jelentkezőket, a világbanki osztályokba pedig 3,8-es átlaggal. Szakmánként azonban jelentősek voltak az eltérések. A legjobb tanuló gyerekeket az informatikai, a közgazdasági és a kereskedelmi szakmákra sikerült felvenni, a leggyengébbeket pedig a mezőgazdasági, a környezetvédelmi és az egészségügyi szakmákra.

A világbanki képzés keresettségét jelzi, hogy a felvételik során ezekben az osztályokban lényegesen szigorúbb feltételeket szabtak az iskolák. Míg ugyanazon iskolák hagyományos szakközépiskolai osztályaiba legtöbbször csak az általános iskolai tanulmányi eredményt nézték meg, a világbanki osztályokba való bejutáshoz az iskolák közel felében írásbeli és 16 százalékában szóbeli felvételi vizsgát is kellett tenniük a tanulóknak. *(8. táblázat)*

A felvételi szelekció lehetősége a világbanki osztályokban szükségképpen javította a tanulók társadalmi összetételét is. Az igazgatók szerint jelenleg a hagyományos szakközép-

felvételi	szakközép esetek %	világbanki esetek %
írásbeli vizsga	18,6	44,3
szóbeli vizsga	5,7	15,7

8. táblázat. Felvételi eljárások gyakorisága az 1998/99-es tanévben (N=70)

iskolai osztályokba majdnem kétszer annyi „problematikus" (felzárkóztatást vagy speciális pedagógiai bánásmódot igénylő) gyerek jár (hátrányos helyzetű, veszélyeztetett, cigány), mint a világbanki osztályokba. A tanulók társadalmi összetételében mutatkozó különbségekre utal az is, hogy a hagyományos szakközépiskolai osztályokból a program bevezetésekor még 10 százalék körül volt a lemorzsolódó tanulók aránya (azóta ez is fokozatosan csökkent), a világbanki osztályokban viszont lemorzsolódás csak elvétve fordult elő.

Az igazgatók szerint a világbanki képzés a vártnál több pozitívumot hozott az iskoláknak. Az igazgatók kétharmada említette a világbanki képzés pozitívumai között a finanszírozási előnyöket. A fejlesztéssel járó anyagi támogatás jelentőségét növelte, hogy egy kifejezetten pénzhiányos időszakban került rá sor, amikor a szakképzési rendszer egyéb intézményei mindennapos működési gondokkal küszködtek. Hozzájuk képest ebben az időszakban a világbanki iskolák kivételezett helyzetet élveztek. Az anyagi támogatást nem pénzben, hanem eszközfejlesztés formájában kapták meg. Egy-egy iskola az általa bevezetett világbanki szakmánként körülbelül 10 millió Ft eszközfejlesztéshez jutott.

Az eszközfejlesztésre szánt pénzt szakmánként egyenlő arányban osztották el, ami azt jelentette, hogy egy kevéssé eszköz-igényes szakmában ez nagyon látványos fejlesztést jelentett, egy eszközigényesebb szakma esetében viszont jóval kevesebbet.

Az eszközfejlesztésre szánt pénzt szakmánként egyenlő arányban osztották el, ami azt jelentette, hogy egy kevéssé eszköz-igényes szakmában ez nagyon látványos fejlesztést jelentett, egy eszközigényesebb szakma esetében viszont jóval kevesebbet.

Az eszközfejlesztésre elnyert pénzt az iskolák többsége informatikai eszközök, számítógépek vásárlására költötte. Ennek részben az volt az oka, hogy a világbanki fejlesztés keretében nagyon sok iskola vezette be az informatikai oktatást, részben pedig az, hogy a kilencvenes évek elején a szakközépiskolák még nagyon hiányosan voltak felszerelve számítógépekkel. (A Sulinet-program, amely komoly változást hozott ebben a tekintetben, csak 1996-ban kezdődött el.) A világbanki programban részt vevő iskolák a kilencvenes évek elején ezzel a fejlesztéssel a többi iskolához képest a számítástechnikai felszereltséget illetően az élvonalba kerültek.

Az eszközfejlesztés módjával az iskolák már korántsem voltak ilyen elégedettek. A világbanki program keretében a minisztérium tendert írt ki az eszközfejlesztésre, és a nyertes cégtől vásároltak valamennyi iskola számára számítástechnikai eszközöket. Az eljárással a pedagógusok többsége elégedetlen volt. Véleményük szerint ugyanezeket az eszközöket kedvezőbb áron is be lehetett volna szerezni. Nemcsak a beszerzett eszközök árával voltak az iskolák elégedetlenek, de gyakran a beszerzés módja az eszközök használhatóságát is rontotta. Az iskolák „papíron" rendelték meg az eszközöket, és gyakran csak a szállítás után derült ki, hogy mit is kaptak valójában. Volt olyan szakmacsoport, ahol nem az egyes iskolák, hanem az igények összegyűjtése alapján a szakmacsoport rendelte meg egységesen az eszközöket. Így fordulhatott elő, hogy volt olyan iskola, amelyik olyan eszközt kapott, amilyen már volt neki, vagy amilyenre egyáltalán nem volt szüksége.

A világbanki fejlesztésben való részvétel azzal a feltétellel is járt, hogy az iskolafenntartó önkormányzatnak nyilatkoznia kellett arról, hogy a fejlesztés ideje alatt anyagi hozzájárulást vállal. Erre nemcsak azért volt szükség, mert a világbanki támogatásból nem telt ki a fejlesztés teljes költsége, hanem azért is, mert a Világbank nem kockáztathatta

meg, hogy olyan iskolákba invesztál, amelyeknek a fenntartása bizonytalan. A fenntartói garanciára a pályázati időszakban valamennyi önkormányzat ígéretet tett, de mivel a fejlesztés hosszú évekig tartott, és közben az önkormányzatok pénzügyi helyzete fokozatosan romlott, nem minden önkormányzat tartotta be az ígéretét. Ami az iskolafenntartásra vonatkozó kötelezettséget jelenti, ezt valamennyien teljesítették (egyetlen világbanki iskolát sem zártak be vagy szerveztek át a fejlesztés ideje alatt), de a fejlesztéshez ígért extra támogatást már nem minden településen kapták meg az iskolák.

Kétségtelen, hogy a világbanki programban részt vevő iskolák kiemelt pénzügyi támogatást kaptak, de a fejlesztésre olyan időszakban került sor, amikor az oktatási rendszer súlyos anyagi válsághelyzettel küszködött. Így a fejlesztéssel járó támogatás ellenére szinte minden világbanki iskolában állandósultak a pénzügyi gondok. Az iskolák fenntartása az önkormányzatoknak permanens terhet jelentett, és ahol csak lehetett, takarékoskodni igyekeztek.

A világbanki fejlesztés keretében történt iskolai beruházások a technikai felszereltség tekintetében sok éves lemaradást segítettek behozni, és sokat lendítettek az iskolák felszereltségének korszerűsítésén. Mindamellett ez mégis csak egyszeri beruházást jelentett, amit a jelenlegi technikai fejlődés tempója mellett legalább öt évenként meg kellene ismételni. Ehhez képest vannak olyan iskolák, ahol jelenleg nemcsak az alkalmazott technika folyamatos korszerűsítése okoz gondot, hanem a működtetésére sincs elég pénz. Jó néhány iskolában elmondták, hogy hiába szerelték fel modern technikával a világbanki program jóvoltából az iskolákat, ha olyan szegények, hogy ezt a technikát nem tudják az oktatás során alkalmazni.

1999-ben az igazgatók úgy gondolták, hogy a világbanki fejlesztés minőségi szempontból is jót tett iskoláiknak. 59 százalékuk mondta azt, hogy az új modell bevezetése óta javult a képzés színvonala. Korántsem ilyen elégedettek az igazgatók az új tanterveket és tankönyveket illetően. A világbanki képzés előnyei között a korábbinál jobb tanterveket csak 39 százalékuk, a tankönyveket pedig mindössze 14 százalékuk említette, vagyis a fejlesztés során elkészült taneszközökkel az igazgatók többsége nem látszik elégedettnek.

A pedagógusok szerint a világbanki iskolák számára a programban való részvétel elsősorban azzal az előnnyel járt, hogy ezeket az iskolákat sem a gazdasági környezet válsága, sem a finanszírozási válsághelyzet nem érintette olyan súlyosan, mint a többi szakképző intézményt, vagyis ennek a fejlesztésnek a segítségével sikerült „túlélniük" a rendszerváltást követő nehéz éveket. Emellett kétségtelenül jelentős pozitívumot hozott a világbanki programmal „begyűrűző szemléletváltás", ami részben a külföldi tapasztalatok, részben pedig a fejlesztés során összegyűjtött új ismeretek jóvoltából ezeket az iskolákat a szakképzés „élvonalába" emelte.

Az elvitathatatlan intézményi előnyök közé tartozott az is, hogy ezekben az iskolákban viszonylag korán megtörtént a szakmastruktúra és a szakmai oktatás tartalmának a modernizációja, ami később valamennyi szakmai iskola számára elkerülhetetlennek bizonyult.

Az interjúk során a pedagógusok az intézményi előnyök közé sorolták azt a „fejlesztési rutint" és tapasztalatot is, amely nélkül manapság már nem képzelhető el egy jól prosperáló iskola működtetése.

A fejlesztés problémái

Annak ellenére, hogy az igazgatók és a pedagógusok többsége mind a tanulók, mind az iskolák szempontjából pozitív hatásúnak ítélte a világbanki fejlesztést, jó néhányan negatív tapasztalataikat is megfogalmazták.

A problémák egy része magából a modell szerkezetéből fakad. A pedagógusok egyik csoportja azért fogalmazott meg kritikai megjegyzéseket a világbanki modellel kapcso-

latban, mert nosztalgiái vannak a hagyományos szakközépiskolai képzést illetően, és lényegében soha nem értett egyet az új modell bevezetésével, csak legfeljebb elfogadta egyéb (például anyagi) „előnyök" kedvéért. Másik csoportjuk viszont amellett, hogy egyetért az új modell bevezetésének szükségességével, tisztában van az „árával", vagyis azzal, hogy az új modell bevezetésének szükségképpen „áldozatául estek" a régi szakközépiskolai képzés pozitívumai.

A pedagógusok által megfogalmazott hátrányok közül az egyik az, hogy úgy látják, hogy a világbanki modell bevezetésének következményeként csökkent a tanulók szakmai képzettségének színvonala. A pedagógusok annak a kifogásuknak is hangot adtak, hogy az előkészítő szakaszban a szakmai képzésen belül csökkent a gyakorlati képzés jelentősége. Ezzel összefüggésben többen megfogalmazták azt is, hogy elméletben is nehezebb a szakmát megtanítani a gyerekeknek, ha hiányzik a szakmai gyakorlatból származó tapasztalatuk.

Többen megfogalmazták azt a „kimeneti" hátrányt is, hogy a hagyományos szakközépiskolai képzéssel ellentétben az új modell szerint négy éves tanulás után a gyerek csak érettségit kap, szakmunkás-bizonyítványt nem. Valamint azt is, hogy a gyerekek csalódottak, mert szakmai iskolába iratkoznak be, ahol két évig egyáltalán nem tanulnak szakmai ismereteket.

A pedagógusok egy része úgy látja, hogy miközben a világbanki tantervek követelményei még mindig magasabbak a gimnáziumi követelményeknél, négy év után csak olyan érettségit tudnak adni az iskolák, amely a felsőfokú továbbtanulás szempontjából még mindig nem egyenértékű a gimnáziumi érettségivel.

A világbanki modell magában hordozza azt az ellentmondást is, hogy az a tanuló, aki tovább akar tanulni, feleslegesnek érzi a szakmai alapozó és a szakmára előkészítő képzést, vagyis a szakmai tantárgyak megtanulását nem igazán ambicionálja. Aki viszont szakmára készül, annak a számára „felesleges" időtöltésnek látszik a hosszúra nyújtott általános képzési idő. Néhány pedagógus azt is megfogalmazta, hogy a világbanki modell bevezetésével olyan hosszúra nyúlt a középiskola, hogy ezalatt a hagyományos képzéssel már főiskolai diplomát is lehetne szerezni.

A pedagógusok által felsorolt problémák egy másik része nem a képzési modell, hanem a fejlesztés újdonságából származik. A világbanki fejlesztés a magyar oktatási rendszerben példátlanul új fejlesztési módszernek számított. Eddig az iskolák ahhoz voltak szokva, hogy „felülről jöttek az irányelvek", vagyis megmondták nekik, hogy mit és hogyan kell csinálni, és ők végrehajtották. Ez a programfejlesztés azonban valóban az iskolák pedagógusainak a közreműködésével zajlott, vagyis a fejlesztés közben nemcsak az iskolák voltak bizonytalanok, hanem a minisztérium maga is bizonytalan volt afelől, hogy mit és hogyan kell csinálni.

A világbanki program bevezetését számos szervezési probléma is nehezítette. A fejlesztésben közreműködő iskolák egyik legsúlyosabb gondja a bizonytalanság volt. Ez nemcsak a fejlesztés újdonságából fakadt, hanem abból a döntésből is, hogy az első világbanki projekt (amelyben a vizsgált iskolák részt vettek) csak az első négy éves ciklusra vonatkozott. Tudvalevő, hogy ez a szakasz csak a szakmai orientációt és a szakmai oktatásra való felkészítést foglalja magában, a szakmai specializációt nem. Ez gyakorlatilag azt jelentette, hogy a fejlesztésben részt vevő pedagógusok oly módon készítették el az első négy évre a szakmai tanterveket, hogy nem tudták pontosan, mi következik az előkészítő szakasz után, vagyis hogy a szakmai specializáció tantervei mit tartalmaznak. Sok pedagógus véleménye szerint megnyugtatóbb lett volna a programban résztvevők számára, ha a szakmai tantervek a két szakaszra vonatkozóan párhuzamosan készülnek el.

Nemcsak a szakmai tantervek készültek bizonytalanságok közepette, de a képzést magát is így kezdték el, majd így is folytatták az iskolák, kibocsátva az első érettségiző évfolyamokat. Felvételünk idején még mindig nem voltak egyértelműek a szakmai spe-

cializáció végére vonatkozó követelmények. Lényegében arról volt szó, hogy az iskolákban a tanulók már elérték a specializációs szakaszt, de az ehhez szükséges új tantervek még nem készültek el. Végül is iskolánként, illetve szakmacsoportonként különböző módon vagy egy-egy OKJ-s szakmával, vagy a hagyományos technikusképzéssel „fejelték" meg az alapozást, és ez lett a „specializáció". Ez a bizonytalanság nemcsak a pedagógusok iskolai munkáját nehezítette, de annak a feladatuknak sem tudtak megfelelni, hogy a szülőket kielégítően tájékoztassák. Előfordult, hogy a szülők számára még az sem volt egyértelmű, hogy a gyerekek a IV. év végén nem kapnak szakképesítést, csak érettségi bizonyítványt

A világbanki fejlesztés problémáinak egy másik része az elkészült tantervek minőségi hiányosságaiból fakadt. Szakmacsoportonként elég nagy különbségek voltak már a tantervkészítés során az együttműködésben is, a tantervek minőségében is és gyakorlati megvalósításukban is. Például az informatika szakmacsoportban különösen nagy volt a bizonytalanság, mert sok olyan (például gépipari) iskola vezette be, ahol ez teljesen új szakterületnek számított. A tantervek „természetéből" következik, hogy minőségük csak a tanítási gyakorlat közben mérhető. A világbanki iskolák tantervfejlesztő pedagógusai is hamar ráébredtek, hogy a tantervek folyamatos átalakításra szorulnak, mert hibáik csak az alkalmazás közben derültek ki. Az elkészült tantervek legfőbb hibájának a pedagógusok a maximalizmust látják. Túl sok a tananyag, az adott tanítási időben túl sok mindent kellene megtanítani a gyerekeknek.

A világbanki modell magában hordozza azt az ellentmondást is, hogy az a tanuló, aki tovább akar tanulni, feleslegesnek érzi a szakmai alapozó és a szakmára előkészítő képzést, vagyis a szakmai tantárgyak megtanulását nem igazán ambicionálja. Aki viszont szakmára készül, annak a számára „felesleges" időtöltésnek látszik a hosszúra nyújtott általános képzési idő. Néhány pedagógus azt is megfogalmazta, hogy a világbanki modell bevezetésével olyan hosszúra nyúlt a középiskola, hogy ezalatt a hagyományos képzéssel már főiskolai diplomát is lehetne szerezni.

A tantervi követelmények „túlméretezése" nemcsak a pedagógusok maximalizmusából fakadt, hanem abból is, hogy a tantervkészítők számára nem volt teljesen áttekinthető a szakmai képzés egésze, tehát nem tudták pontosan megítélni, hogy mit kell a gyerekeknek az első négy évben megtanítani, és mi maradhat a specializáció idejére. Végül is a bizonytalanság és a maximalizmus együttes következményeként a világbanki tanterveket a pedagógusok egy része kifejezetten úgy értékeli, hogy túlterhelik a gyerekeket, és még magasabbak lettek a követelmények, mint a hagyományos szakközépiskolában voltak. Több pedagógus véleménye szerint bátrabban kellett volna csökkenteni a tananyagot és több módszertani újítást kellett volna bevezetni.

A fejlesztés során a pedagógusok többsége számára mégsem a tantervírás vagy a tantervek minősége jelentette a legsúlyosabb problémát, hanem azok a gondok, amelyek a program gyakorlati alkalmazása során az iskolákban jelentkeztek. A gyakorlati problémák egy része abból fakadt, hogy mint a hazai oktatási fejlesztésekhez általában, a világbanki fejlesztéshez is hiányoztak a megfelelő feltételek. Miután az új képzési modell megnövelte a képzési időt, az iskoláknak a korábbinál több tanteremre és több tanárra lett szükségük. A tanteremhiány az iskolák közel felében (40 százalékában) okozott gondot, a tanárhiány pedig majdnem egyharmaduk (31 százalékuk) esetében.

A világbanki képzés elvitathatatlan előnyei közé tartozik, hogy az osztályok között nagyobb a lehetőség az átjárhatóságra, és több a lehetőség a pályakorrekcióra. A negyedik év elvégzése, illetve az érettségi után a gyerek még dönthet arról, hogy milyen speciali-

zációban vesz részt. Ebből adódik azonban az is, hogy van olyan világbanki tanuló, akiről már a harmadik évfolyamon kiderül, hogy egészen más érdekli, nem az a szakma, amelynek a szakmacsoportjába beiratkozott. Ilyenkor az érdeklődésének megfelelő fakultációban vehet részt, és továbbtanulhat olyan irányban, amilyenben akar, akár egy gimnazista társa.

Ez a gyerekek számára kétségtelenül előnyös helyzet azonban súlyos szervezési gondot jelent az iskolák számára. Az első évben a beiskolázásnál ugyanis még nem tudhatja az iskola, hogy V–VI. évben milyen szakmából tud majd specializációs osztályokat indítani (mire lesz elég jelentkező), tehát nem tudja előre, hogy milyen szakmát ígérhet a szülőknek és a gyerekeknek.

Valamennyi iskolában súlyos gondot jelent a specializációs szakasz megszervezése. Miután a korábbinál magasabb színvonalú a közismereti képzés, sok az érettségi után továbbtanuló gyerek. Ilyenkor a „maradékból" és „külsősökből" (például gimnazistákból) kell megszervezni az V. évfolyamot. Gondot jelent az iskolák gyakorlatában az is, hogy hogyan tegyenek különbséget az iskolák a világbanki osztályokban érettségizett, szakmai előképzettséggel rendelkező saját tanítványaik és a „sima" érettségivel szakmatanulásra jelentkező gimnazisták között. A pedagógusok egy része igazságtalannak tartja, hogy a világbanki képzés négy éve után ugyanolyan specializációs képzésben kell résztvennie a gyereknek, mint annak a gimnáziumi érettségivel rendelkezőnek, aki sem pályaorientációs, sem szakmai alapozó képzést nem kapott. Ebben eltérések vannak az iskolák között, mert van olyan iskola, amelyik oly módon tesz különbséget előképzettség szerint, hogy a világbanki képzésben résztvevőket a technikumi képzés második évfolyamára veszi fel, vagyis beszámítja a pályaorientációt és az alapozó képzést a technikusi képzésbe. Olyan iskola is van, amelyik felmentést ad a világbanki osztályokban végzett V. éves gyerekeknek bizonyos szakmai órák látogatása alól.

A különböző helyekről „toborzott" végzős osztályok színvonala (képesség és teljesítmény szerinti összetétele) is romlik. A legjobb teljesítményű gyerekek IV. után továbbtanulnak, és a szakképző évfolyamokon a „maradék" olyan gimnazistákkal egészül ki, akiket ugyancsak nem vettek fel felsőfokra.

A világbanki iskolák igazgatói szerint majdnem az iskolák felében a program gyakorlati megvalósítása során a legtöbb gondot az okozta, hogy késett az új tankönyvek elkészítése. Az új tankönyvek késésének több oka volt. Ezek közül az látszik a legfőbbnek, hogy az új tantervek is csak az utolsó pillanatban készültek el, amelyekhez a tankönyveknek illeszkedni kellett volna. A tankönyvek késésének a másik oka az volt, hogy a szakmai tankönyvek többségét azok a tanárok írták, akik a tantervfejlesztésben is részt vettek, és egyszerűen képtelenek voltak párhuzamosan, a tanítás mellett elvégezni a kétféle munkát. Hátráltatta (vagy legalábbis nem túlzottan serkentette) a munkát az is, hogy a tankönyvírás finanszírozásának a rendszere nem volt eléggé átgondolt, legalábbis a tankönyvíró pedagógusok elégedetlenek voltak vele. Végül is szakmánként, sőt tantárgyanként is változó volt, hogy mikor készültek el az új tankönyvek, és miből alakult ki tartós tankönyvhiány.

A tankönyvek hiánya nem érte váratlanul a pedagógusokat. Többen elmondták, hogy a tankönyvhiány régi problémája a szakképzésnek, mert a tantervek mindig gyorsabban változtak, és a tankönyvkiadás ezt nem tudta követni. Annak ellenére, hogy a tankönyvhiány a pedagógusok egy része számára „megszokott" volt, sokaknak volt az a véleménye, hogy a világbanki képzés esetében különösen fontosak lettek volna a tankönyvek, mert újfajta tananyagot kellett tanítani, és új szakmákat vezettek be az iskolák, amelyekhez nem voltak elég jól felkészült és eléggé tapasztalt tanáraik.

Az új tankönyvek késéséből fakadó problémákat az iskolák részben úgy hidalták át, hogy az új tantervekhez régi, olykor 20–30 éves tankönyveket alkalmaztak. A tankönyvpótlás közkeletű módja volt, hogy a tanárok különböző tan- és szakkönyvekből

jegyzeteket ollóztak össze, ezekből „vázlatot" készítettek, vagy diktáltak a gyerekeknek, és ennek alapján tanítottak. Voltak olyan szakmacsoportok is, ahol a megfelelő tankönyvek pótlása úgy történt, hogy külföldi könyveket fordítottak le magyarra.

Perspektívák

A nehézségek és a hiányosságok ellenére a világbanki programmal az igazgatók és a pedagógusok többsége elégedettnek látszik. Amikor arra kértük az igazgatókat, hogy a világbanki modellt illetően foglalják össze eddigi tapasztalataikat, kétharmaduk mondta azt, hogy a világbanki fejlesztést megfelelő irányúnak tartja, és csak egyharmaduk vélekedett úgy, hogy jobb irányba is történhetett volna a változtatás. Megnyugtatónak látszik, hogy egyetlen olyan igazgató sem akadt, aki a világbanki fejlesztést teljesen elhibázottnak tartaná.

Az igazgatók elégedettségét jelzi az is, hogy arra a kérdésünkre, hogy mi a tervük a világbanki képzéssel kapcsolatban, 84 százalékuk válaszolta azt, hogy teljesen át akar térni az iskola erre a képzési formára, és mindössze az iskolák 16 százaléka kívánja részben ezt, részben pedig a hagyományos szakközépiskolai képzést folytatni. A világbanki szakközépiskolák fejlesztési rutinját, pályázati tapasztalatait és vállalkozási hajlandóságát jelzi, hogy 60 százalékuk jelenleg is részt vesz valamilyen nemzetközi fejlesztési programban.

A világbanki program sikerét jelzi, hogy az első pályázaton nyertes 70 iskolának számos követő iskolája akadt. A követő iskolák egy része központi támogatás nélkül, egy másik része pályázati úton elnyert Phare-támogatással kapcsolódhatott a programhoz. A szakképzés fejlesztésének ezen a területén az iskolák és az oktatási kormányzat ambíciója szerencsésen egybeesett. Mindezek eredményeként 1999-re legalább néhány osztály erejéig minden szakközépiskola áttért a világbanki modellre. A fejlesztés azonban még nem fejeződött be. 1999-ben elkezdődött a világbanki fejlesztés szakmai specializációra vonatkozó szakasza. (A. komponens) A világbanki program első fázisában részt vevő iskolák többsége kifejezetten igényelte, hogy ebben a projektben is részt vegyen.

A világbanki tantervek elkészítése és a program megvalósítása nem csupán a szakmai iskolák egy részének átalakítását célzó program volt, hanem az egész magyar oktatási rendszer reformfolyamatába illeszkedett. Alig próbálták ki az iskolák egy-két évfolyamon a világbanki tanterveket, máris megjelent az 1996-os oktatási törvénymódosítás, amely valamennyi iskola számára előírta a pedagógiai programok és a helyi tantervek elkészítését, és amely 1998 őszétől kötelezővé tette a NAT bevezetését. A törvény előírásai szerint ettől kezdve a világbanki iskolák is csak olyan helyi tantervet alkalmazhattak, amelyik összhangban volt a NAT követelményeivel.

1999 tavaszán megkérdeztük az igazgatóktól, hogy mennyire feleltek meg a világbanki tantervek a NAT követelményeinek. Erről a kérdésről nagyon megoszlottak a vélemények. Azt ugyan nagyon kevesen állították, hogy „egyáltalán nem", de viszonylag sokan (53 százalék) mondták azt, hogy némiképpen át kellett alakítaniuk frissen elkészített terveiket a NAT bevezetéséhez. Szerencsére az „átalakítás" a legtöbb esetben csupán óraszám-módosításokat jelentett. A viszonylag csekély eltérések annak voltak köszönhetők, hogy az 1996-os törvénymódosítás egybecsengett a világbanki fejlesztési koncepcióval. Az oktatási törvény előírása szerint 1998 őszétől az iskolák már nem vehettek fel gyerekeket hagyományos szakközépiskolai képzésre, csak előbb érettségiző és azután szakmát tanuló osztályokba. A NAT bevezetésével tehát a világbanki modell szerkezete általánosan kötelezővé vált. Sok tanárnak az a véleménye, hogy a világbanki fejlesztés a NAT előfutárának tekinthető.

Az interjúkból kitűnik, hogy amikor 1998-ban kötelezővé tette a minisztérium a pedagógiai programok és a helyi tantervek elkészítését, a világbanki iskolák kétszeresen is előnyös helyzetbe kerültek. Egyrészről azért, mert a világbanki projekt keretében több

éves gyakorlatuk volt már a tantervkészítésben (miközben a többi pedagógus csak ekkor kezdett „tantervkészítő” továbbképzésekre járni), másrészről pedig azért, mert a világbanki tantervek nagyrészt NAT-kompatibilisek voltak. Nem véletlen, hogy nemcsak a világbanki szakközépiskolák, hanem sok más iskola is a világbanki fejlesztés keretében készült tantervek alapján készítette el a helyi tantervét.

Az 1998-as kormányváltás után ismét fellángoltak az oktatási reformmal kapcsolatos viták, és az új oktatási kormányzat a fenntartók által már elfogadott helyi tantervek helyett képzési formákhoz illeszkedő kerettantervek bevezetésére szánta el magát. A kerettantervek még nem készültek el, így fogadtatásukról 1999 tavaszán még nem érdeklődhettünk a világbanki iskolákban. A fejlesztésben részt vevő pedagógusok tantervkészítési rutinját, magabiztosságát és fejlesztési tapasztalatait megismerve azonban úgy tűnik, hogy a világbanki szakközépiskolák a legújabb kormányzat kerettanterveitől sem tartanak. Egyikük például így foglalta össze véleményét: „Ha most kijön az új oktatási kormányzat szerinti »keret«, egész biztos, hogy a világbankon kell a legkevesebbet igazítani. Egy gimnázium esetleg sérvet kap, egy általános iskola törölközik, de a világbanki szakközépnek a kottája olyan, hogy abból mindent el lehet hegedülni”.

Jegyzet

(1) A Munkaügyi Minisztérium Világbanki Irodájának megbízásából az Oktatáskutató Intézetben már 1994-ben alkalmunk nyílt vizsgálni a projekt beindításának körülményeit, 1999/2000-ben pedig az Oktatási Minisztérium támogatásával hatásvizsgálatot folytattunk a világbanki program megvalósulásáról. Az 1999-es vizsgálat során kérdőíves adatokat vettünk fel az iskolák igazgatóival, és interjút készítettünk a végzős tanulók osztályfőnökeivel a projekt tapasztalatairól. Az 1999-es kutatás valamennyi olyan iskolára (70 iskola) kiterjedt, amely részt vett a fejlesztés első szakaszában. Az itt közölt tanulmányban az iskolákra vonatkozó adatokat és a pedagógusokkal készült interjúkat (55 interjú) elemezzük kiegészítve az 1994-es adatfelvétel összehasonlító elemzésével. Az 1994-es kutatásban FEHÉRVÁRI Anikó és TÓT Éva vettek részt. Az 1999-es kutatás pedig FEHÉRVÁRI Anikó, KÁLMÁN Miklós és RÁNKI LANTOS Júlia közreműködésével készült.

A Krónika Nova Kiadó könyveiből

Sárvári Csaba

A számítógép-algebrai rendszerek szerepe a matematikai gondolkodás fejlesztésében

A Pécsi Tudományegyetem Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Karán az informatikus hallgatók matematika-oktatását számítógép-algebrai rendszerekkel valósítják meg. A számítógép-algebrai rendszerek olyan interaktív programok, amelyek a numerikus számítógépes programokkal szemben szimbolikus kifejezésekkel való matematikai számításokat is megengednek.

Az információs kommunikációs technológiának a 20. század utolsó évtizedeiben bekövetkezett gyökeres megújulása paradigmaváltást idézett elő az oktatásban is. A számítástechnika, informatika által kínált eszközök az oktatás-nevelés minden területén a didaktikai eljárásrendszer átgondolását, újrakonfigurálását teszik szükségessé. Hatványozottan érvényes ez a matematika oktatásának területén.

Az információs technológia kínálta új eszközök közül a matematikaoktatás számára kiemelkedő jelentőségűek a számítógép-algebrai rendszerek.

A számítógép-algebrai rendszerek megjelenése a matematikai készségek, jártasságok rendszerét alapjaiban érinti. Azoknak az eljárásoknak a tanítása, amelyeknek elsajátítása-elsajátíttatása korábban erőnk jelentős részét lekötötte, ma sokszor felesleges: a számítógép-algebrai rendszerek az ilyen típusú feladatokat könnyedén, nagyon rövid idő alatt megoldják. De csak akkor, ha okszerűen, kellő ismeretekkel felvértezve használjuk azokat. Tehát nem arról van szó, hogy kevesebb időt kell szánnunk a matematika elsajátítására. A súlypont helyeződött át: az eddigieknél is megalapozottabb fogalmi ismeretekre van szükség. A rendszer időt szabadít föl a gondolkodás számára, az algoritmusok megtervezésére, hatékonyabbá tételére. A korábbinál több idő jut az induktív megközelítésre, a szemléltetés új lehetőségei tárulnak fel.

A számítógép-algebrai rendszerek hathatós segédeszközei a matematikusoknak, fizikusoknak, mérnököknek, technikusoknak, pszichológusoknak – vagyis mindenkinek, aki matematikai számításokat végez. Nélkülözhetetlenek a modern elméleti és alkalmazott tudományos kutatásokban, valamint az oktatásban.

Mindezt ezek a rendszerek alapvetően két tulajdonságukkal érik el:

– segítségükkel igen nagy pontosságú számítások végezhetők el nagyon gyorsan;

– alkalmasak szimbolikus és algebrai számítások végzésére.

A rendszerek egyik legismertebbike – a Maple – sikerét nyitott architektúrájának is köszönheti. Az eljárások nagy többsége a Maple saját nyelvén íródott és a felhasználók számára forrásnyelvként rendelkezésre áll. Így bárkinek lehetősége van a rendszer könyvtári eljárásainak módosítására, új könyvtárak létrehozására.

A számítógépes hálózatok megjelenésével a Maple a matematikatanulás bázisává válhat. A Maple-munkalapok a paraméterek változtatásával képesek megsokszorozni a példákat, problémákat, feladatokat.

A számítógép-algebrai rendszerek használatának didaktikai problémái

A számítógép-algebrai rendszereknek a matematika oktatásába való bevonása szerteágazó didaktikai feladatokat ró ránk, oktatókra, tanárokra.

Ezeket a feladatokat a matematika-didaktika alábbi dimenziói szerint csoportosítva vizsgáljuk:

– szakmai dimenzió;
– pszichológiai dimenzió;
– pedagógiai dimenzió;
– konstruktív dimenzió.

Emellett szólunk a tanári, tanulói attitűd alakulásáról.

Szakmai dimenzió

A számítógép-algebrai rendszerek egyik legnagyobb előnye, hogy terjedelmes szimbolikus számítások elvégzésére is képesek. A rendszer megkíméli a felhasználót az önmagában többnyire érdektelen, fárasztó részlet-számításoktól. Esetenként ezeket többnapi munkával – vagy még úgy sem – a hibalehetőségeket halmozva tudnánk csak elvégezni.

A Maple lehetővé teszi, hogy energiánk nagyobb részét a meggondolásokra összpontosítsuk.

A rendszernek másik nagy előnye a pontos aritmetika. A számítógép-algebrai rendszerekkel nyert eredmények vagy egzaktak, vagy a fölhasználó által meghatározott pontosságúak.

A szimbolikus számítások elvégezhetősége és az aritmetikai képességek lehetővé teszik olyan matematikai témakörök kimerítő tárgyalását, amelyekre korábban nem volt mód. Ilyen például a legtöbb numerikus eljárás. Lehetővé válik a több ilyen eljárás együttes felhasználását megkövetelő matematikai modellek előállításának tanítása.

Pszichológiai dimenzió

A matematika műveléséhez, a matematikai gondolkodáshoz és kommunikációhoz valamilyen módon reprezentálnunk kell a matematikai struktúrákat. A kommunikáció külső reprezentációt kíván nyelvi eszközök, írott szimbólumok, ábrák, tárgyak formájában. (*Lesh*, *R*., *Post*, *T.* és *Behr*, *M*.)

A gondolkodás esetében a pszichikumban való belső reprezentációról beszélünk. A hatékony, tartós tudás alapja a sűrű szövésű hálóhoz vagy egy nagyváros közlekedési hálózatához hasonlítható, kapcsolatokban gazdag belső tudásreprezentáció. A matematikai megértés a tények, fogalmak, eljárások között kiépülő kapcsolatok gazdagodásával fejlődik ki. A számítógép-algebrai rendszerek a megfelelő tudásreprezentációt több módon is igen hatékonyan támogatják:

– a megjelenítés, ábrázolás gazdag eszköztárával;
– a tananyag állandó elérhetőségével (hyperlinkek, könyvjelzők);
– a változatok, reprezentációk könnyű előállításával.

A matematikai megértés egyik legfontosabb mutatója a transzferre való képesség. Kialakításához sok eszközt kínál a Maple: animációk, a paraméterek váltogatása, a tananyag egységeinek összekapcsolása linkekkel, több munkalap párhuzamos szerkesztésének lehetősége.

P. C. Wason és *P. N. Johnson-Laird* kimutatták, hogy logikailag ekvivalens feladatokat, problémákat lényegesen könnyebben, gyorsabban tudunk megoldani, ha azokat hozzánk közel eső, számunkra ismerős modellel írják le. Olyan modellekkel, amelyhez élményeink, korábbi ismereteink kapcsolódnak. A számítógép-algebrai rendszer sokat segíthet itt: az adott feladat több konkrét modellel megfogalmazható, végigszámolható. Az előadások, gyakorlatok szűk időkerete itt nem jelent korlátozó feltételt.

Pedagógiai dimenzió

A logarléc, majd később a számológép használata csak kellő didaktikai körültekintéssel lehetett igazán eredményes. Méginkább elmondható ez a számítógép használata, a számítógép-algebrai rendszernek a tanítási-tanulási rendszerbe való bevonása esetén. Nem túlzás, amikor azt állítjuk: a matematikai didaktika egészét érinti az új eszköz megjelenése; szakdidaktikánk minden elemét újra kell gondolnunk. A mindent újra gondolás kényszere pedig éppen a rendszer rendkívüli adottságaiból fakad. A Maple nagyon rövid idő alatt képes olyan feladatokat megoldani, amelyek megoldására kézi számolással órák kellenek.

A rendszer egyetlen utasítással összetett feladatokat képes megoldani (például primitív függvény megkeresése, optimalizálás). Súlyos hiba lenne azonban a matematikai ismeretszerzést Maple-utasítások rendszerére építenünk. A számítógép-algebrai rendszerek matematikaoktatásban való alkalmazása során a fogalmak gondos kialakítása nem szenvedhet csorbát. Ellenkezőleg: a rendszert úgy kell felhasználnunk, hogy a fogalom kifejtése, beágyazása általa is gazdagodjék.

Az algoritmusok belső memóriatérképének létre kell jönnie, mielőtt azok végrehajtását a számítógépre bíznánk.

Az egyes gondolkodási műveletek tanítása során a rendszertől segítséget kaphatunk:
– az algoritmikus gondolkodás fejlesztésében;
– az általánosítás, analógiás gondolkodás terén;
– az induktív megközelítés nagyobb lehetőségével;
– sejtések megfogalmazásánál;
– az absztrakciós készség fejlesztésénél;
– a vizuális gondolkodás terén.

A sor természetesen tovább bővíthető.

Szemléltetésként tekintsük a következő feladatot:

Határozzuk meg azokat a p prímszámokat, amelyekre a $8^p + p^2$ kifejezés is prím.

A megoldás első lépéseként szeretnénk megsejteni a szóban forgó kifejezés viselkedésének törvényszerűségét.

A Maple segítségével, egy összetett utasítással megvizsgáljuk a kifejezést a prímszámok egy sorozatára. *(1. ábra)*

Úgy fest, csak egyszer lesz prím, de ami fontosabb, azt sejtjük, hogy ezt az esetet kivéve a kifejezés minden páratlan prímre osztható 3-mal.

A rendszer használatának didaktikai előnyeiből kettőt emeljünk ki:

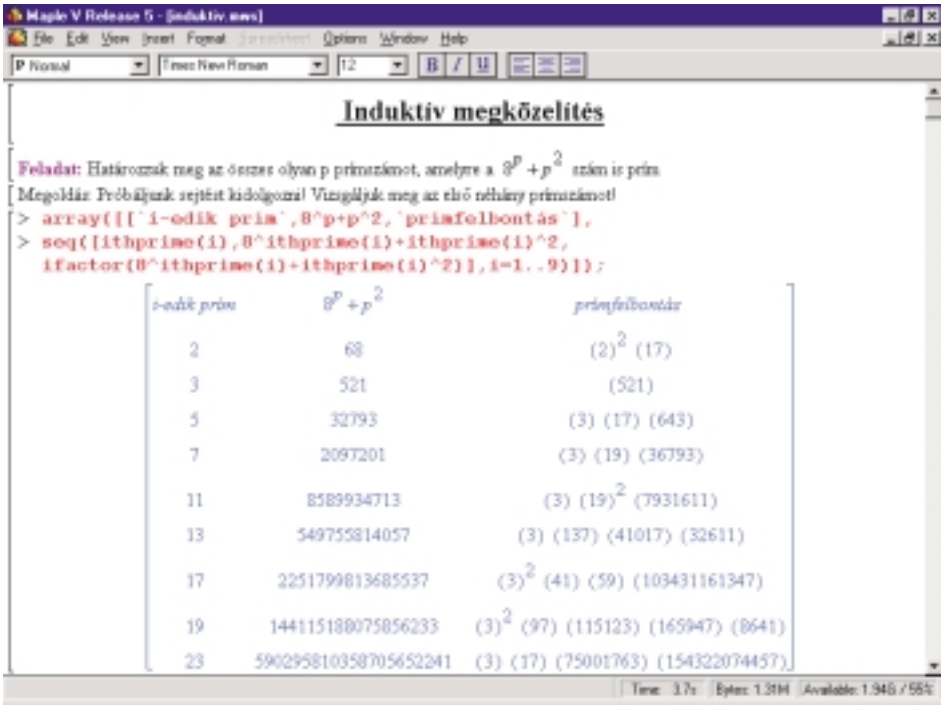
1. Az új tudáselemre való összpontosítás lehetősége (ismeretlánc). Ezt példával illusztráljuk: A logisztikus egyenletet mint speciális elsőrendű differenciálegyenletet szeretnénk tanulmányozni. Előzőleg foglalkoztunk már a polinomok algebrájával, a racionális törtfüggvényekkel, a racionális törtek integrálásával.

A logisztikus differenciálegyenlet megoldása során tehát eltekinthetünk a résztörtekre bontás feladatától, ezek integrálását is a gépre bízhatjuk, hisz ezeket már korábban megtanulták a hallgatók. Így erőteljesebben összpontosíthatnak a differenciálegyenlet megoldására. Ha már abban is bizonyos rutinra tettek szert, foglalkozhatunk a megoldások szerkezetének elemzésével, stabilitási problémákkal. Ekkor már differenciálegyenlet kezelésének egyes részfeladatait (például az iránymezők felrajzolása) is a számítógéppel végezhetjük, s teljes figyelmünket, időnket, energiánkat a megoldások értékelésének szentelhetjük.

2. Az eredmények ellenőrzése, visszacsatolás. Az eredményes tanítás-tanulás alapfeltétele a visszacsatolás, megerősítés. *K. Popper* tetradikus sémája, amellyel a „Hogyan növekszik a tudásunk?" kérdésre kíván választ adni:

$P_1 \rightarrow KE \rightarrow HK \rightarrow P_2$

ahol P_1 azt a problémát jelöli, amelyből kiindulunk,



1. ábra. Törvényszerűség megsejtése induktív úton

KE a kísérleti elmélet, amelyet a probléma megoldására ajánlunk,

HK a hiba kiküszöbölésének folyamata, s P_2 azt a befejező problémát jelenti, amely a vitákból, vizsgálatból, problémamegoldásból kialakult.

Tehát a tudás problémákból indul és problémákban végződik. A popperi értelemben vett hibakiküszöbölést nagyon eredményesen képesek szolgálni a számítógép-algebrai rendszerek:

– a numerikus ellenőrzéssel;

– olyan munkalapokkal, ahol a paraméterek váltogatásával a feladat feltételei változtathatók;

– a vizuális megjelenítéssel;

– a programkönyvtárban tárolt megoldásokkal.

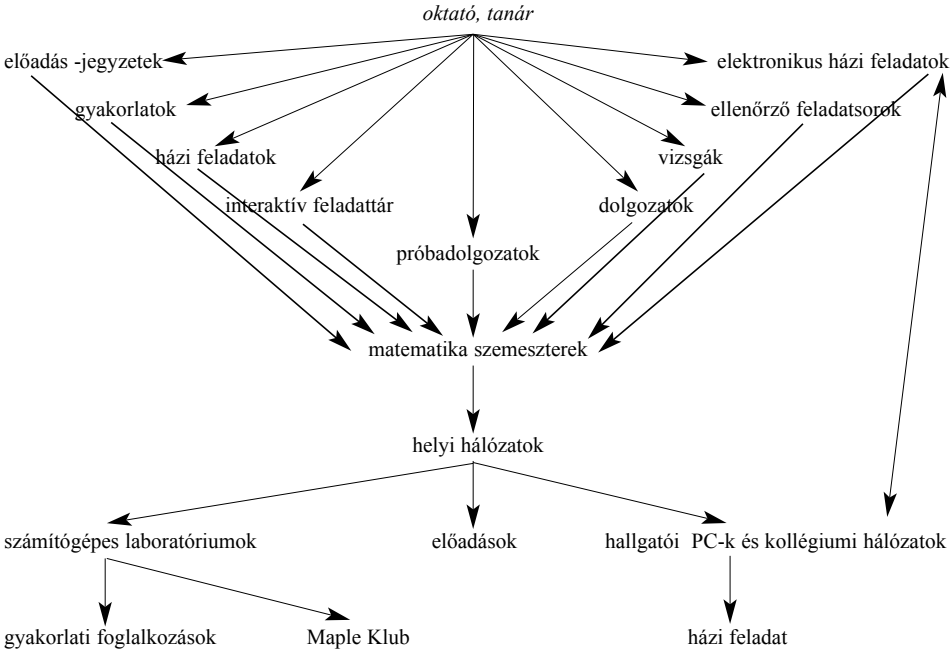
Konstruktív (oktatásszervezési) dimenzió

A számítógép-algebrai nyelv kiválóan alkalmas arra, hogy – más elemekkel kiegészítve – a matematikai tudásbázis alapelemévé váljék.

A Pécsi Tudományegyetem PMMF karán az informatikus hallgatók matematikai oktatását az 1998–99-es tanévtől kezdődően ilyen környezetben valósítjuk meg.

A rendszert mutatja a *2. ábra.*

A tananyag valamennyi egységét – előadásjegyzetek, gyakorlatok, házi feladatok, interaktív példatár, zárthelyi dolgozatok, az elmúlt szemeszterek vizsgadolgozatai és az aktuális vizsgakérdések, ismétlő-rendszerező feladatok – a helyi számítógépes hálózaton elérhetővé tettük. A Maple-munkalapok mellett Toolbook szerzői rendszerrel készült ellenőrző feladatsorok és az interaktív példatár képezik a tudásbázist.



2. ábra. Hálózat alapú oktatás sémája

Az előadásokon elsősorban illusztratív céllal használjuk a Maple-rendszert. Az illusztráció lehet két- vagy háromdimenziós ábra, nagyon sokszor animáció. Ezeket kombinálhatjuk az adatszerkezetek sokoldalú bemutatásával. Segíthet a rendszer a jelenség bemutatásához szükséges, de időigényes számítások, eljárások gyors elvégzésével is. Az előadások elektronikus változata a hálózaton állandóan elérhető, ezek nyomtatott változatát is kézhez kapják a hallgatók. Tapasztalataink azt mutatják, hogy az előadásokon csínján kell bánnunk a számítógép-algebrai rendszer használatával és általában a multimédiás eszközökkel. Az előre elkészített, a film, illetve diakép vetítéséhez hasonlóan bemutatott munkalap kevéssé hatékony.

Egyrészt semmi sem pótolhatja az élő előadás rögtönzésnek is teret adó frissességét, másrészt a bármilyen „pergő”-nek látszó anyag is csökkenti a hallgatók figyelmi szintjét, figyelmi aktivitását.

Ugyanakkor a Maple nyújtotta eszközökkel az előadás elektronikus változata korábban nem remélt módon támogatható. Az induktív megközelítést sem idő, sem terjedelem nem korlátozza. Az animáció lehetőséget nyújt a mozgás, a jelenségek dinamikájának érzékeltetésére.

A gyakorlatokon folyó munka állandó segítője, a tábla és a füzet mellett egyenragú színtere a számítógép-hálózat, s eszköze a számítógép-algebrai rendszer, a Maple.

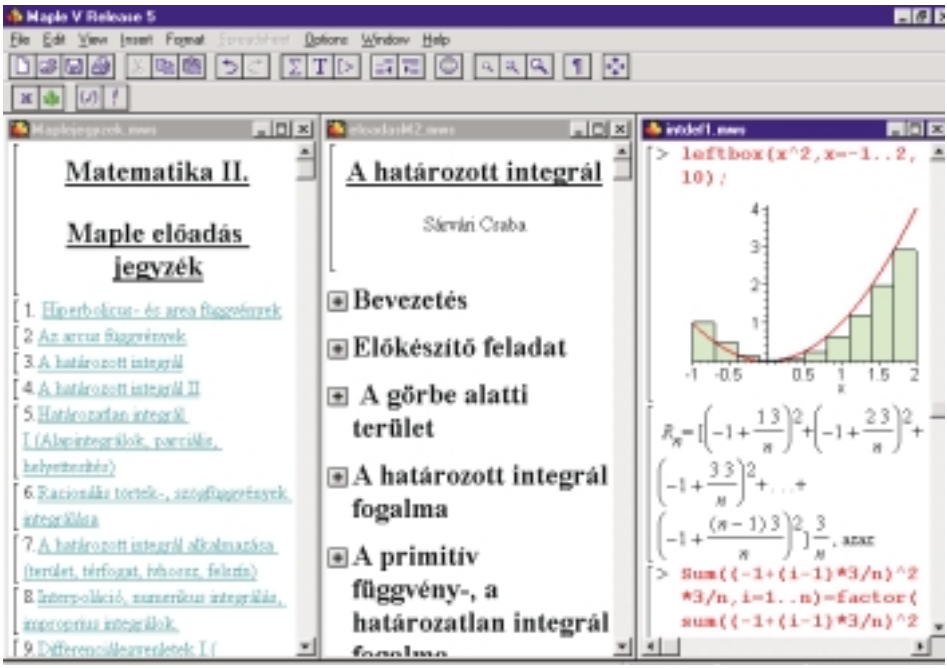
Ez sok előnnyel jár, de nagy didaktikai kihívást, próbatételt is jelent. A rendszer alkalmazása, a Maple hatalmas numerikus képessége és a szimbolikus számítások elvégezhetősége miatt sok olyan tananyagrész tárgyalását lehetővé teszi – s ezek nemcsak numerikus jellegűek – amelyekre korábban nem kerülhetett sor.

Ugyanakkor a fogalmak gondos kialakítása legalább olyan fontos feladatunk, mint korábban.

A Maple megtanulása sem kis feladat. Bár ez később busásan megtérül, kezdetben jelentős energiát köt le.

Minden egyes fogalom, eljárás, algoritmus tanításánál gondosan kell ügyelnünk arra, hogy annak egészét átlássák, értsék a hallgatók. Ki kell alakulnia a megfelelő memóriaképnek és a fogalmaknak, eljárásoknak, algoritmusoknak be kell ágyazódniok a reprezentációs hálóba. A számítógépes eljárások túl korai vagy nem kellő gondossággal megtervezett használata ezt a folyamatot gátolhatja, sőt lehetetlenné is teheti, s így jóvátehetetlen kárt okozhatunk.

Viszont a Maple okszerű használata megsokszorozhatja a gyakorlatokon folyó munka hatékonyságát. A munkalapok párhuzamos szerkeszthetősége nagymértékben növeli a kapcsolatokban gazdag belső tudásreprezentáció kialakulásának lehetőségét. *(3. ábra)* Nagy előny, hogy a teljes tananyag állandóan rendelkezésre áll. A korábban kifejlesztett és a Maple-ben rendelkezésre álló eljárások felidézhetők, használhatók.



3. ábra. Több Maple-munkalap egyidejű használata.

A képzés fontos része a Maple-klubban folyó munka. Itt a Maple-re vonatkozó ismereteket is bővítjük, a tananyag összetettebb részeire is kitérünk és speciális matematikai témák is sorra kerülnek.

A tanári, illetve tanulói attitűd változása

A Maple-munkalapok rendszerén alapuló tananyag előállítása természetesen igen nagy munka. A tananyag előállítására fordítandó idő kezdetben sokszorosa a hagyományos készülésnek. Ez azonban később megtérül, hisz a tananyag könnyen módosítható. Egyrészt a Maple elfogadható szövegszerkesztővel rendelkezik, másrészt a korábban megírt eljárások felhasználhatók, átalakíthatók.

A számítógép-algebrai rendszer használata folyamatosan kihívást jelent a tanár, az oktató számára is. A rendszer tudása imponálóan nagy, memóriája tökéletes. Az egyes algoritmusok futása sok meglepetéssel szolgálhat. Például a rendszer általánosabban vagy egyáltalán csak másként kezeli az adott problémát, mint ahogy arra számítottunk. Sok olyan kérdéskörrel tudunk foglalkozni, amelyek feldolgozására korábban nem volt mód.

Mindez a rendszer egyre jobb megismerésének igényével együtt állandó kísérletezésre, ismeretbővítésre sarkall.

A Maple nem pótolja a matematikai ismeretszerzést. Ellenkezőleg: ha értelmesen használjuk, „segítünk" neki, akkor a beépített eljárások alkalmazását magasabb szintre emelhetjük. Sokszor ez azt jelenti, hogy a rendszer „önállóan" nem tudná megoldani a feladatokat, megfelelő irányítással viszont „csodákra" képes. Mindezt, megfelelő példákkal, tudatosítanunk kell hallgatóinkban.

A Maple-munkalap egy idő után a matematikai tananyag természetes közegévé válik, segítségével valóban élő matematika közvetíthető a hallgatóknak. Nekik – főleg az első időben – a számítógép-algebrai nyelv elsajátítása jelentős többletmunkát jelent. Ám tapasztalatunk szerint a Maple elsajátítása a későbbiekben a teljesítőképes matematikatudás szintjének jelentős emelkedését eredményezi.

Összehasonlító tudásmérés

1999-ben a műszaki informatika szakos hallgatók körében összehasonlító tudásmérést végeztünk.

A számítógép-algebrai rendszer használatával alapvetően megváltozik a megoldható számítások, feladatok köre. Az összetett numerikus vagy szimbolikus számításokat igénylő feladatok, problémák megoldása a Maple használatával természetesen sokkal eredményesebb. Ezért is elsősorban nem a hallgatók abszolút teljesítményét, hanem megszerzett tudásuk szerkezetét hasonlítottuk össze. A megoldandó feladatokat három csoportba soroltuk:

– elméleti jellegű kérdések (T);
– döntően problémamegoldó gondolkodást igénylő feladatok (P);
– főleg számításokat tartalmazó feladatok (O).

A három kategória mindegyikében azonos pontszámot lehetett elérni.

A Maple-lel (38 fő), illetve az anélkül tanulók (23 fő) teljesítményeloszlása a következőképpen alakult:

	T (%)	P (%)	O (%)
Maple-lel tanulók	17,6	39,1	43,3
Kontrollcsoport	21,7	31,0	47,3

1. táblázat

Láthatóan a Maple-lel tanulók a problémamegoldó gondolkodást igénylő feladatokban jelentősen nagyobb arányban szereztek pontokat, mint a kontrollcsoport. A rendszer használata átsegítette a hallgatókat azon akadályok egy részén, amelyek a problémamegoldás közben a megosztott figyelem miatt a kézi számolás során sűrűn jelentkeznek.

A Maple-lel tanulók abszolút tudásszintje jelentősen felülmúlta a kontrollcsoportot. Előbbiek a megszerezhető pontok 58,5 százalékát, míg a kontrollcsoport tagjai 42,3 százalékát szerezték meg.

A vizsgálat az átfogó jellegű kérdéssor ellenére csupán pillanatfelvételnek tekinthető.

A számítógép-algebrai rendszer használata eredményességének megbízható megméréséhez vizsgálatok sorát kell elvégezni.

Összegzés

A számítógép-algebrai rendszerek napjainkra a matematikaoktatásnak és általában a matematikai feladatok, problémák megoldásának nélkülözhetetlen segédeszközévé váltak. Csak a didaktikai szempontból megalapozott használat lehet egyértelműen teljesítményt növelő. A tanítási-tanulási tevékenység és a tananyag szempontjából egyaránt meg kell vizsgálni a felhasználás lehetőségeit.

A fogalomalkotásnak, a használt eljárások, algoritmusok ismeretének legalább a korábbi szinten kell megvalósulniuk. Tehát a rendszer eljárásait témakörönként változó módon, de mindig úgy kell alkalmaznunk, hogy a fogalomalkotást segítse. A legtöbb témakörnél szükséges előbb kisebb méretű számításokat kézzel is elvégeztetnünk, s csak ezután szabad rátérnünk a számítógép használatára. Nagyon hatékony, bár időigényes a hallgatók által készített saját algoritmusok, eljárások használata.

A számítógép-algebrai rendszernek a matematikai foglalkozások mindig készenlétben álló eszközévé kell válnia, ugyanúgy, mint ez korábban a függvénytáblázattal, számológéppel történt.

Ugyanakkor alapozásként, kiegészítésként célszerű a számítógép-algebrai alapismereteket önálló kurzus keretében is oktatni.

Ezt a vélekedést a hallgatók körében végzett attitűdvizsgálat is alátámasztja, a hallgatók 80 százaléka igényelne ilyen kurzust.

A számítógép-algebrai rendszer didaktikai vizsgálatokon alapuló, a számítógéphálózat lehetőségeivel is élő használata a matematikai ismeretek spektrumának szélesedéséhez, a munkavégzés hatékonyságának növekedéséhez vezet.

Irodalom

WITTMANN, E. CH.: *Grundfragen des Mathematikunterrichts.* Vieweg, 1981.

DOBI JÁNOS: *Megtanult és megértett matematikatudás.* In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, 1999. 169–190. old.

LESH, R. – POST, T. – BEHR, M.: *Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving.* In: JANVIER, C. (szerk.): *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics.* Lawrence Erlbaum, Hillsdale. NJ. 33–40. old.

POPPER, K.: *Test és elme. Az interakció védelmében.* TYPOTEX Kiadó, 1998. 11–34. old.

JOHNSON-LAIRD, P. N. – WASON, P. C. (szerk.): *Readings in Cognitive Science*. Cambridge University Press, 1977.

Zátonyi Sándor

Fizika felmérő

A 8–11. évfolyamos tanulók tudásának diagnosztikus értékelése

Az Országos Közoktatási Intézet Alapműveltségi Vizsgaközpont 1999. májusában (más tantárgyak mellett fizikából is) mérést végzett az arra önként jelentkező iskolákban. A mérés célja: sokoldalúan használható, az iskolák értékelő-elemző tevékenységét is segítő mérőeszközök készítése.

A távlati célokat tekintve: olyan feladatbank létrehozása, amely nagyszámú, a gyakorlatban kipróbált, bemért feladatot tartalmaz, meghatározva az egyes feladatok legfőbb jellemzőit, paramétereit, többek között az adott feladatok megoldásában elért eredményeket is. Ehhez nyújt jelentős segítséget az iskolákban végzett eredményvizsgálat és a tanulói teljesítmények összegezése, értékelése.

A kapott eredmények lehetőséget kínálnak arra is, hogy az iskolák fizika-munkaközösségei, -tanárai áttekintsék, elemezzék a feladatok megoldása nyomán kapott tanulói teljesítményeket, összevessék az osztályok eredményeivel, az adott tantervek tartalmával, követelményeivel. A módszer alkalmazásával világosan kimutatható, hogy melyek azok a témák, amelyeket a vizsgált osztály az országos szintnél jobban tud, és melyek azok, amelyekben elmarad az átlagtól. Megindulhat az okok és a javítási lehetőségek keresése. A szakaszzáró diagnosztikus értékelés rendszeres alkalmazása növelheti az iskolák munkájának az eredményességét, az output-szabályozásnak hatékony eszköze lehet. *(1)*

A tesztlapok fizikából nyolc változatban készültek, az Alapműveltségi Vizsgaközpont irányításával 1998-ban kidolgozott részletes vizsgakövetelmények alapján. *(2)* Mivel az iskolákban a felmérés idején több tanterv volt érvényben, az alábbi összegezésben, elemzésben az iskolák visszajelzése alapján csak azok a feladatmegoldások szerepelnek, amelyeknek az alapjául szolgáló tantervi anyagot az iskolák ténylegesen feldolgozták.

A felmérés során minden tanuló a nyolc tesztlap közül csak egyet-egyet oldott meg. Az egyes tesztlapokon 20–25 feladat szerepelt, attól függően, hogy mennyi volt az egyes feladatok önállóan is értékelhető egységeinek, itemjeinek a száma, s ebből adódóan a pontszáma. Mindegyik tesztlap megoldásával maximálisan 60–60 pontot lehetett elérni. A tesztlapok javítását, pontszámmal történő értékelését az iskolák tanárai végezték a tesztlapokhoz mellékelt javítási útmutató alapján. Az elért eredmények rögzítését, összegezését az Alapműveltségi Vizsgaközpont végezte.

Fizikából összesen 15 211 tesztlap érkezett vissza a 8–11. évfolyamos tanulóktól. A vizsgálatban részt vett tanulók számát, iskolatípusonkénti megoszlását az *1. táblázat* mutatja.

iskolatípus:	8. évf.	9. évf.	10. évf.	11. évf.	együtt
általános iskola	8839	59	27	–	8925
gimnázium	211	544	738	434	1927
szakközépiskola	–	704	1882	700	3286
szakmunkásképző	–	364	336	–	700
szakiskola	–	247	63	–	310
egyéb	–	–	–	63	63
összesen	9050	1918	3046	1197	15 211

1. táblázat

A következőkben az egymást követő évfolyamokban elért eredményeket hasonlítjuk össze különböző szempontok szerint. Ehhez a 8. osztályosok eredményeit vesszük viszonyítási alapul. Az általuk ismert tananyagrészek többségét a 9–11. évfolyamos tanulók bővebben, magasabb szinten ismételten tanulták.

Ugyanakkor nem tartalmazza ez az értékelés azoknak a feladatoknak az eredményeit, amelyek a 9–11. évfolyam tananyagára épülnek. (Nem vettük számításba például a nehézségi gyorsulással, a körmozgással, a hullámmozgással, a gáztörvényekkel kapcsolatos mennyiségi összefüggésekre vonatkozó feladatok megoldásában, illetve a fizikai fénytanra, az atomfizika és a magfizika elemeire vonatkozó ismeretek elsajátításában elért eredményeket.)

Nem szerepelnek ebben az elemzésben azok az esszé típusú feladatok sem, amelyek egy-egy ismeretkör szöveges értékelését kívánták meg. (Egy-egy ilyen feladatot tartalmazott minden tesztlap. Maximálisan 5 pontot kaphattak rá a tanulók.) E feladatok értékeléséhez ugyanis (az adott körülmények között) nem lehetett egységes értékelési útmutatót adni, s így nem lenne reális az e feladatok megoldásában elért eredmények összehasonlítása, összegezése.

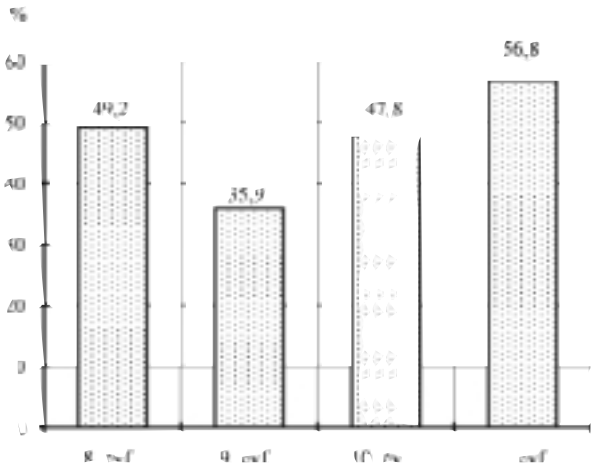
Mindezt figyelembe véve az 1999. évi felmérés során az összes feladat közül 141 feladatnak az értékelésére került sor. E feladatok itemjeinek száma 371. E feladatok megoldásában elért eredményeket hasonlítjuk össze a 8–11. évfolyamon, az itemekből számított átlagok alapján. Külön-külön összegezzük és elemezzük a tanulók által nyújtott teljesítményeket néhány olyan szempont szerint, amely metodikai szempontból fontos lehet fizikatanításunk hatékonyságának növelésében.

A tanulók átlageredményei a 8–11. évfolyamon

A vizsgálatban részt vett tanulók a *2. táblázat*ban és az *1. ábrá*n feltüntetett átlageredményeket érték el ugyanazon feladatok megoldásában a 8–11. évfolyamon.

		8. évf.		9. évf.		10. évf.		11. évf.	
feladatok (db)	itemek (db)	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
141	371	49,2	20,3	35,9	22,2	47,8	23,4	56,8	22,8

2. táblázat (%)



1. ábra (%)

Ezek szerint a 8. évfolyamot követően csökken a vizsgálatban részt vett tanulók átlageredménye, és csak a 11. évfolyamon haladja meg a 8. évfolyamon elért szintet. A 9. évfolyamban tapasztalt gyengébb teljesítmény egyik oka az lehet, hogy a tanulók többsége a 8. osztály elvégzése után iskolát változtatott. Így számukra az ismeretek felidézése más kontextusban, más fizikai és pszichológiai körülmények között történt, mint az ismeretek elsajátítása, kódolása. Ez a körülmény nehezítette a memóriában tárolt ismeretek előhívását, aktualizálását. *(3)*

Tanulságos összehasonlítanunk a tanulók 1999-ben elért eredményeit az Alapműveltségi Vizsgaközpont által 1988-ban végzett felmérés adataival. Az akkori mérésben a reprezentatív mintavételnek megfelelően kiválasztott iskolák 8. osztályaiból 1702 tanuló vett részt. A megoldott 118 feladat (307 item) átlageredménye akkor 42,4 százalék (a szórás 18,4 százalék) volt. *(4)*

Témakörönkénti eredmények

Az eredményeket számba vettük a fizika „hagyományos" témái szerint is, külön összesítve a mechanika, a hőtan, az elektromosságtan és a fénytan körébe tartozó feladatokat. Mivel a vizsgálatban részt vett 8. osztályos tanulók tananyagában nem szerepeltek külön témakörként az atomfizika és a magfizika elemei, a következőkben az elektromosságtanhoz soroltuk azokat a feladatokat, amelyek az atom alkotórészeinek az ismeretével, az elektron és az atommag közötti elektromos kölcsönhatással, az elektronok vezetőben történő áramlásával kapcsolatosak. A táblázatban „vegyes" szóval jelöltük azokat a feladatokat, amelyeknek tartalma két vagy több témakörhöz kapcsolódik.

Példa az egyik tesztlapról a „vegyes" témájú feladatra:
Milyen energiává alakítják át a hőerőgépek a tüzelőanyagok elégetése révén nyert belső energiát? (A-1/15. feladat.)

A témakörönként összesített tanulói átlageredmények a *3. táblázat*ban látható módon oszlanak meg.

			8. évf.		9. évf.		10. évf.		11. évf.	
témakör	feladatok száma	itemek száma	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
mechanika	52	131	54,0	19,8	48,2	21,0	58,2	22,3	65,5	20,7
hőtan	27	58	47,0	21,2	35,5	22,0	46,2	25,2	53,3	25,1
elektromosságtan	45	137	46,2	20,6	23,3	19,0	41,1	21,4	51,9	22,7
fénytan	14	39	48,2	16,1	27,2	17,9	39,6	18,1	50,0	18,6
„vegyes"	3	6	44,1	20,4	31,6	15,9	44,3	23,1	57,4	23,8

3. táblázat (%)

A tanulók teljesítménye az egymást követő évfolyamokon témakörönként is ugyanazt a tendenciát mutatja, mint a feladatok, illetve az itemek összessége: a 8. évfolyamot követően csökken a vizsgálatban részt vett tanulók átlageredménye, és csak a 11. évfolyamon haladja meg a 8. évfolyamon elért szintet.

A legjobb átlageredmény mechanikából adódott mindegyik vizsgált évfolyamon. A leggyengébb teljesítményt a 8. és a 9. évfolyamon elektromosságtanból, a 10. és a 11. évfolyamon pedig fénytanból nyújtották a tanulók.

Az eredmények megoszlása az értelmi műveleti szintek szerint

Az eredményvizsgálat feladatai között jelentős különbségek adódnak aszerint, hogy megoldásukhoz milyen műveletek alkalmazására van szükség. Az egyes feladatok értelmi műveleti szintek szerinti kategorizálásához az Alapműveltségi Vizsgaközpont által 1998-ban megjelentetett részletes követelményrendszert vettük alapul.

Példák a tesztlapokról a különböző értelmi műveleti szintekhez tartozó feladatokra:
Felidézés. Milyen tényezőktől függ a párolgás sebessége átlagos légnyomás mellett? (B-1/6. feladat.)
Értelmezés. A csónakra 1300 N felhajtóerő hat a vízben. Mekkora a csónak által kiszorított víz súlya? (D-1/6. feladat.)
Reproduktív alkalmazás. Az egyik tintasugaras nyomtató teljesítménye 30 W, az áramforrás feszültsége 230 V. Mekkora az áramerősség? (C-2/19. feladat.)

A tanulók a *4. táblázat*ban feltüntetett eredményeket érték el a felidézés, az értelmezés és a reproduktív alkalmazás kategóriájába tartozó feladatok megoldásában. (A megoldatott tesztlapokon nem szerepeltek a produktív alkalmazás körébe tartozó feladatok.)

			8. évf.		9. évf.		10. évf.		11. évf.	
értelmi műveleti szint	feladatok száma	itemek száma	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
felidézés	20	49	54,8	23,6	41,0	26,5	55,3	26,0	64,4	27,2
értelmezés	72	169	50,5	20,6	39,4	22,1	49,5	23,6	57,7	22,8
repr. alkalmazás	49	153	46,1	18,2	30,5	19,5	43,6	21,5	53,4	20,7

4. táblázat (%)

A tanulók mindegyik évfolyamon a felidézést igénylő feladatok megoldásában érték el a legjobb átlageredményeket. Ezt követi mindegyik évfolyamon az értelmezés és a reproduktív alkalmazás szintjéhez tartozó feladatok megoldásának átlageredménye.

Az eredmények megoszlása a tantervi követelmények szerint

A tanulók – adottságaiktól, képességeiktől, motivációjuktól és más tényezőktől függően – különböző mértékben tudnak eleget tenni a tantervi követelményeknek. Ugyanakkor a fizika tananyagában is megkülönböztethetünk olyan részeket, amelyeknek az elsajátítása nélkülözhetetlen az ismeretek további fejlesztéséhez, bővítéséhez. Mindezek alapján a fizika részletes követelményrendszere minimum szintű követelmények körébe azokat a fizikai tényeket, jelenségeket, fogalmakat, összefüggéseket, törvényeket sorolja,

– amelyeknek az ismerete alapvetően fontos, a továbbhaladáshoz feltétlenül szükséges;
– és amelyeknek eleget tud tenni az adott évfolyamba járó tanulók döntő többsége.

A minimum szintű követelmények az 1978-as tanterv alkalmazása során szerzett tapasztalatok és a részletes követelmények kidolgozásához beérkező tanári javaslatok alapján fogalmazódtak meg. A tanterv további tananyagához kapcsolódnak a minimum feletti követelmények.

Példák a minimum és minimum feletti feladatokra:
Minimum. A főzőolaj sűrűsége kisebb, mint a víz sűrűsége. Két üvegbe egyenlő magasságig öntöttünk főzőolajat, illetve vizet. Hasonlítsd össze a két folyadékoszlop hidrosztatikai nyomását! A főzőolaj nyomása ....., mint a víz nyomása. (B-1/5. feladat.)
Minimum feletti. Kisfeszültségű áramforráshoz kapcsoltuk a hősugárzó fűtőszálát. A mért áramerősség 0,06 A. Mekkora lesz a mért áramerősség, ha a) az eredeti kétszeresére növeljük a feszültséget? ..... b) az eredeti harmadára csökkentjük a feszültséget? ..... c) Miként változtattuk meg az eredeti feszültséget, ha a mért áramerősség 30 mA lett? .....

Az 1999. évi felmérésben a tanulók az *5. táblázat*ban feltüntetett eredményeket érték el a minimum és a minimum feletti követelmények teljesítésében.

			8. évf.		9. évf.		10. évf.		11. évf.	
tantervi követelmény	feladatok száma	itemek száma	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
minimum	87	216	56,4	19,6	43,7	22,6	55,2	23,4	63,9	22,3
minimum feletti	54	155	39,3	16,6	25,1	16,4	37,5	19,0	46,9	19,7

5. táblázat (%)

Az adatok tanúsága szerint a minimum szintű követelmények teljesítésében mindegyik évfolyamon jelentősen jobb eredmények születtek, mint a minimum feletti követelményekhez tartozó feladatok megoldásában. A különbség az egymást követő évfolyamokban nem változik jelentősen (17,1 százalék; 18,6 százalék; 17,7 százalék; 17,0 százalék). Figyelembe véve a minimum szintű feladatok didaktikai szerepét, kívánatos lenne, ha ezek megoldásában ennél lényegesen jobb eredmények adódnának mindegyik évfolyamon. Ehhez e tananyagrészek határozottabb előtérbe helyezése, megerősítése, gyakorlása és ellenőrzése szükséges.

Fizikai mennyiségek összehasonlítása

A fizikai jelenségek, fogalmak, összefüggések jobb megértését, elmélyítését szolgálhatja a mennyiségek összehasonlítása. E műveletnek – az azonosítás, a besorolás, a sorrend-felismerés és a sorrendképzés mellett – jelentős szerepe van a kognitív képességek fejlesztésében is. *(5)*

A tesztlapokon a mennyiségek összehasonlítását igénylő feladatok egy része konkrét szinten, szavakkal megfogalmazva, más része absztrakt szinten, relációs jelekkel megadva várja a tanulóktól a választ.

Egy-egy példa a kétféle feladattípusra:
Válaszadás szavakkal. Péter 5 másodperc alatt, Pál 4 másodperc alatt mászik fel a kötélre ugyanakkora magasságba. A két fiú súlya egyenlő. Hasonlítsd össze a teljesítményüket! Péter teljesítménye ....., mint Pál teljesítménye. (D-2/4. feladat.)
Válaszadás relációs jelekkel. Az autó két irányjelző izzólámpája párhuzamos kapcsolásban van az áramforráshoz kapcsolva. Az egyik izzó ellenállása 29 Ω, a másiké 6,9 Ω. Hasonlítsd össze a két izzón áthaladó áram erősségét, a kivezetések között mérhető feszültséget és az izzók teljesítményét! Alkalmazz relációs jeleket (< = >) a válaszadáshoz!

Az izzók ellenállása:	29Ω	6,9Ω
a) Az izzókon áthaladó áram erőssége:	I_1	I_2
b) Az izzók kivezetései között mért feszültség:	U_1	U_2
c) Az izzók teljesítménye:	P_1	P_2

(C-1/19. feladat.)

A kétféle típusú feladat megoldásában elért tanulói átlageredményeket a *6. táblázat* mutatja.

Azoknak a feladatoknak a megoldásában, amelyekben szavakkal megfogalmazva kellett a tanulóknak megadniuk a választ, mindegyik évfolyamon jobb az eredmény, mint a relációs jelek alkalmazását kívánó feladatokéban. E különbség nyilvánvalóan abból adódik, hogy amikor a tanulóknak két-két fizikai jellel megadott mennyiséget kell összehasonlítaniuk, akkor e jeleket először dekódolniuk és a megadott mennyiségekkel azonosítaniuk kell ahhoz, hogy a feltett kérdésre választ tudjanak adni. Ekkor jutnak el tulajdonképpen ahhoz a nyelvi formához, amelyben a konkrét szintű kérdésre szavakkal megfo-

			8. évf.		9. évf.		10. évf.		11. évf.	
a válasz megfogalmazása	feladatok száma	itemek száma	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
szavakkal	14	19	53,4	20,9	43,5	20,5	55,9	23,7	63,1	22,9
relációs jelekkel	8	24	40,1	15,8	28,5	14,2	39,7	16,8	48,5	18,7

6. táblázat (%)

galmazott választ lehet adni. A fizikai jelekkel megadott mennyiségek összehasonlítása tehát több logikai lépés megtételét kívánja a tanulóktól, így természetesen nagyobb hibaforrást is jelent, mint a konkrét mennyiségek közvetlen összehasonlítását kívánó feladatok megoldása.

A számításos és számítás nélküli feladatok megoldása

A tesztlapokon olyan számításos feladatok szerepeltek, amelyekben a fizikai tartalom dominál, és a megadott mennyiségekkel csak egyszerű műveleteket kellett elvégezniük a tanulóknak. A számításos és számítás nélküli feladatok megoldásában a *7. táblázat*ban látható átlageredményeket érték el a tanulók.

			8. évf.		9. évf.		10. évf.		11. évf.	
feladattípus	feladatok száma	itemek száma	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
számításos	20	81	45,1	16,2	25,1	14,4	39,2	18,6	52,0	19,0
számítás nélküli	121	290	50,4	21,1	39,0	23,1	50,2	24,0	58,1	23,7

7. táblázat (%)

A korábbi évek vizsgálataihoz hasonlóan a számításos feladatok megoldásában mindegyik évfolyamon gyengébb eredmények adódtak, mint a számítás nélküli feladatok megoldásában. A 8. évfolyam eredményei között még viszonylag kicsi (5,3 százalék) a különbség, a 9. és a 10. évfolyamon ennek több mint kétszerese (13,9 százalék és 11,0 százalék), a 11. évfolyamon ismét alacsony (6,1 százalék) a számításos és számítás nélküli feladatok megoldásában elért eredmény közötti különbség.

A vizsgálatban szereplő számításos feladatok megoldásában nyomon követhető az is, hogy milyen arányban végezték el helyesen a tanulók az egyes műveleteket. Az értékelt 20 feladat közül 9 feladatban a tankönyvből megismert alapösszefüggés alkalmazására volt szükség; 11 feladat megoldásához a behelyettesítés előtt át kellett alakítaniuk a tanulóknak a tanult összefüggést. A feladatok megoldása teljes értékűnek számított akkor is, ha a tanulók nem a képlet alkalmazásával oldották meg a feladatot, hanem következtetéssel jutottak el a helyes végeredményhez.

A számításos feladatok megoldásainak elemzése a részletes fizika-követelményrendszer értékeléssel kapcsolatos javaslatainak figyelembe vételével történt. Ennek megfelelően a tanulók egy-egy pontot kaptak a következő alternatív elemekre:

– az adatok kigyűjtése a fizikai mennyiségek jelének alkalmazásával;
– a mértékegységek átváltása (amennyiben a feladat ezt szükségessé tette);
– a megoldáshoz szükséges összefüggés (képlet) felírása;
– a kijelölt matematikai műveletek helyes elvégzése, vagyis helyes mérőszám a végeredményben;
– helyes mértékegység a végeredményben.

A tanulók a *8. táblázat*ban feltüntetett eredményeket érték el a számításos feladatok egyes részműveleteinek a megoldásában. (Két számításos feladat megoldása során a hatásfokot kellett kiszámítaniuk a tanulóknak. E feladatok értékelésében nem szerepelt a „helyes mértékegység a végeredményben" kritérium.)

			8. évf.		9. évf.		10. évf.		11. évf.	
témakör	feladatok száma	itemek száma	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
az adatok kigyűjtése	20	20	49,7	14,1	27,8	13,5	44,2	21,7	49,9	15,0
a mértékegységek átváltása	3	3	25,6	6,7	21,5	5,1	33,0	22,4	38,5	17,7
az összefüggés felírása	20	20	45,7	15,3	25,6	15,1	44,0	24,3	53,9	20,6
a matematikai művelet elvégzése	20	20	43,7	16,5	24,0	14,4	41,1	22,5	53,9	19,5
helyes mértékegység	18	18	43,8	17,3	23,2	15,3	39,8	22,6	52,4	21,7

8. táblázat (%)

A megoldatott tesztlapokon három feladat volt, amelyben a tanulóknak mértékegységet kellett váltaniuk. Mindegyik megoldásában jóval kisebb volt a tanulók által elért átlageredmény az átváltásban egy-egy évfolyamon belül, mint a többi négy, értékelt egységben. (Hasonló tapasztalatot mutatnak a korábbi vizsgálatok is.) E probléma megoldásához szükséges lenne a matematika- és fizikatanítás ezzel kapcsolatos módszerének az áttekintése, értékelése, összehangolása; továbbá a kognitív képességek céltudatos fejlesztése, a tantárgyak közötti kapcsolatrendszer erősítése. *(6)*

A kiemelkedően jó és gyenge feladatmegoldások

Elemzésünkben azokat a feladatmegoldásokat tekintjük kiemelkedően jónak, illetve nagyon gyengének, amelyek – a 8. évfolyamban elért tanulói teljesítményeket alapul véve – kívül esnek a szórás háromszorosán. Ha a 49,2 százalékos átlaghoz hozzáadjuk a 20,3 százalékos szórás másfélszeresét, akkor 79,6 százalékot kapunk eredményül; ha pedig levonjuk az átlagból a szórás másfélszeresét, akkor 18,8 százalék lesz az eredmény.

A 141 feladat közül két olyan feladat volt, amelynek a megoldásában a tanulók 79,6 százaléknál is magasabb átlageredményt értek el.

A legjobb eredménnyel a következő feladatot oldották meg a tanulók:
Mit tapasztalunk akkor, ha a mágnesrúd déli sarkát közelítjük
a) a másik mágnesrúd déli sarkához? .....
b) a lágyvashoz? ..... (A-2/8. feladat.)

A *9. táblázat*ban a 79,6 százaléknál jobb átlageredménnyel megoldott két feladat főbb jellemzőit tüntettük fel. (A témakörök rövidítése a *9.* és a *11. táblázat*ban: M – mechanika; H – hőtan; E – elektromosságtan; F – fénytan; V – vegyes)

feladat	fizikai téma	tananyag	értelmi műveleti szint	követelmény	számítás	pontszám	átlag %
A-2/8.	E	mágneses kölcsönhatás értelmezése konkrét példán	értelmezés	minimum	nincs	2	91,1
C-2/12.	E	az elektron és a proton töltése	felidézés	minimum	nincs	2	88,6

9. táblázat

A két feladat megoldásából nem lehet általánosítható következtetést levonni. Így csak érdekességként említhetjük meg, hogy mindkét feladat az elektromosság témaköréből való; mindegyik a minimum szintű követelmények körébe tartozik; és egyik megoldásához sem kellett számítást végezniük a tanulóknak.

E feladatok megoldása az egymást követő évfolyamokon a *10. táblázat*ban látható módon alakult.

feladat	8. évf.	9. évf.	10. évf.	11. évf.
A-2/8.	91,1	76,3	91,9	96,9
C-2/12.	88,6	77,8	90,0	92,0

10. táblázat (%)

A 141 feladat közül kilenc olyan feladat volt, amelynek a megoldásában az átlageredmény kisebb volt a szórás háromszorosának az alsó határánál, a 18,8 százaléknál. Ezek közül a legalacsonyabb átlaggal megoldott feladat a következő volt:

Miként értelmezzük az elektromos áramot
a) a fémekben? .....
b) a folyadékokban? ..... (B-1/17. feladat.)

A *11. táblázat*ban azoknak a feladatoknak a főbb jellemzőit tüntettük fel, amelyeknek az átlageredménye kisebb volt 18,8 százaléknál.

feladat	fizikai téma	tananyag	értelmi műveleti szint	követelmény	számítás	pontszám	átlag
B-1/17.	E	Az elektromos áram értelmezése fémekben és elektrolitokban	felidézés	min. feletti	nincs	2	13,6
D-1/4.	M	Az energia értelmezése konkrét példán	értelmezés	minimum	nincs	1	14,7
D-2/22.	F	A dioptria	felidézés	min. feletti	nincs	1	14,7
C-2/15.	H	A fajhő értelmezése konkrét példán	értelmezés	min. feletti	nincs	2	14,9
A-1/15.	V	Energiaátalakulás a hőerőgépekben	felidézés	min. feletti	nincs	1	15,3
D-1/18.	M	Torricelli kísérlete megdöntött csővel	repr. alkalm.	min. feletti	nincs	1	16,3
C-2/17.	E	A galvánelem részei	felidézés	min. feletti	nincs	1	16,5
B-1/4.	M	Egyensúly az emelőn (két különböző súlyú test az emelőn)	értelmezés	minimum	nincs	1	16,7
D-1/11.	E	Érintésvédelem (védőföldelés, kettős szigetelés)	felidézés	minimum	nincs	2	18,2

11. táblázat (%)

A kilenc feladat közül három a mechanika, három az elektromosságtan, egy-egy feladat pedig a többi témakör anyagához tartozik. Az értelmi műveleti szinteket tekintve: öt feladat a felidézés, három az értelmezés, egy pedig a reproduktív alkalmazás körébe tartozik. A leggyengébben megoldott feladatok közül hét a minimum feletti kategóriába tartozik, s csak két feladat minimum szintű. Csupán abban a tekintetben egyöntetű e feladatok megoldása, hogy egyik megoldásához sem kellett számítást végezniük a tanulóknak.

A *12. táblázat*ban azt követjük nyomon, hogy milyen átlageredményeket értek el a tanulók e feladatok megoldásában az egymást követő osztályokban.

feladat	8. évfolyam átlag	9. évfolyam átlag	10. évfolyam átlag	11. évfolyam átlag
B-1/17.	13,6	4,6	21,7	23,3
D-1/4.	14,7	6,4	11,5	17,4
D-2/22.	14,7	1,9	11,2	19,8
C-2/15.	14,9	7,8	12,8	23,2
A-1/15.	15,3	7,7	23,8	24,7
D-1/18.	16,3	10,1	23,0	26,4
C-2/17.	16,5	5,4	13,4	14,4
B-1/4.	16,7	14,5	24,1	33,1
D-1/11.	18,2	16,1	38,3	44,8

12. táblázat (%)

A tanítás-tanulás hatékonyságának fokozása érdekében célszerű fokozott figyelmet fordítanunk azokra a feladatokra, amelyeknek a megoldásában kiemelkedően jó vagy nagyon gyenge eredményt értek el a tanulók. Ajánlatos erősítenünk azoknak a tényezőknek az érvényesülését, amelyeknek a jó eredmények köszönhetők, és (amennyiben lehetséges) célszerű csökkentenünk azoknak a tényezőknek a hatását, amelyekre a gyenge eredmények visszavezethetőek.

Jegyzet

(1) VIDÁKOVICH Tibor, 1992. 33–34. old.
(2) ZÁTONYI Sándor, 1998.
(3) ATKINSON, R. L. és munkatársai, 1999. 235. old. Ezenkívül – feltehetően – más tényezők is befolyásolják a tanulók teljesítményének átmeneti csökkenését. Ezek számbavétele azonban további vizsgálatokat igényelne.
(4) ZÁTONYI Sándor, 1992, 40. old.
(5) NAGY József, 1996. 46. old.
(6) NAGY József, 1996. 59. old.; DOMBI János, 1998. 169. old.

Irodalom

ATKINSON, R. L. és munkatársai: *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Bp, 1999.
DOMBI János: *Megtanult és megértett matematikatudás.* In: *Az iskolai tudás.* (Szerk.: CSAPÓ Benő) Osiris Kiadó, Bp, 1998. 169–190. old.
NAGY József: *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1996.
VIDÁKOVICH Tibor: *Diagnosztikus elemzés és visszajelzés*. In: *Pedagógiai diagnosztika 1.* (Szerk.: VIDÁKOVICH Tibor.) Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged, 1992. 29–35. old.
ZÁTONYI Sándor: *A 8. osztályos tanulók fizika tantárgyi tudásának diagnosztikus értékelése.* In: *Pedagógiai diagnosztika 1.* (Szerk.: VIDÁKOVICH Tibor.) Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged, 1992. 37–65. old.
ZÁTONYI Sándor: *Alapműveltségi vizsga. Részletes vizsgakövetelmények és a vizsgáztatás eszközei, módszerei.* Alapműveltségi Vizsgaközpont – Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1998.

Vidákovich Tibor – Cs. Czachesz Erzsébet

Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai

Az oktatási rendszerekben általában mindenütt hangsúlyosan tanítják az írásbeli nyelv kanonizált, de történetileg változó szabályrendszerét. A magyar társadalom széles értelmiségi rétegei a magyar helyesírást, illetve a tanulók helyesírási képességét egyfajta nemzeti önazonossági kérdésnek tekintik. Mások más ideológiai vagy intellektuális megfontolásokból a gyenge helyesírást szociálisan stigmatizálónak tartják. Gyakran lehet olvasni, hallani a felsőoktatási hallgatói létszám utóbbi évtizedben tapasztalt emelkedésével elégedetlen egyetemi professzoroktól, hogy a felvételizők olyan gyenge felkészültségűek, hogy még helyesen írni sem tudnak.

A helyesírás az írásbeliséggel rendelkező társadalmakban hosszú évszázadok óta az egyik legfontosabb, ugyanakkor a diákok által talán az egyik legkevésbé kedvelt műveltségelem. Neveléstörténeti adatok szerint már az athéni nevelés részeként a múzsai képzésben is folyt rendszeres grammatikai oktatás. A későbbi évszázadokban is, változó súllyal, de majdnem mindig szerepelt a nyelvtan és a helyesírás a tantervekben.

A helyesírás hagyományosan az anyanyelv, a nyelvtan tantárgy keretei közé tartozik. A nyelv struktúráján, szintaktikai és szemantikai jellemzőin kívül a köznyelv legális írásbeli megjelenítésének szabályait explicit módon tanítjuk a közoktatás minden iskolatípusában. Fontos háttértudást jelent az írásbeli szövegalkotás, a fogalmazás tanításához is. Az írásbeli közlés tanításában általában a műfaji sajátosságoknál, a szerkesztés elveinél és a retorikai céloknál is nagyobb hangsúlyt kap iskoláinkban a helyesírás tanítása. De vajon eredményes-e ez a munka, mondhatjuk-e azt, hogy a magyar tanulók helyesírásának színvonala elég fejlett ahhoz, hogy biztonsággal alkossanak szövegeket, hogy figyelmük teljes kapacitását a szövegalkotó műveletek és ne a helyesírási szabályok kössék le?

A helyesírás értékelését sok hazai vizsgálatban tűzték ki célul, ezek között több országos reprezentatív mintán végzett mérés is volt. A vizsgálatokat az alkalmazott mérésmetodikai megoldások sokfélesége jellemzi, sokféle értékelési módszert, elemzési szempontot alkalmaznak. A felvetett kérdések azonban minden vizsgálatban hasonlóak. Milyen feladatok, illetve feladathelyzetek segítségével lehet a helyesírás fejlettségét mérni? Milyen és hogyan változik az életkorral a magyar tanulók helyesírása? Fellelhetők-e a tanulói szövegekben tipikus, esetleg életkor-specifikus hibák?

Most egy 1998 tavaszán végzett országos helyesírás-vizsgálat eredményei és tapasztalatai alapján vizsgáljuk meg a helyesírás mérésének, értékelésének néhány problémáját és természetesen a magyar tanulók helyesírásának néhány empirikus jellemzőjét. Ezt megelőzően a helyesírási képesség vizsgálatának nemzetközi tradícióiról, a magyar helyesírás alapelveiről, a helyesírási készség vizsgálatának értékelésmetodikai problémáiról írunk, és két korábbi hazai reprezentatív helyesírás-vizsgálat legfontosabb eredményeit idézzük fel.

A helyesírási képesség vizsgálatának nemzetközi tradíciói

Az olvasás és az olvasási képesség vizsgálatának rendkívül gazdag hagyományai és a különböző diszciplínákon áthúzódó kutatási irányai vannak, körülbelül egy évszázada intenzíven művelt kutatási terület. A helyesírási képességről viszont az olvasáshoz képest kevés publikáció születik, talán az utóbbi évtizedekben kezdték az írásbeli nyelvhasználatnak ezt a vonatkozását a kutatás számára is felfedezni.

A kutatások egyik iránya – az olvasáshoz hasonlóan – a helyesírást is információfeldolgozásként próbálja modellezni. Az elméletalkotás empirikus alapja a laboratóriumi kísérlet, ahol jól kontrollált feladathelyzetben korlátozott számú kísérleti személy írásprodukcióját vizsgálják. A kísérleti adatok alapján a helyesírást sem tekintik általános szabályokkal leírható, minden esetben (és minden nyelvben) azonos módon „lefutó" információ-feldolgozó folyamatnak. Általános az a nézet, hogy a beszéd írásbeli nyelvvé való átalakulása sokféleképpen történhet és történik.

A másik irány jobban kötődik a helyesírás tanításához, amennyiben reprezentatív tanulói mintán gyűjtenek empirikus adatokat, majd ezeken úgynevezett hibaanalízist végeznek. Legtöbbször a helyesírási hibák természete, a tanulók jellemzői, illetve a szövegek, esetleg szó-listák (szósorozatok) grammatikai és lexikográfiai tulajdonságai alapján végzik el az elemzéseket.

Német nyelvterületen *Zielinski* és *Schneider* szerint a fiatalabb tanulók esetében jellegzetes hiba a betűkihagyás vagy a betűcsere. Később e hibatípus gyakorisága csökken, viszont növekszik a kezdőbetű (kis- vagy nagybetű) írásának a tévesztése. *Treiman* angol empirikus anyag alapján megpróbálja rekonstruálni azt a képet, amely a gyerekek fejében, gondolataiban a helyesírás egyes vonatkozásairól kialakul. Pontosabban azt, hogy milyen fonéma-együttesek milyen változatokban jelennek meg a gyermeki írásokban. *Ferdinand* és *Müller* megkülönbözteti még az akusztikusan és a vizuális okokból megjelenő hibákat is. Ez a kérdés szorosan összefügg a kognitív pszichológia és pedagógia által használt mentális lexikon fogalmával, illetve azzal, hogy az ember vajon vizuális vagy akusztikus módon tesz-e szert könnyebben tudásra. A helyesírás tanítása szempontjából ez azért fontos kérdés, mert úgy érintkezik az eredményesség problémájával, hogy vajon az írásbeli vagy a szóbeli gyakorlatok segítik-e jobban a helyesnek elfogadott írásforma kialakulását.

A különböző szövegek leírásakor azonban természetesen különböző helyesírási hibák fordulhatnak elő, vagyis nemcsak az író helyesírási képességének fejlettségétől, hanem a szöveg jellegétől is függ annak „nehézsége". Elvileg sem kivitelezhető, hogy az összes lehetségesen előforduló hibát előzetesen feltárjuk, mert amíg egy-egy szó helyes leírásának egy változata van, addig az elvileg – és gyakorlatilag – fellépő hibák száma nagyon nagy lehet. (Tanárok tapasztalatai szerint egy-egy gyengén író tanuló képes ugyanazt a szót minden alkalommal másképpen rosszul leírni...) Az ebből fakadó mérési problémák csökkentésére ismeretes az az eljárás, hogy különböző műfajú szövegek segítségével mérik egy-egy korosztály helyesírási képességének alakulását (például fogalmazás közben vagy hallott szöveg leírásakor).

A magyar helyesírás alapelvei

„Minden helyesírás szabályrendszere olyan elvekre épül, amelyek az írás funkciójára vonatkozó nézetekben gyökereznek. Ezek az elvek különböző rangúak. Vannak közöttük olyanok, amelyek döntően meghatározzák az írás módját egyes esetekben, mégpedig vagy teljes összhangban egymással, vagy úgy, hogy egyikük fölibe kerekedik a többinek." – írja *Szemere Gyula* az akadémiai helyesírás történetéről írott könyvében. A magyar helyesírás alapelveit összefoglaló bevezetőben továbbra is az ő munkájára támaszkodunk.

A magyar helyesírás jelenlegi szabályozását hosszú fejlődés, sok vita előzte meg. Az 1856-ban készült első akadémiai szabályozási javaslat a fő helyesírási elvnek a kiejtést deklarálja, ennek alárendelten a jó hangzást és a takarékosságot. Számos korabeli nyelvész vitatta ezt, a magyar helyesírás legfontosabb alapelvének a „szófejtést" vagy „etimológiát" tekintette. 1900 és 1946 között az akadémiai szabályzatok két helyesírási alapelvet és két kiegészítő elvet soroltak fel. Az előbbiek: a kiejtés és a szófejtés, az utóbbiak: a hagyomány és az egyszerűsítés. 1903-tól 1922-ig a *Simonyi Zsigmond*-féle „iskolai helyesírás" szerint tanítottak iskoláinkban. A Magyar Tudományos Akadémia az egységes írásgyakorlat biztosítása céljából 1922-ben elfogadta ezt a változatot. Ezután az iskolai gyakorlat mindig az akadémiai szabályzathoz igazodik.

1950-től a helyesírási szabályzatok három alapelvet neveznek meg: a kiejtés, a szóelemzés és a hagyomány elveit. Helyesírási rendszerünk logikájáról, elveiről azonban a nyelvészek között ma is vannak még értelmezésbeli különbségek. *Deme László* például a kiejtés és a szóelemzés elvét egynek tekinti, mégpedig a fonematikus jelölés két alesetének. Hosszú tanulmányában kifogásolja, hogy a magyar iskolákban a helyesírás logikájának megértetése helyett csak szabályok megtanítása és gyakoroltatása folyik. A magyar nyelv helyesírási rendszere – például az angolához képest – viszonylag egyszerű, az esetek legnagyobb részében szabályokkal jól leírható. (Igaz, hogy elég sok a szabály. Az 1984-ben megjelent, az iskolákban széleskörűen használt ‚A magyar helyesírás szabályai' című kiadvány 299 szabályt ismertet.)

A magyar tanulók helyesírásra vonatkozó tudásáról számos (helyi) felmérés készült az elmúlt évtizedekben, de országos reprezentatív eredménymérést csak *Orosz Sándor*, illetve a JATE Pedagógiai Tanszéke végzett.

A magyar tanulók helyesírásának korábbi vizsgálatai

Több mint negyedszázada, 1972-ben jelent meg Orosz Sándornak a tanulói fogalmazásokról szóló könyve, amelyben országos reprezentatív mintán, négy évfolyamon (az általános iskola 5. és 8. osztálya, valamint a középiskola 2. és 4. osztálya) és három műfajban (leírás, elbeszélés, jellemzés) vizsgálta a tanulók írásbeli szövegalkotását, összesen 3400 tanulói fogalmazásban. Következő, 1974-es kötetében a szerző ugyanezeken a tanulói fogalmazásokon vizsgálta a gyerekek helyesírását is, tehát olyan írásműveken, amelyeknek az elsődleges célja a tartalmilag jól formált szöveg.

A magyar helyesírás alapelveiből kiindulva Orosz Sándor és munkatársai a helyesírási műveleteket két nagy csoportra osztották: az általános érvényű szabállyal leírható és az ilyen módon nem leírható műveletek csoportjára. Az előbbiek:

– a mássalhangzók írása;
– a magánhangzók írása;
– a kis és nagy kezdőbetű használata;
– a szavak elválasztása;
– a szóelemek írása;
– az írásjelek (központozás, mondatjelek) használata;
– a rövidítések és betűszók (mozaikszók) írása;
– a számnevek írása.

Az általános érvényű szabályokkal nem leírható műveletek:

– a mássalhangzók írása;
– a magánhangzók írása;
– a hagyományos nevek és idegen szavak írása;
– az ly írása.

(A magán- és mássalhangzók leírásának vannak olyan esetei is, amelyek általános szabállyal nem leírhatók.)

A felsorolt szabályokon belül, az általánosan előforduló hibák alapján 34-féle hibatípust határoztak meg (például a „hosszú mássalhangzó helyett rövidet ír" típusnak hét változatát, ebből az egyik: „múlt idejű igében, múlt idejű melléknévi igenévben, magánhangzó után"), a 35. kategória az „egyéb", besorolhatatlan eseteké volt. A 34 hibatípusból 29-et általános érvényű szabály, ötöt pedig ilyennel nem leírható művelet megsértésének tekintettek.

A mért országos adatokból *(1. táblázat)* látható, hogy az általános iskola 5–8. osztálya között 44 százalékos a hibaarány csökkenése, ez az arány a 8. osztály és a középiskola 2. osztálya (a 10. osztály) között 30 százalékos, míg az utolsó két osztályban nincs javulás a hibaarányban.

teljesítménymutató	általános iskola		középiskola	
	5. osztály	8. osztály	2. osztály	4. osztály
összes hiba	18 391	22 381	26 672	30 755
tanulónkénti átlagos hibaszám	68,1	82,9	98,8	113,9
100 szóra jutó átlagos hibaszám	26,2	17,8	13,7	14,7
minden hányadik szóra jut egy hiba?	3,9	5,6	7,3	6,8

1. táblázat. A helyesírási hibák száma (Orosz, 1974, 26. old.)

Látható, hogy a vizsgált időszakban (10–18 éves korban) ugyan nő a tanulók által elkövetett helyesírási hibák száma, de a 100 szóra jutó átlagos hibaszám csökken. Ez úgy lehet, hogy a vizsgált életkorokban jelentősen javul az írástempó is. A fogalmazások megírására minden évfolyamon egy tanítási óra állt a tanulók rendelkezésére, de míg ennyi idő alatt az 5. osztályosok átlagosan 89 szót írtak, addig a nyolcadikosok már 155-öt, a középiskolás másodikosok 241-et, a negyedikesek pedig 260-at.

Minden évfolyamon szignifikánsan jobb volt az eredmény azokban a műveletekben, amelyek általános érvényű szabályokkal leírhatók. Az országos átlagokat a különböző életkorokban a hibatípusok empirikus súlyának segítségével számították ki. Ennek alapján az életkorok sorrendjében a következőképpen alakultak az átlagok: 41,9 százalék, 52,7 százalék, 75,4 százalék és 78,2 százalék. A szerző joggal állapíthatta meg, hogy az általános iskola 5. osztályától a középiskola 2. osztályáig fejlődik a helyesírás, később nem.

A következő, 1985-ös országos vizsgálatban a helyesírást a fogalmazások mellett már tollbamondási feladatokban is értékeltük. Ebben a mérésben csak 8. osztályos tanulók vettek részt, a véletlenszerű válogatással kialakított, több mint 1800 fős minta a településtípusok szerint országosan reprezentatívnak tekinthető. A tollbamondáshoz hatféle, hasonló témájú és hosszúságú és a helyesírás szempontjából hasonló nehézségűnek tételezett szöveget választottunk ki. Mindegyik szöveg azonos szerzőtől származó, zenei ismeretterjesztő témájú, körülbelül 130 szónyi hosszúságú volt.

A többféle szöveg alkalmazására egyrészt fontos mérésmetodikai kérdések megválaszolásához volt szükség. A szakirodalmi áttekintésben is említettük, hogy mivel minden szövegnek más a helyesírási „nehézsége", ezért azonos nehézségű szövegeket csak többszöri bemérés után lehet kiválasztani vagy összeállítani. Másrészt a többféle szöveg választását annak érdekében is szükségesnek tartottuk, hogy ismételt mérés esetén elkerülhessük az előzetes ismerőssé válás, megtanulás hatását.

Az értékeléshez a korábbi, Orosz Sándor-féle rendszer némileg egyszerűsített változatát használtuk (a szövegválogatás és az értékelési szempontok kidolgozása is *Cs. Czachesz Erzsébet* munkája).

1. szöveg- és mondatszintű hibák
   1.1. írásjelhiba

1.2. mondatkezdési hiba
1.3. szóköztévesztés
2. hibatípusok a szavak szintjén
2.1. hosszú-rövid mássalhangzó tévesztése
2.2. hosszú-rövid magánhangzó tévesztése
2.3. hasonulással, felszólító móddal kapcsolatos hiba
2.4. tulajdonnevek helytelen írása
2.5. ly-j tévesztése
3. szövegtől (az adott szövegtől) független hibák
3.1. elválasztási hiba
3.2. fonetikai hiba (zöngés és zöngétlen)
3.3. szókihagyás, szócsere, értelmetlen szó
3.4. betűhiány, betűcsere

Ez az elemzés főként a fentiekben részletezett értékelésmetodikai fejlesztési célokat szolgálta, így globális fejlettségi mutatókat nem képeztünk. A vizsgálat fontos eredménye volt annak empirikus leírása, hogy milyen mértékű és jellegű az elkövethető hibák száma és összetétele egy adott szöveg esetében, illetve milyen eltérések várhatók különböző szövegek alkalmazása esetén. Az eredmények szerint a hibák – a tanári tapasztalatokkal megegyezően – igen nagy tanulónkénti szóródást mutatnak, a különböző szövegek pedig – még ha hasonló témájúak és hosszúságúak is – ilyen szempontból szinte egyáltalán nem hasonlíthatók össze.

Az 1998-as helyesírás-vizsgálat

Legutóbbi mérésünket 1998 tavaszán végeztük, egy nagyobb kutatás részeként vizsgáltuk az anyanyelvi képességek (olvasás, fogalmazás, helyesírás) fejlettségét és a változások irányait. Másutt már ismertettük az olvasási képesség fejlettségét, a fogalmazások feldolgozása még folyamatban van, ebben a tanulmányban a helyesírásról számolunk be.

A helyesírás vizsgálatához az 1985-ös országos mérés módszereit alkalmaztuk, de az akkori vizsgálat tapasztalatai alapján a helyesírást csak tollbamondási feladat alapján értékeltük. A vizsgálatban részt vevő tanulók 6., 8. és 10. osztályosok voltak, a minta a 6. és a 8. évfolyamon településtípusok szerint, a 10. évfolyamon iskolatípusok szerint volt reprezentatív. A helyesírás vizsgálatára – szintén az 1985-ös mérés anyagából – négyféle szöveget (A, B, C, D) választottunk ki, a négy tollbamondást a három évfolyamon különböző létszámú, összesen 5396 tanuló írta meg. Az osztályokban az általunk felkért kísérletvezető tanárok olvasták fel az előzetesen kis mintán kipróbált és pontos instrukcióval (diktálási egységek, meghatározott időtartam és a végén egyszeri, összefoglaló ismétlés) ellátott tollbamondásokat.

A szövegek kiválasztásakor figyelembe vettük a korábbi kísérlet eredményeit és tapasztalatait. A tollbamondások javítására szintén a korábban kidolgozott rendszert vettük alapul, de az előzetes mérések és a szakirodalmi adatok alapján az elemeket kissé átcsoportosítottuk:

1. szöveg- és mondatszintű hibák
1.1. mondatkezdési hiba
1.2. szóköztévesztés
2. hibatípusok a szavak szintjén
2.1. hosszú-rövid mássalhangzó tévesztése
2.2. hosszú-rövid magánhangzó tévesztése
2.3. hasonulással, felszólító móddal kapcsolatos hiba
2.4. tulajdonnevek helytelen írása
2.5. ly-j tévesztése

3. szövegtől (az adott szövegtől) független hibák
   3.1. elválasztási hiba
   3.2. fonetikai hiba (zöngés és zöngétlen)
4. egyéb hibák
   4.1. írásjelhiba
   4.2. szókihagyás, szócsere, értelmetlen szó
   4.3. betűhiány, betűcsere

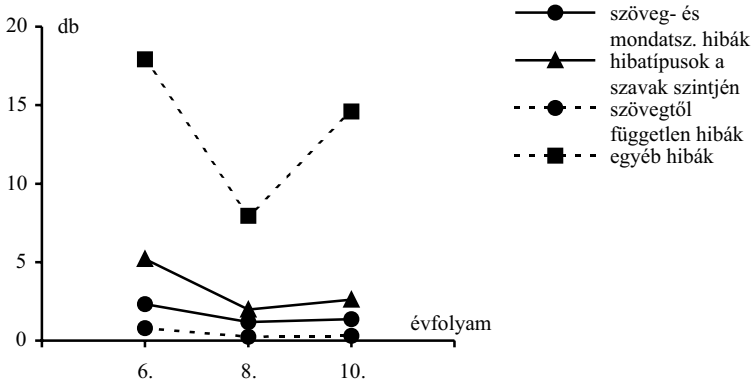
A szövegtől független hibák értelmezéséhez le kell szögeznünk: természetesen tisztában vagyunk vele, hogy nincs olyan helyesírási hiba, amelyik független volna a szövegtől, hiszen a hibák mindig valamilyen konkrét szövegben fordulnak elő. Mégis célszerűnek láttuk az ide sorolt hibák megkülönböztetését a szavak helyes leírásával és a központozással kapcsolatos hibáktól.

Mivel a szövegeknek a fenti szempontok szerinti javítása meglehetősen munkaigényes, ezért első lépésként csak a dolgozatok egy részét dolgoztuk fel. Azt az eljárást választottuk, hogy a négy szöveg közül csak egyet, az „A" jelűt választottuk ki, az eredeti mintánkból pedig – a reprezentativitás szempontjait megtartva – kisebb mintákat sorsoltunk ki, véletlenszerű válogatással. Az így kapott 562 fős mintában 138 hatodikos, 126 nyolcadikos és 298 tizedik osztályos tanuló szerepelt. A részletes javítást és kódolást, valamint az alábbiakban ismertetendő elemzéseket is ez utóbbi mintán végeztük.

A fejlődés általános tendenciái

A mérésben részt vevő tanulók dolgozatait az előzőekben bemutatott szempontrendszer alapján értékeltük, regisztrálva az egyes hibatípusokba sorolható hibák előfordulásait. Az adatok elemzése során – a korábbi helyesírás-vizsgálatokkal való összehasonlíthatóság érdekében – a hibák mennyiségét a 100 szóra jutó hibák számával jellemeztük.

A hibatípusonkénti eredmények (tehát a 100 szóra jutó hibaszámok) alakulását az *1. ábra* mutatja be. Az ábra alapján is azonnal látható az az eredményünk, hogy a hibák döntő többsége az „egyéb" kategóriába sorolható típus volt, azaz írásjelhiba, szókihagyás-szócsere, illetve betűhiány-betűcsere. Az ilyen jellegű hibák száma megközelítőleg kétszerese volt a többi három kategóriába tartozó hibák együttes számának. A hibák előfordulási gyakorisága alapján a további kategóriák sorrendje: „hibatípusok a szavak szintjén", „szöveg- és mondatszintű hibák", és végül a „szövegtől független hibák". E három kategória között azonban lényegesen kisebb különbségeket tapasztaltunk.



1. ábra. A 100 szóra jutó hibák száma

A részletes, hibatípusonkénti eredményeket a későbbiekben mutatjuk be, de már ebben az átfogó elemzésben is értelmezést igényel az „egyéb kategóriá”-ba tartozó hibák kiugró gyakorisága. Az ilyen jellegű hibák utalhatnak a tanulók figyelmetlenségére, nem megfelelő feladattartására, de arra is, hogy a tollba mondandó szövegben általunk előre kijelölt diktálási egységek túl hosszúak voltak (a felmérést végző kollégáktól is érkezett ilyen észrevétel), és ezért a tanulók néhány szövegrészletet nem tudtak a munkamemóriájukban tartani, pontosan megjegyezni. Ezekre a lehetséges okokra különösen a szókihagyás, szócsere kiemelkedő gyakorisága mutat.

A hibagyakoriság évfolyamonkénti alakulását azzal jellemezhetjük, hogy a hibák száma a három kisebb gyakoriságú kategóriában a 6. és a 8. osztály között csökken, a 8. és a 10. osztály között viszont (a mindhárom kategóriában tapasztalható kis mértékű számszerű emelkedés ellenére) nem változik szignifikánsan. Ez azt jelenti, hogy a tanulók helyesírása a 6. és a 8. osztály között javul, azután viszont stagnál, a középiskolában a hibák számának csökkenése nem folytatódik.

Hasonló jellegű vizsgálatában Orosz Sándor annak idején a helyesírás fejlődését a középiskola 2. évfolyamáig tudta kimutatni, és a hibák számának csökkenése csak ezt követően állt meg. A jelenlegi, mintegy 30 évvel későbbi eredmények szerint a szignifikáns fejlődés időszaka korábban zárul. Érdemes megjegyeznünk, hogy ez a jelenség nemcsak a helyesírás vonatkozásában mutatható ki. A közel ugyanebben az időben, 1997-ben végzett, a szövegesfeladat-megoldást és az olvasásmegértést vizsgáló méréseink eredményei ugyancsak a korábbi, 25, illetve 10 évvel azelőtti fejlődési tendenciák módosulását, az erőteljesebb fejlődés korábbi lezárulását jelezték.

A hibagyakoriság évfolyamonkénti alakulását azzal jellemezhetjük, hogy a hibák száma a három kisebb gyakoriságú kategóriában a 6. és a 8. osztály között csökken, a 8. és a 10. osztály között viszont (a mindhárom kategóriában tapasztalható kis mértékű számszerű emelkedés ellenére) nem változik szignifikánsan. Ez azt jelenti, hogy a tanulók helyesírása a 6. és a 8. osztály között javul, azután viszont stagnál, a középiskolában a hibák számának csökkenése nem folytatódik.

Az „egyéb” kategóriába tartozó hibák száma a fejlődés tendenciáit tekintve is jelentős eltéréseket mutat. Ezeknél a hibáknál a 6. és a 8. osztály között erőteljes, szignifikáns javulást (azaz hibaszám-csökkenést) találtunk, míg a következő időszakban, a 8. és a 10. osztály között ugyancsak szignifikáns visszaesést (a hibák számának szignifikáns növekedését) tapasztaltuk. Ez a jelenség ismét többféleképpen magyarázható. A 10. osztályban a fokozott figyelmetlenség oka lehet az is, hogy a tanulók tollbamondási feladatokat már ritkábban kapnak, ezért nem voltak megfelelően motiválva a feladat megoldására. A későbbiekben megmutatjuk, hogy ez a hatás különösen a gimnazisták esetében valószínű.

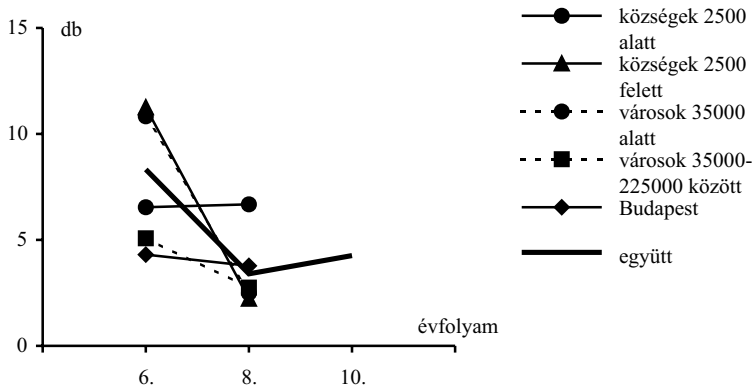
Különbségek településtípusok és iskolatípusok szerint

A mérésben három évfolyam, a 6., a 8. és a 10. tanulói szerepeltek. A korábbiakban ismertetett eljárással mindhárom évfolyamról országos, a 6. és a 8. évfolyamon a településtípusok, a 10. osztályban pedig az iskolatípusok szerint reprezentatív mintát válogattunk ki. A településtípusok szerint öt kategóriát képeztünk úgy, hogy mindegyik az ország lakosságának körülbelül 20–20 százalékát képviselje. Az öt kategória a következő volt: községek 2500 fő alatt, községek 2500 fő felett, városok 35000 fő alatt, városok 35000 és 225000 fő között, Budapest. Az öt településkategóriának megfelelő részmin-

tákba az iskolákat a közoktatási adatbázis alapján, a tanulólétszámok arányában sorsoltuk, a mintába kerülő osztályokat viszont a kisorsolt intézmények jelölhették ki. Az iskolatípusok szerint három kategóriát szerepeltettünk, a gimnazisták, a szakközépiskolások és a szakmunkástanulók csoportját, mindhármat körülbelül azonos, tehát egyharmados arányban.

Az *1. ábra* szerint az „egyéb" kategóriába tartozó hibák átlagos száma minden osztályban több mint kétszerese volt a másik három hibakategória együttes előfordulási gyakoriságának, és a szórás is jóval nagyobb volt, mint az egyéb hibakategóriákban. Emiatt ezt a kategóriát a település-, illetve iskolatípusonkénti elemzésekben mindvégig külön kezeltük, az összesítésekbe ezeket a hibatípusokat nem vontuk be.

A településtípusok szerinti elemzés eredményeit a *2. ábra* foglalja össze. Látható, hogy az évfolyamonkénti hibaszámok átlagos alakulása mögött meglehetősen eltérő településtípusonkénti átlageredmények tapasztalhatók, a szóródás nagy mértékű. Érdekes, hogy a 6. és a 8. évfolyamon sem a településtípusok egymáshoz viszonyított teljesítménye, sem az átlagok sorrendje nem azonos.

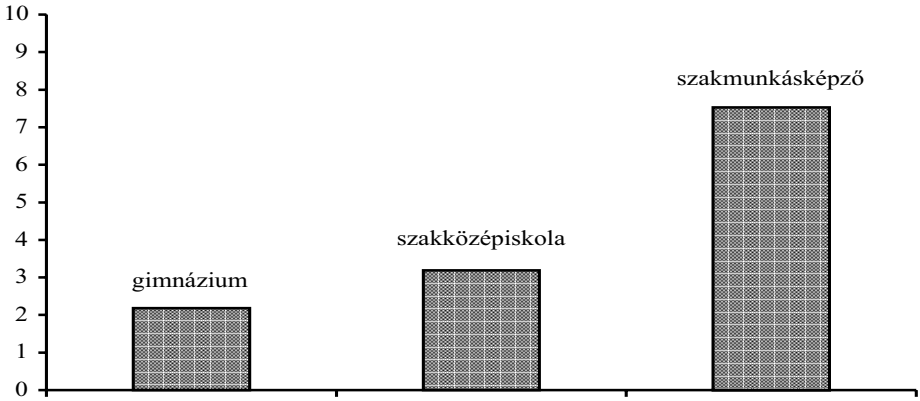


2. ábra. A 100 szóra jutó hibák száma településtípusonként

A hatodik osztályban a legjobb eredményekkel (a legkisebb hibaszámokkal) a budapesti és a nagyvárosi gyerekek szerepeltek, közepes volt a kisközségek tanulóinak eredménye, és a leggyengébb a kisebb városok és a nagyobb községek átlaga, azaz ezekben a településtípusokban voltak a legnagyobbak a hibaszámok. A 8. osztályra az átlagok egyrészt közelebb kerültek egymáshoz, másrészt a sorrendjük is módosult: legjobbak voltak a városok, a nagyobb községek, valamint Budapest eredményei, és lényegesen gyengébb a kisközségek tanulóinak teljesítménye.

Kiemelendő, hogy Budapest és a kisközségek eredményeinek alakulása nem követi az általános tendenciát, a hibák száma a 6. és a 8. osztály között az országos átlaggal és a többi településtípus eredményével ellentétben nem csökken. Budapest esetében ennek a viszonylagos teljesítmény-visszaesésnek az oka az is lehet, hogy a vizsgált iskolákból a jobb tanulók a hatosztályos középiskolákba kerülnek át. A vizsgálatban részt vevő tanároktól ilyen észrevétel, illetve magyarázat is érkezett.

A 10. évfolyamon a minta nem település-, hanem iskolatípusok szerint volt reprezentatív. A vizsgálatunkban is szereplő három iskolatípus, a gimnázium, a szakközépiskola és a szakmunkásképző teljesítményei közötti jellegzetes különbségeket sok tudásszint- és képességvizsgálat jelezte már. Jelenlegi eredményeink is teljes mértékben a korábbi vizsgálatok alapján várható képet mutatják. *(3. ábra)*



3. ábra. A 100 szóra jutó hibák száma iskolatípusonként

A három iskolatípus közül a legjobb teljesítményt a gimnazisták nyújtották, azaz ők követték el a legkevesebb hibát, utánuk következnek a szakközépiskolások, majd – jóval nagyobb különbséggel – a szakmunkástanulók. Érdekes viszont, hogy a különbség csak a két érettségit adó középiskola és a szakmunkásképző átlageredménye között bizonyult jelentősnek ($p < 0,05$ szinten), a gimnázium és a szakközépiskola teljesítmény-különbsége a számszerű eltérés ellenére nem szignifikáns.

Mivel több előző vizsgálat is kimutatta, így nem váratlan eredmény, hogy a szakmunkástanulók eredménye lényegesen elmarad a másik két iskolatípusétól, illetve a 10. évfolyam átlagától is. Az is az ugyanebben az időben végzett más képességméréseinkhez hasonló eredmény, hogy teljesítményük a 6. és a 8. osztályosok szintje között áll. A helyesírás esetében, a jelenlegi mérésünk eredményei alapján a szakmunkástanulók inkább a 6. osztályosokhoz állnak közelebb, azaz helyesírásuk fejlettsége több mint három évvel marad el az életkoruknak megfelelő átlagos szinttől.

Az egyes hibatípusok gyakorisága

A fejlődési tendenciák mellett érdekes és a fejlesztés irányait meghatározó elemzési szempont az, hogy hogyan alakul az egymást követő mérési pontokon (a 6., 8. és 10. osztályban) az egyes hibatípusok előfordulási gyakorisága, vannak-e jellegzetes, esetleg egyes évfolyamokra különösen jellemző hibatípusok. Az eredményeket – a 100 szóra eső hibák átlagos számát – a *2. táblázat* foglalja össze. A táblázatban a 10. osztályos eredményeket – a tapasztalt nagy mértékű és jellegzetes eltérésekre való tekintettel – iskolatípusonkénti bontásban is közöljük.

Mi lehetett a táblázat adataival kapcsolatos előzetes várakozásunk? Természetesen az, hogy a globális mutatók (a kategóriánkénti hibaszámok) korábban bemutatott változási tendenciái jelentkeznek az egyes hibatípusok előfordulási gyakoriságaiban is. Azaz a hibák száma a 6. és a 8. osztály között csökken, majd a 8. és a 10. osztály között – a kis mértékű számszerű emelkedés ellenére – nem változik jelentősen. Az iskolatípusokat illetően pedig feltételezhettük, hogy a gimnázium – szakközépiskola – szakmunkásképző teljesítmény-sorrend a hibatípusonkénti elemzésben is kimutatható.

Ezek a tendenciák az első három kategóriába tartozó hibatípusok esetében többnyire meg is jelennek, azonban kivételeket is találunk. Megállapítható, hogy a „szöveg- és mondatszintű hibák", a „hibatípusok a szavak szintjén" és a „szövegtől független hibák" csoportjába tartozó hibatípusok egyaránt a hatodikosok munkáiban fordulnak elő leg-

hibatípus	6. osztály	8. osztály	10. osztály			
			össz.	gimn.	szakk.	szakm.
szöveg- és mondatszintű hibák	2,33	1,18	1,36	0,84	1,12	2,16
– mondatkezdési hiba	0,52	0,16	0,33	0,13	0,15	0,71
– szóköztévesztés	1,81	1,03	1,03	0,71	0,96	1,44
hibatípusok a szavak szintjén	5,19	1,97	2,60	1,16	1,75	4,97
– hosszú-rövid mássalhangzó	2,24	0,82	0,96	0,42	0,58	1,90
– hosszú-rövid magánhangzó	2,26	0,89	1,22	0,59	1,02	2,08
– hasonulás, felszólító mód	0,20	0,05	0,21	0,05	0,03	0,57
– tulajdonnév helytelen írása	0,02	0,01	0,00	0,00	0,00	0,01
– ly-j tévesztése	0,47	0,19	0,21	0,11	0,13	0,41
szövegtől független hibák	0,80	0,25	0,30	0,18	0,32	0,40
– elválasztási hiba	0,45	0,13	0,10	0,03	0,12	0,13
– fonetikai hiba	0,35	0,12	0,20	0,15	0,20	0,26
egyéb hibák	17,92	7,95	14,60	15,38	8,72	19,86
– írásjelhiba	3,96	2,19	4,70	4,08	3,15	6,92
– szókihagyás, szócsere	9,84	3,76	8,10	9,64	3,82	10,92
– betűhiány, betűcsere	4,12	2,00	1,80	1,65	1,75	2,01

2. táblázat. A 100 szóra jutó hibák száma hibatípusonként

gyakrabban, a nyolcadik és a tizedik osztályra gyakoriságuk csökken, általában szignifikánsan. A 8. és a 10. évfolyam közötti számszerű különbségek viszont csak néhány esetben szignifikánsak, és csak ezekben az esetekben jelzik a helyesírási teljesítmények romlását. A tizedik évfolyamon többnyire a gimnazisták nyújtották a legjobb teljesítményt, őket követik a szakközépiskolások és jelentősebben lemaradva a szakmunkástanulók.

A kivételekhez tartoznak a mondatkezdési, a hosszú-rövid magánhangzókkal, a hasonulással, felszólító móddal kapcsolatos hibák, továbbá a fonetikai, az írásjelhibák és a szókihagyás, szócsere, melyek száma a nyolcadik osztályra bekövetkező csökkenés után a tizedikben ismét megnő. Amint a táblázatban látható, az átlageredmény kedvezőtlen változása mögött általában a szakmunkástanulók kiugróan gyenge teljesítménye áll, mely néhány esetben rosszabb, mint a hatodikosoké. Csaknem mindegyik, a második kategóriába tartozó hibatípusra igaz, hogy a szakmunkástanulók eredménye relatíve nagyobb mértékben tér el a 10. osztályos átlagtól, mint az első és a harmadik kategóriába tartozó hibák esetében. És az eltérés – sajnos – mindig magasabb hibaszámot, gyakoribb előfordulást jelent.

Itt is másféle változási tendenciákat mutat, és ezért külön kezelendő az „egyéb hibák" csoportja. Az ebbe a kategóriába tartozó hibák magas számán kívül a legjellemzőbb eltérés az, hogy két hibatípusnál – az írásjelhibák és a szókihagyás, szócsere esetében – a 10. osztályosok részmintáján lényegesen megemelkedett hibaszámot tapasztaltunk (az írásjelhibák körében a hatodikos szintnél is gyengébb teljesítményt mértünk). És éppen ez a két hibatípus a kivétel abból a szempontból is, hogy ezeket a hibákat a gimnazisták sokkal gyakrabban követték el, mint a szakközépiskolások. A jelenség megerősíti azt a feltételezésünket, hogy a tanulók egyes csoportjai, feltehetően leginkább a gimnazisták számára a tollbamondás nem volt szokásos és elfogadott feladat, és így ezek a hibák többnyire a figyelmetlenség eredményei.

A hibátlanul teljesítők aránya

Egy másik, a helyesírás fejlettségét, illetve problémáit jól jellemző mutató a hibátlanul teljesítők aránya, tehát azoké, akik egy adott hibatípust az adott feladatban egyáltalán nem követnek el. Ha eltekintünk attól, hogy a tanulók egy-egy hibát véletlenszerűen (rájuk egyébként nem jellemzően) is elkövetnek, akkor ez a mutató a helyesírás fejlettségét az évfolyamok szintjén is jól jellemzi. A hibátlanul teljesítők aránya termé-

szetesen nem független az átlagos hibaszámtól, mégis kissé más információt jelent, az átlagos teljesítmény helyett inkább az eloszlást, illetve annak egyik oldalát mutatja.

A hibátlanul írók arányával kapcsolatos elvárás természetesen az volt, hogy ez az arány az évfolyamokon előrehaladva egyre növekedjen, és a 8., illetve a 10. évfolyamra minél több hibatípus esetén megközelítse a 100 százalékot. A helyesírás hibáit – mint ahogyan a bevezetőben említettük – általában nagyon kedvezőtlenül ítéli meg a művelt közvélemény, ezért a harmonikus társadalmi beilleszkedés érdekében még akkor sem túlzott a magas követelmény, ha a mai iskola ezeket az elvárásokat csak egyes esetekben tudja közvetíteni, illetve teljesíteni.

De mit mutatnak az eredmények? *(3. táblázat)* A hibakategóriák mutatóit illetően egyik esetben sem látható folyamatos javulás, azaz a hibátlanul teljesítők arányának növekedése. A 6. és a 8. osztály közötti fejlődést a 10. osztályra visszaesés követi a „szöveg- és mondatszintű hibák"-nál, a „hibatípusok a szavak szintjén" kategóriájában és a „szövegtől független hibák"-nál is. Az „egyéb hibák" ebben az elemzésben is eltérő módon viselkednek: a 6. osztály utáni javulást a 8. és a 10. osztály között még erőteljesebb visszaesés követi.

hibatípus	6. osztály	8. osztály	10. osztály			
			össz.	gimn.	szakk.	szakm.
szöveg- és mondatszintű hibák	24,6	38,1	28,2	34,7	30,0	19,6
– mondatkezdési hiba	75,4	85,7	80,2	87,1	84,0	69,1
– szóköztévesztés	26,8	41,3	33,6	40,6	35,0	24,7
hibatípusok a szavak szintjén	17,4	40,5	29,9	44,6	34,0	10,3
– hosszú-rövid mássalhangzó	28,3	53,2	50,7	65,3	55,0	30,9
– hosszú-rövid magánhangzó	42,0	61,9	47,0	64,4	47,0	28,9
– hasonulás, felszólító mód	84,8	94,4	84,2	96,0	97,0	58,8
– tulajdonnév helytelen írása	97,8	99,2	99,7	100,0	100,0	99,0
– ly-j tévesztése	60,9	83,3	81,9	88,1	88,0	69,1
szövegtől független hibák	63,0	81,7	71,8	80,2	69,0	66,0
– elválasztási hiba	77,5	85,7	90,3	97,0	87,0	86,6
– fonetikai hiba	73,9	90,5	78,2	82,2	79,0	73,2
egyéb hibák	7,2	16,7	6,4	4,0	12,0	3,1
– írásjelhiba	15,2	23,8	12,1	7,9	22,0	6,2
– szókihagyás, szócsere	31,2	43,7	24,8	25,7	36,0	12,4
– betűhiány, betűcsere	18,8	45,2	29,2	32,7	32,0	22,7

3. táblázat. A hibátlanul teljesítő tanulók aránya hibatípusonként (%)

A kategóriánkénti eredmények alapján az első három csoportban – a várakozásnak megfelelően – a gimnazisták a legjobbak, azaz közöttük van a legtöbb hibátlanul teljesítő tanuló. Ugyanakkor a negyedik csoportban, az „egyéb hibák" kategóriájában a gimnazisták eredménye meglepően gyenge, alig haladja meg a szakmunkástanulókét. Ezek az eredmények ismét arra utalhatnak, hogy a gimnazisták helyesírása általában az átlagosnál fejlettebb, de ebben a mérésben az érdektelenség vagy a mérés egyéb problémái miatt figyelmetlenül dolgoztak.

A hibatípusok szerinti elemzésben az évfolyamokon előrehaladva a hibátlanul teljesítők aránya néhány hibatípus esetében valóban növekszik, de a számszerű javulás általában nem jelent statisztikailag szignifikáns eltérést. Így inkább a hibátlanul teljesítők arányának stagnálásáról beszélhetünk. Több esetben szignifikáns viszont a hibátlan teljesítmények csökkenése, ez a helyzet a mondatkezdési hiba, a szóköztévesztés, a hosszú-rövid magánhangzó, a hasonulás, felszólító mód és a fonetikai hiba esetében. Az „egyéb hibák" kategóriájában pedig mindegyik típus eredményei így viselkednek, a 10. osztályra különösen az írásjelhiba és a szókihagyás, szócsere mutatói romlanak.

Az iskolatípusok sorrendje a részletes elemzésben is többnyire a várakozásnak megfelelően alakult. A hibátlan munkák arányában szinte minden hibatípusnál a gimnazisták érték el a legjobb eredményt, és ahol ez számszerűen nem is teljesült, a szakközépiskolások eredménye nem szignifikánsan jobb. A szakmunkástanulók lemaradása minden hibatípus esetében kifejezett, a második csoportban, tehát a „hibatípusok a szavak szintjén" kategóriában különösen feltűnő. Ebben a kategóriában mindössze 10,3 százalékuk nyújtott hibátlan teljesítményt.

Az „egyéb hibák" között a hibátlanul teljesítő gimnazisták alacsony aránya összhangban van az előző táblázatban látható magas hibaszámmal. Itt is különösen az írásjelhibák és a szókihagyás, szócsere eredményei rosszak, például írásjelhibáktól mentes dolgozatot a gimnazisták közül csak 7,9 százalék adott be. Mindez ismét a mérés motivációs vagy szervezési problémáira utal.

Ha a hibátlan feladatmegoldók arányát nem kategóriánként, hanem a feladat egészére vonatkoztatva számítjuk ki, azaz a teljes feladatot hibátlanul megoldók arányát vizsgáljuk, jóval gyengébb eredményeket kapunk. Az „egyéb hibák" kategóriáját nem számítva a hatodik osztályosok 10,1, a nyolcadikosok 22,2, a tizedik évfolyamosoknak pedig csak 11,7 százaléka készített teljesen hibátlan dolgozatot. Ha pedig ezeket a hibákat is figyelembe vesszük, akkor ezek az arányok 6,5, 11,1 és 3,4 százalékra módosulnak.

Mi változott az utóbbi évtizedekben?

Mivel az 1998-as, a fentiekben bemutatott vizsgálatunkban a korábbi, 1985-ös mérésünk eszközeit alkalmaztuk, és a dolgozatok értékelését is az azokhoz kidolgozott szempontrendszer alapján végeztük, lehetővé vált a korábbi és a jelenlegi eredményeink összehasonlítása. Bár a módszerek, a szövegek nem ugyanazok voltak, és az értékelési szempontok köre is eltért az általunk alkalmazottól, mégis érdemes a 30 évvel korábbi, Orosz Sándor által végzett vizsgálat adatait is felidézni és a saját adatainkkal összevetni.

Az 1968-as mérésben fogalmazási, 1985-ben fogalmazási és tollbamondási, az 1998-as vizsgálatban viszont csak tollbamondási feladatokat oldottak meg a tanulók. Több évfolyam csak a legutóbbi, 1998-as mérésben szerepelt, ezért az összehasonlítás csak a mindhárom mérésben szereplő nyolcadik osztályosok körében lehetséges. Ezen kívül az egyes vizsgálatok értékelési szempontjai (az értékelés során alkalmazott hibatípus-rendszerek) nem voltak teljesen azonosak.

A három mérés eredményeinek összevetését a *4. táblázat* segíti. A táblázatban csak azokat a hibatípusokat tüntettük fel, amelyek mindhárom mérésben szerepeltek, tehát adataik valóban összehasonlíthatók. Azokban az esetekben, amikor egy hibatípust valamelyik vizsgálatban nem (vagy más formában) regisztráltak, a táblázat megfelelő sorát kihagytuk.

hibatípus	fogalmazás		tollbamondás	
	1968	1985	1985	1998
– mondatkezdési hiba	0,72	0,53	1,61	0,16
– szóköztévesztés	2,78	1,95	2,18	1,03
– hosszú–rövid mássalhangzó	1,28	1,27	2,35	0,82
– hosszú-rövid magánhangzó	3,01	1,47	2,67	0,89
– hasonulás, felszólító mód	0,50	0,09	0,65	0,05
– ly-j tévesztése	0,18	0,09	0,10	0,19
– elválasztási hiba	0,12	0,03	0,09	0,13
– írásjelhiba	6,34	4,36	5,97	2,19
– betűhiány, betűcsere	2,20	0,57	1,01	2,00

4. táblázat. A 100 szóra jutó hibák száma a 8. osztályban (Orosz – Vidákovich, 1988, 37. old. alapján)

A felsorolt korlátozó feltételek mellett is megállapítható, hogy a tanulók helyesírási mutatói az ugyanabban az időszakban (1985-ben) megoldott fogalmazási feladatokban jobbak voltak, az elkövetett hibák átlagos száma kevesebb, mint a tollbamondásokban. Ennek alapján úgy látszik, hogy a helyesírás szempontjából a fogalmazás könnyebb „műfaj" volt a vizsgált nyolcadik osztályos tanulók számára, mint a tollbamondás. Feltételezhető, hogy fogalmazás közben a gyerekek a nehéz helyesírású szavakat elkerülik.

A különböző időpontokban végzett vizsgálatok közül a teljesítmények általában a későbbiekben voltak jobbak, azaz a hibák gyakorisága szinte minden hibatípus esetében csökkent. A táblázat adatai szerint ez a tendencia a fogalmazási feladatban (az 1968-as és az 1985-ös mérés eredményeit összevetve) minden hibatípus esetében, a tollbamondási feladatban (az 1985-ös és az 1998-as vizsgálat adatai alapján) pedig néhány kivétellel minden hibatípus esetében érvényesült.

A tollbamondási feladatban különösen nagy mértékű a javulás a mondatkezdési hibák és a hasonulással, felszólító móddal kapcsolatos hibák csoportjában, de jelentős például az írásjelhibák esetében is. Azaz annak ellenére, hogy ez a hibatípus volt a legutóbbi vizsgálat egyik leggyakrabban előforduló hibája, eredményei mégis jobbak most, mint a tizenhárom évvel korábbi mérésben voltak. A betűhiány, betűcsere eredményeinek romlása viszont a tanulók figyelmetlenségére utalhat.

Kijelenthető-e mindezek alapján, hogy a tanulók helyesírásában az eltelt évtizedek alatt fokozatosan kedvező változás következett be? Eredményeink ezt valószínűsítik, de nyilvánvaló, hogy a viszonylag kis minták, továbbá a módszerek, a szövegek eltérései miatt az összehasonlítás korlátozott érvényességű, azaz nem adhat pontos képet az elmúlt évtizedek alatt a tanulók helyesírásában bekövetkezett változások nagyságáról, de a legtöbb esetben még irányáról sem.

Összegzés

A helyesírási képesség hagyományosan fontosnak tekintett jellemzője az intellektus, sőt a személyiség fejlettségének, még akkor is, ha jelentőségét az anyanyelvi fejlesztésben – más, egyébként szintén fontos tényezők szerepét hangsúlyozva – sokszor másodlagosnak tekintik. Vizsgálatának, értékelésének módszere sokféle lehet, elméleti megfontolások alapján kidolgozott modellek és elsősorban a gyakorlati alkalmazás szempontjait figyelembe vevő rendszerek egyaránt használhatók.

Az anyanyelv-tanítási és értékelésmetodikai kutatások időről időre célul tűzik ki a helyesírás színvonalának felmérését, illetve a vizsgálatára alkalmas eszközök kidolgozását, sztenderdizálását. Tanulmányunkban célunk az volt, hogy megvizsgáljuk a helyesírás értékelhetőségének módszereit és problémáit, az utóbbi évtizedekben zajlott hazai vizsgálatok, illetve saját, 1998-ban végzett reprezentatív felmérésünk eredményeinek elemzése kapcsán.

A megelőző hazai vizsgálatok a helyesírás színvonalát fogalmazási, illetve tollbamondási feladatok alapján értékelték, ezért saját mérésünkben is ezeket a módszereket alkalmaztuk, annak ellenére, hogy a hagyományos, a helyesírási hibák típusainak regisztrálására épülő értékelési módszer mérésmetodikai problémáira már az előző vizsgálatok is rámutattak.

A tollbamondás alapján történő helyesírás-értékelés tesztelméleti mutatóinak bizonytalanságát a jelenlegi eredményeink is igazolták, a feladatok, az alkalmazott szövegek megfelelő kiválasztása, paraméterezése, a mérés- és értékelésmetodika sztenderdizálása igen nehéz. Valószínű, hogy a helyesírási képesség mérését érdemesebb kritériumorientált feladatlapokkal végezni, a bizonyos életkorokban, évfolyamokon feltétlenül elsajátítandó helyesírási elemeket feladatokká fogalmazni.

Mindezek alapján 1998-as vizsgálatunk megbízhatósági szintje nem ad lehetőséget arra, hogy eredményeinkből messzemenő következtetéseket vonjuk le akár a magyar tanulók helyesírásának országos színvonalára, akár az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változások mértékére vagy irányára nézve. Eredményeinket tájékoztató jellegűnek tekintjük, melyek hasznos információt jelenthetnek, alapot adhatnak a helyesírás-értékelés további eszközeinek kifejlesztéséhez.

Irodalom

A. JÁSZÓ Anna: *Helyesírás*. In: BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon.* Keraban Kiadó, Bp, 1997. 655. old.
A magyar helyesírás szabályai. Tizenegyedik kiadás. Akadémiai Kiadó, Bp, 1984.
CS. CZACHESZ Erzsébet: *Olvasás és pedagógia.* Mozaik Kiadó, Szeged, 1998.
DEME László: *Helyesírási rendszerünk logikája.* Magyar Nyelvőr 88. 1964. 229–247. és 357–376. old.
ELLIS, A. W.: *Spelling and writing and reading and speaking.* In: ELLIS, A. W. (szerk.): *Normality and pathology in cognitive functions*. Academic Press, New York, 1982.
FERDINAND, W. – MÜLLER, F.: *Empirische Untersuchungen zum Legasthenieproblem.* Praxis der Kinderpsychologie ud Kinderpsychiatrie, 1965/14. sz. 1–8. old.
HOTOPF, N.: *Slips of the pen*. In: FRITH, U. (szerk.): *Cognitive processes in spelling.* Academic Press, London, 1980.
KLICPERA, C. – KLICPERA-GASTEIGER, B.: *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten.* Huber Verlag, Bern, 1993.
MOSÓCZI István: *Somogyi norma. Egy gyakorlatban bevált helyesírási alapnorma ismertetése.* Magyartanítás, 1962/5. sz. 212–214. old.
OROSZ Sándor: *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Bp, 1972.
OROSZ Sándor: *A helyesírás fejlődése az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV. osztályáig.* Tankönyvkiadó, Bp, 1974.
OROSZ Sándor – VIDÁKOVICH Tibor: *Anyanyelvi helyesírás-vizsgálatok*. Pedagógiai Technológia, 1988/2. sz. 30–40. old.
PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1995.
SZABOLCSI József: *A 4. és 5. osztályok közötti átmenet helyesírás-tanítási problémáiról.* Magyartanítás, 1969/6. sz. 251–259. old.
SZEMERE Gyula: *Az akadémiai helyesírás története (1832–1954).* Akadémiai Kiadó, Bp, 1974.
TREIMAN, R.: *Beginning to spell: A study of first-grade children.* Oxford University Press, New York, 1993.
VIDÁKOVICH Tibor: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1990.
VIDÁKOVICH Tibor – CSAPÓ Benő: *A szövegesfeladat-megoldó készségek fejlődése*. In: VARGA Lajos (szerk.): *Közoktatás-kutatás 1996–1997.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp, 1998. 247–273. old.
VIDÁKOVICH Tibor – CS. CZACHESZ Erzsébet: *Az olvasásmegértési képesség fejlődése*. Iskolakultúra, 1999/6–7. sz. 59–68. old.
ZIELINSKI, R. – SCHNEIDER, W.: *Diagnostische Möglichkeiten bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten – Folgerungen aus der Forschung*. In: INGENKAMP, K. – HORN, R. – JÄGER, R. S. (Hrsg.): *Tests und Trends.* Beltz Verlag, Weinheim, 1986.

Gelencsér Gábor

Szociális kisrealizmus

Dokumentarista stilizáció a hetvenes évek magyar filmjében

A hetvenes évek elején a közéleti indíttatást továbbra is magukénak valló, objektív-realista beállítottságú játékfilmesek számára a dokumentarizmus lehetőséget nyújt a hatvanas évek társadalmi dialógusának folytatására. A realista játékfilmekbe beszivárgó dokumentarista stílus a szocialista realizmustól az analitikus illúzió-realizmuson keresztül egyfajta „szociális kisrealizmus" irányába mozdítja el a magyar filmet.

Ugyanakkor a dokumentarista stílus szükségszerűen el is távolítja a műfajhoz a fikció felől érkező alkotókat a nagy társadalmi, történelmi folyamatokat modelláló intellektuális analízistől a hétköznapok drámaiatlansága felé. Mindez a közéletiségtől a „közérzetiség", a hetvenes éveket végigkísérő közérzet-filmek világára nyit ajtót. A korszak legáltalánosabb tematikája a társadalom különféle szintjein elhelyezkedő emberek közérzetrajza lesz, amelyet legtöbbször egy személyes válság „dramatizál", mozdít ki korábbi állapotából, majd helyez vissza ugyanabba a szituációba, kifejezve ezzel a közérzet – immár társadalmi érvényű – mibenlétét: nincs mód a változ(tat)ásra.

A dokumentarizmus tematikus „önmozgása" mellett megtörténik a forma műfaji és stilisztikai reflexiója is: az előbbi vezet a dokumentarizmust és fikciót ötvöző dokumentarista játékfilmek (fikciós dokumentumfilmek) új és ekkor sajátosan magyarországi műfajához („Budapesti Iskola"), az utóbbi a dokumentarista stílus konvenciójának kifordításából születő kísérletekhez. E forma tematikus és stiláris változatainak végpontján *Jeles András* ‚A kis Valentinó'-ja áll, amely egyrészt beleillik a közérzetfilmek sorába, másrészt a dokumentarizmus, illetve a fikciós dokumentumfilmek konvenciójának folyamatos megkérdőjelezésével egy filmnyelvi fordulat lehetőségét és szükségszerűségét is felveti. Ily módon az 1979-ben bemutatott film – legalábbis a dokumentarizmus szempontjából – le is zárja a hetvenes évek filmtörténetét.

A hatvanas-hetvenes évtized fordulóján azonban ez még korántsem látható ennyire tisztán. Sőt, zavarba ejtően sokszínű realizmus-képpel találkozunk ekkor a játékfilmekben; az alapvetően realista elbeszélés- és ábrázolásmódot sokan és sokféleképpen stilizálják. A legáthatóbb, legtöbb filmet érintő hatása a dokumentarista stílusnak lesz, a legszerényebb karriert pedig a realizmus groteszk stilizációja futja be (jószerével egyetlen filmmel, *Gyarmathy Lívia* ‚Ismeri a Szandi mandit?' című 1969-es alkotásával). A realizmus dokumentarista stilizációja az egyes életművek szempontjából is figyelemre méltó: honnan jutottak ide, hova léptek túl – vagy éppen miért horgonyoztak le ennél a módszernél az alkotók.

Egy váltás előképei

A meghatározó társadalmi és történelmi folyamatokat analizáló *Kovács András*t az egész életművét átható intellektuális beállítottsága sodorja a dokumentarizmus, sőt a dokumentumfilm közelébe. Ahogy a hatvanas évek közepén egy „szocialista termelési abszurdot" a riport-dokumentum nyelvén, azaz a lehető legközvetlenebb módon fogalmaz meg („Nehéz emberek', 1964), úgy a hatvanas évek végének ifjúsági helyzetképét, a

beat-korszak számos társadalmi vitát megért jelenségét is dokumentumfilmben vizsgálja (‚Extázis 7-től 10-ig', 1969). A játékfilmek sorában pedig az új gazdasági mechanizmus szellemét legközvetlenebbül megfogalmazó vitairat, a ‚Falak' (1968) után a ‚Staféta' (1970) következik, amely ezúttal a pályakezdők szempontjából veszi szemügyre a szakmai-közéleti magatartás alternatíváit, a korábbi film közvetlenségét, „természetességét", eszköztelenségét túlszárnyaló dokumentarista stílusban. *(1)* Kovács András művészi alkatától a dokumentarizmus mint módszer nem, az abból fakadó szemléletváltás azonban végül is idegennek bizonyult: a ‚Staféta' a közéleti kérdésfelvetést modell-szituációban tárgyalja, s nem hatol le a dokumentarizmus valódi felségterületéig, a hétköznapok kisvilágának empirikus vizsgálatáig. Hősei számára a társadalmi konfliktusok elvont intellektuális problémákként jelennek meg; a dokumentarista stílus csupán ezeknek a problémáknak a hitelesítését szolgálja. A jelenkori tematikában egyre jobban ellehetetlenülő morális kérdésfelvetést az ezután forgatott filmjeiben nem véletlenül transzponálja a rendező történelmi modellbe (‚A magyar Ugaron', 1972; ‚Bekötött szemmel', 1974), illetve végez közvetlen önvizsgálatot újabb jelenkori filmjében (‚Labirintus', 1976), jó időre eltávolodva ezzel a dokumentarizmustól – de nem a dokumentumfilmtől, hiszen a műfaj, gyakran a játékfilmek előtanulmányaként, egész pályafutását végigkíséri.

Nem Kovács Andrásé az egyetlen ehhez hasonló törekvés az illúziórealizmust a dokumentarizmus közvetlenségével ötvöző, szociológiailag is hiteles ábrázolásmód megteremtésére, s az ettől való eltávolodása sem egyedülálló a korszak filmművészetében. *Bacsó Péter* a termelési filmek hagyományát a szociológiai látásmód dokumentarista közvetlenségével megreformáló „munkástrilógia" (‚Kitörés', 1970; ‚Jelenidő', 1971; ‚Harmadik nekifutás'; 1973) után áttér a szatirikus formára; *Mészáros Márta* lélektani indíttatású munkáiból (‚Eltávozott nap', 1968; ‚Szép lányok, ne sírjatok', 1970; ‚Szabad lélegzet', 1973) a konfliktusok szociális motívumait a hetvenes évek második felétől egyre inkább kiszorítja a melodramatikus hangvétel; *Gábor Pál* a ‚Tiltott terület' (1968) termelési közegbe ágyazott puritán lélektani drámáját követően csupán egyetlen film erejéig állapodik meg a dokumentarista stílusnál – igaz, a ‚Horizont' (1970) e stílus legmarkánsabb képviselője lesz.

Az élet dokumentarista képei (Gábor Pál: Horizont, Utazás Jakabbal)

A hetvenes évek elején néhány, a nemzedéki életérzést saját sorsukon „mérő", ám a helyzetüket intellektuálisan nem analizáló, sőt éppen a közvetlen életélményt mint programot a reflexió elé állító tétova alak sejlik elő a hétköznapok szürkeségétől alig-alig megkülönböztethető mozivásznak fekete-fehér homályából. A köréjük rajzolt történetekben a munkásélet mellett már elsősorban a felnőtté válás generációs nehézségei kerülnek szóba, méghozzá úgy, hogy a szereplők nem reflektálnak a helyzetükre. A körülményeikből fakadóan nincs sok választásuk, mégsem adják fel a saját sorsuk irányításába vetett hitüket. A munkáslét konfliktusait a nemzedéki kérdéssel súlyosbító filmektől az analitikus, moralizáló szemléletmódot továbbra is a dokumentarista stílus igyekszik üggyelbajjal távol tartani, miközben már egyre több jel utal a hetvenes évek második felének bőven termő filmtípusára, az intellektuális nemzedéki közérzetfilmre.

A korszak elején azonban még határozottak a dokumentarista kontúrok. Gábor Pál termelési konfliktust szikár lélektani realizmussal ötvöző első filmje, a ‚Tiltott terület' után hasonlóan pontos, ám jóval líraibb hangvételű filmet forgat. A ‚Horizont' egy nagykamasz fiú (munkás)öntudatosodási folyamatát meséli el; küzdelmét a szülői akarattal, a felnőtt világgal, a kezdeti illúziók szertefoszlását, a férfisors első csalódásait, egészen az öntudatos döntésig: gyári munkás lesz. Hibátlan nevelődési folyamat, méghozzá a legkisebb irónia nélkül. A komoly hangnem és a komolyan vehető közérzetrajz oka elsősorban a fiatalok melletti elkötelezettségnek köszönhető. A politikailag lejáratott eszmék humanizálására csak a legfiatalabb nemzedék lehet képes – ez a „társadalmi üzenet" több

filmből, például *Gyarmathy Lívi*ának a ‚Szandi mandi…' után forgatott, ismét munkáskörnyezetben játszódó, groteszk hangvételű ‚Álljon meg a menet'-éből (1973) is kiolvasható ekkortájt. Az „elkötelezettség" romantikus pátosza mellett azonban ott találjuk a főhős deheroizálását, valamint a vele kapcsolatos események, döntések, konfliktusok leértékelését is. Ez sem vezet azonban (ekkor még) iróniához. A beszorítottság, a beszűkült választási lehetőségek, a társadalmi determináció ellenére felmutatott értelmes, tudatos, öntörvényű emberi sors megvalósíthatósága e filmekben még létező alternatíva. A hetvenes évek meghatározó életérzését, az alternatíva elvesztését és a remények lassú leépülését a dokumentarista stílusú „szociális kisrealizmusból" táplálkozó nemzedéki közérzetfilmek állítják majd elénk a legérzékletesebb – ámbár esztétikailag nem feltétlenül a legtökéletesebb – formában. E folyamat kezdőpontján helyezkedik el Gábor Pál kamaszkorra hangszerelt, halk, finom tónusú filmje, ahogy ezt az életérzést fogalmazza meg és variálja a nők szemszögéből Mészáros Márta is ebben az időszakban. Mészáros hangvétele szikárabb, érdesebb, Gábor Pálé lágyabb, líraibb; míg Mészáros egyre inkább az élet alapkérdéseire hegyezi ki konfliktusait, addig a ‚Horizont' alkotója halmozza a konfliktusokat (szembehelyezkedés az anya jövőképével, iskolai, munkahelyi ellentétek, zűrös szerelmek). Mindezzel azonban nem a fiú helyzetének kilátástalanságát nyomatékosítja, hanem éppen ellenkezőleg: a konfliktusok kiegyenlítik, mintegy észrevétlenül kioltják egymást, az egyik munkahelyet követi a másik, a férfiúi beavatást a nagy szerelem – vagy fordítva. Mintha ez a tizenhat éves fiatalember nem tudná, mit is akar, holott valójában a körülmények „nem tudják", pontosabban nem kényszerítik ki a saját akaratát. Az események a sodródás irányába mutatnak. A nagy drámai döntés kis döntések sorozatára porlad szét, a nevelődés lépcsőfokai észrevehetetlenül követik egymást, a fontos kérdések elodázódnak – s ez maga az élet. A filmben végül is nem történik semmi különös – egy kamasz rezdüléseiben mégis ott tükröződik a társadalom.

A kompenzatív életerőtől túlcsorduló Jakab a korszak talán legjellegzetesebb karakterének prototípusa: az elbukott lázadóé, a főállású kallódóé, az örök infantilisé, aki nem vállalja a felnőtt világ kompromisszumait; a tisztességben elszürkült forradalmáré, akinek még a bukás pátosza sem jutott, csak a túlélő veszteségek keserű kenyere.

A ‚Horizont' kétségtelenül vázlatos lélekrajzát szociológiailag pontos környezetrajz pótolja *(2)*; az elbeszélés üresjáratait pedig a dokumentarista stílus jellegzetes „passzázsdramaturgiája" tölti ki. *(3)* Az élet és a város peremén élő emberek világa nem történetükben, konfliktusaikban vagy a nehéz helyzetekből fakadó döntéseikben – azaz a narratív eszközökben –, s nem is a lélektani motivációk felkutatásában ragadható meg, hanem a mozdulatokban, tekintetekben, továbbá a mozdulatokat, tekinteteket folytató külvárosi és vidéki tájak életképein. A dokumentarista stílus elsősorban a szociológiailag pontos, ugyanakkor a történettel és a figurákkal harmonizáló környezetrajzban játszik fontos szerepet, másodsorban pedig meg kell teremtenie ennek a környezetrajznak a dramaturgiai súlyát, amely – legalábbis a fikciós formában – az elbeszélés lelassítását, a narrációs ív széttördelését, az elbeszélésmód hangsúlyos pontjainak (expozíció, fordulat, befejezés) redukcióját – vagyis a lehető legegyszerűbb történetet – jelenti, mindezt azonban úgy, hogy a narráció alapstruktúrája ne sérüljön. A fikciós dokumentumfilmek esetében majd éppen az ellenkező törekvéssel találkozunk: miképpen lehet a valóságos életesemények tagolatlan folyamából egy dramaturgiailag megszervezett egységet kiragadni, illetve hogyan lehet létrehozni az elbeszélést úgy, hogy a valóságos élet esetlegessége, véletlenszerűsége a legkevésbé sérüljön.

A „Budapesti Iskola" filmjei erre az elvi kérdésre adnak különféle művészi választ. Nem vált ennyire látványos és egységes irányzattá a hetvenes évek elején a fikciós elbe-

szélésmód kereteit nem elhagyó, ám a fikciót a dokumentarista látásmódhoz közelítő, a fikciós dokumentarizmus célkitűzését a „másik oldalról" megvalósító filmek csoportja. A „szociális kisrealizmus" alapvetően realista, a dokumentarista stílust esetlegesen alkalmazó munkáinak sorában csak elvétve találkozunk olyan alkotóval, aki annyira tudatosan és következetesen törekedne a fikciós dokumentarizmus helyett a „dokumentarista fikció" megteremtésére, mint a ‚Horizont'-ot forgató Gábor Pál. Erről tanúskodik a rendező *Zsugán István*nak adott interjúja is, amelyben a „szerkesztett valóságábrázolás" művészi nehézségeiről beszél: „A kellő arányok megtalálása – hogy a film a lehető legteljesebben magán viselje a valósághitel bélyegét, tehát az érintetlenül objektív, rendezetlen valóság képzetét keltse a nézőben, mégis a központi gondolat lehető legpontosabb kifejezése legyen –, ez a legnehezebb feladat a művészetben." *(4)*

A feladat nehézsége mintha meg is riasztotta volna a rendezőt: a ‚Horizont'-ot nem követték újabb, hasonló karakterű sikeres vagy sikertelen próbálkozások, érdeklődése a későbbiekben elfordult a dokumentarista stílustól. A következő filmjében (‚Utazás Jakabbal', 1972) látszólag még nem szakít ezzel a művészi törekvéssel, a film stílusa és főképp a nemzedéki életérzés közvetlen analízise és reflexiója azonban már igen messze sodródik a 'Horizont' világától. Az eltávolodást a dokumentarista stílustól ‚A járvány' (1975) történelmi modellje pecsételi meg, amely a jelen aktuális folyamatainak elemzését merőben más stilizációval végzi el. Az egyre intellektualizáltabb és stilizáltabb művek láttán az első két film eszköztelensége, a dokumentarista stílus tisztasága kétségtelenül fájó hiányként él tovább a hetvenes évek filmtörténetében – s ez nem csupán Gábor Pál munkásságával kapcsolatosan fogalmazható meg. Az egyszerűségre való törekvés, a művészi lemondás nem erőssége a korszak magyar filmművészetének…

Ebből a szempontból is érdemes az ‚Utazás Jakabbal' című filmet itt szóba hozni. Nem mintha dokumentarista törekvések lappangnának benne – noha az országról nyújtott groteszk körkép nem nélkülözi a szociografikus pontosságot, sőt cinéma direct megoldásokkal is találkozhatunk a filmben –, hanem sokkal inkább azért, mert a ‚Horizont'-hoz képest éppen azoknak a vonásoknak nyújtja a katalógusát, amelyeket a dokumentarista stílus elutasít magától. Az ‚Utazás Jakabbal' a dokumentarista stílus negatív lenyomata, s egyúttal az intellektuális nemzedéki közérzetfilmek első darabja. Nem pusztán az életművön belüli szemléletváltást jelzi, hanem a korszakon belüli stílusváltást is: milyen poétikai megoldások folytatják a dokumentarista stílusban elkezdett mondatot?

Az elbeszélő-szerkezet klasszikus epikai formát idéz: pikareszk történetet látunk, amelyben két fiatal tűzoltókészülék-ellenőr járja az országot. A fontos hivatal a stílust is eleve kijelöli: groteszk társadalmi körkép. A kalandok reflektált „eszmeiségét" pedig az biztosítja, hogy az alkalmi páros egyik tagja egy sikertelen egyetemi felvételijét protekcióval megváltani nem akaró „pre-értelmiségi", aki úgy gondolja, a „nagybetűs" előtt még kijárja a „gorkiji" életiskolát. Aztán az élmények – és nem utolsósorban a pályaszéli életformába beragadt szánalmas munkatárs, Jakab példája – hatására a kaland végén jobbnak látja, ha visszatér a konszolidált remények világába. A kompenzatív életerőtől túlcsorduló Jakab a korszak talán legjellegzetesebb karakterének prototípusa: az elbukott lázadóé, a főállású kallódóé, az örök infantilisé, aki nem vállalja a felnőtt világ kompromisszumait; a tisztességben elszürkült forradalmáré, akinek még a bukás pátosza sem jutott, csak a túlélő vesztesek keserű kenyere. Vidám bohém; csendes, mély szomorúságot takargat magában, cselekvésképtelenségét pedig a cselekvés öntudatos – „ezeknek?" – elutasításával leplezi. Ebből a rövid, vázlatos leírásból is látszik, hogy a két fiú kalandozása a vidéki Magyarországon modellértékű társadalmi magatartást mutat be, sőt Jakab alkalmi útitársa számára maga az alaphelyzet is modell: a tapasztalatok nyomán eljutni az élet absztrakciójához. („Megismerni az életet, aztán könyvet írni róla" – hangzik el a filmben, amely ezen a módon közvetlenül reflektál a történet írója, *Császár István* ars poeticájára.) De ha ennyi tézis sem volna elég, akkor következnek a szimbólumok (a két

fiú konkrét iszapbirkózása), a kíméletlenül célirányos motivációk ('56-ban emigrált szülők), a tézisről tézisre haladó epizódok (a „steril" értelmiségi megleckéztetése, majd az ezt követő komikus öngyilkossági kísérlet), és sorra vehetjük a kor „tipikus" szereplőit is (leépült értelmiségi, gondnok-diktátor stb.). Mindezek a motívumok, dramaturgiai játékok, narratív fordulatok, poétikai eszközök a dokumentarista stílusú filmekből – így a ‚Horizont'-ból – is hiányoznak. Azok a hősök nincsenek ennyire tisztában sorsuk szomorú reménytelenségével, nem tudatosítják életük kilátástalanságát. A reflektálatlan naivitás azonban rövid idő alatt tarthatatlanná válik, a dokumentarista stílus – és maga a dokumentumfilm műfaja is – reflexióra szorul, s az évtized végére megszületnek a „szociális kisrealizmus" groteszk (‚Ajándék ez a nap', 1979), sőt abszurd (‚A kis Valentino', 1979) stílusváltozatai. Az ‚Utazás Jakabbal' tehát a dokumentarista stílus következetes folytatása – méghozzá pontosan azért, mert szakítást jelent ezzel a stílussal.

A kettétört kamera (Zolnay Pál: Fotográfia)

A dokumentarista stílus különböző mélységben járja át a realista törekvéseket, amelyeknek két szélső pólusán a társadalmi analízis hitelességének fokozása, illetve a társadalmi folyamatok és egyéni magatartások lehető legközvetlenebb, legtermészetesebb művészi reprodukciója áll. Az előbbi csoportba a közéleti problematikát folytató filmek tartoznak (Kovács András és Bacsó Péter munkái), és egy hatvanas években indult folyamatot zárnak le; míg az utóbbiba sorolható művek a társadalomban magára maradt egyén lehetőségeit térképezik fel (Mészáros Márta filmjei az ‚Ők ketten'-nel bezárólag, valamint Gábor Pál ‚Horizont'-ja), s egyben előképei a hetvenes évek nemzedéki közérzetfilmjeinek. Mindkét irányzaton belüli csoport vonásait magán viseli *Zolnay Pál* ‚Fotográfia' (1972) című filmje, s mint ilyen, a dokumentarista stílus kerete közül (amelyet tehát a realizmus jelöl ki) kilép a „Budapesti Iskola" fikciós dokumentarizmusa felé.

Zolnay többször is hangsúlyozta a film forgatása idején a ‚Fotográfia' kísérleti jellegét: kész forgatókönyv nélkül kezd a munkához, előzetes vázlatként egy hasonló című dokumentumfilmmel, a színészei improvizálnak, s maga sem tudja, milyen irányt vesznek menet közben az események. *(5)* Sőt, a ‚Fotográfia' forgatási körülményei kapcsán – összhangban a fiatal dokumentumfilmesek igényével *(6)* – kitér a dokumentarista módszerből fakadó intézményi változások szükségességére, a forgatókönyvet helyettesítendő pedig olyan szöveget publikál, amely nemcsak a készülő film témájára, hanem módszerére is reflektál. *(7)* S valóban, a ‚Fotográfia' kísérlet marad: két eltérő természetű anyag sokszoros reflexiókkal átszőtt ötvözésének kísérlete.

A film első fele egy elvont, ideológiai problémát is felvető szociológiai megfigyelést önt fikciós formába (ez tulajdonképpen a ‚Fotográfia' című, egy évvel korábban készült dokumentumfilm dokumentarista stílusú fikciója): a retusálás „kispolgári csökevényében" a giccs iránt vonzódó, hazug művészetnek táptalajt adó magatartással szembesülünk. Zolnay nem kutatja a rossz ízlés okait, csupán néhány ironikus jelenetben konstatálja a létét, és szembesít a realista és retusált portrék különbségével. *(8)* A valódi, a korabeli filmgyártás, illetve a „szocialista kultúrpolitika" válságos helyzetével is összefüggésbe hozott jelenségből azonban már a közéleti problémákat megfogalmazó tézisfilmek modorában emelkedik ki az alkotói magatartás felelőssége: vajon feladhatók-e a művészet elvei a közönség igényeinek érdekében? A tézis köré a rendező nem egyszerűen egy dokumentarista stílusú fikciós történetet épít, hanem többet is, kevesebbet is annál. Három absztrakt figurát helyez a riportok közegébe: a Fotográfust, a Retusőrt és a Zenészt (utóbbi szerepe csupán a riportok közötti passzázsok kitöltésére korlátozódik). Nem alakul ki dramatikus szerkezet, a Fotográfus és a Retusőr vitája szintén tézisszerű mondatokban manifesztálódik, s a film befejezése is hasonlóan absztrakt módon közvetíti az alkotó állásfoglalását: visszatérve a falusi fotózásról a fővárosba, egy hosszú és lassú Bu-

dapest-panoráma után a Fotográfus felénk forduló közelijén állapodik meg a kamera – ő a mi emberünk. A fikció tehát csak absztrakt szinten, vázlatosnak is alig nevezhető narratívában fogalmazódik meg, mintegy a dokumentarista közeg „szellemi" kivetüléseként. A film második felében pedig még ennyire sem. Zolnay immár véglegesen a dokumentarista módszer uralmát demonstrálja a fikciós tézis felett, amikor engedi, hogy a film addigi logikája megtörjön, s egy idős házaspár balladai története kedvéért odahagyja az eredeti koncepciót. Sőt, mintegy tudatosítja az esetlegességet azzal, hogy a fényképek kapcsán szóba kerülő történetnek – a férj első feleségéről, aki miután elvágta mind a két lányuk torkát, sikertelen öngyilkosságot követett el – a Fotós később utánajár. S ekkor kiderül, hogy a gyilkos anyát eredetileg a férj elviselhetetlen természete kergette kétségbeesett tettébe… Kerek történetté áll tehát össze a talált anyag, méghozzá „szabályos" riportdokumentumfilm-formában (a történet hatására a Fotográfus és a Retusőr is láthatóan „kiesik" a művészetszociológiai tézis fölött őrködő szerepéből). Az „élet" ezen a módon is győzedelmeskedik a „művészet" felett…

A váltás tudatosságát hangsúlyozza a filmet bevezető „módszertani prológus". A Fotográfus és a Retusőr talán ötletet keresve figyeli az 1972-es év szilveszteri forgatagában dolgozó fényképészek munkáját, ahogy az aluljárókban megörökítik a trombitáló budapestieket, s a kész képet (átvételi kötelezettség nélkül) néhány nap múlva eljuttatják a címükre. A cinéma direct képsorban egyszer csak két verekedő fiú kerül Ragályi Elemér kamerája elé. Az operatőr „rátapad" az eseményre, majd hosszasan követi a vérző orrú, zavarodott fiatalembert. Azaz: az improvizatív, ám határozott dramaturgiai szándékkal készülő jelenetet egy váratlan esemény eltéríti a kijelölt pályáról, s a dokumentarista stílusú jelenet dramaturgiai funkciója helyére a „tiszta" dokumentum lép.

Zolnay Pál ‚Fotográfiá'-ja valóban kísérlet: a film szerkezetébe építi be a kísérletezés folyamatát (s emiatt inkább tanulságokkal, mint művészi élménnyel szolgál). Látunk egy dokumentumfilmet a retusálás társadalmi igényéről. Ebbe az – önálló filmként is megvalósult – alapanyagba, mintegy a dokumentum szövetébe bújtatott szálként kerülnek bele a fiktív szereplők, akik ideológiai reflexiót vonnak a közvetlenül ábrázolt életanyag köré.

Zolnay Pál ‚Fotográfiá'-ja valóban kísérlet: a film szerkezetébe építi be a kísérletezés folyamatát (s emiatt inkább tanulságokkal, mint művészi élménnyel szolgál). Látunk egy dokumentumfilmet a retusálás társadalmi igényéről. Ebbe az – önálló filmként is megvalósult – alapanyagba, mintegy a dokumentum szövetébe bújtatott szálként kerülnek bele a fiktív szereplők, akik ideológiai reflexiót vonnak a közvetlenül ábrázolt életanyag köré. Létrejön tehát egy dokumentarista stílusú fikció, amelyben kétségtelenül igen távoli kapcsolat épül fel a képek közvetlen és elvont jelentése között, pontosabban a művészet feladatát körüljáró elvont jelentés egy hasonlóan elvont fikcióban manifesztálódik. A szerkezet lényegét azonban ez nem érinti; az majd akkor alakul át, s adja át a helyét a riport-dokumentumfilm műfajának, amikor az ideológiai reflexió alól kicsúszik a dokumentarista talaj, s a „valóság" egy más típusú történetbe kezd. Ezek után a film még jelzésszerűen visszatér a Fotográfus–Retusőr vitához, ennek azonban már semmi köze a tragikus családi históriához. Köze van viszont a dokumentarista módszerhez, amely tehát Zolnay állítása szerint nem szól másról, mint egyfajta nyitottságról az élet – akár a kamera jelenléte által létrehozott – váratlan eseményei iránt.

A ‚Fotográfia' valójában erről a stílus-, pontosabban „műfaj"-törésről szól (mondhatnánk, ennek a kísérletnek az „áldozata"). Egymás mellé helyezi azt – a dokumentarista stílusú fikciót és a dokumentumfilmet –, amit a „Budapesti Iskola" dokumentum-játékfilmjei egyszerre vetítenek a vászonra.

Jegyzet

(1) VITÁNYI Iván a *Staféta* kapcsán is a *Falak* óta fennálló dilemmára utal: KOVÁCS András filmjei vajon művészi alkotásnak vagy dokumentumnak tekinthetők? (VITÁNYI Iván: *Végletes alternatívák*. Filmkultúra, 1971/1. sz. 32. old) Egy másik kritikus pedig „másfélórás vitának" nevezi a filmet. (HÁMORI Ottó: *Pályakezdők válaszúton*. Filmkultúra, 1971/1. sz. 27. old.)

(2) Ezt az észrevételt SÁNDOR Iván kritikája bírálatképpen fogalmazza meg. (SÁNDOR Iván: *Külvárosi őrjárat*. Filmkultúra, 1972/2. sz. 30–33. old)

(3) B. NAGY László a „riportszerűen megszerkesztett részletekben" látja a film jelentőségét. (B. NAGY László: *Talán áttörés…* In: B. NAGY L.: *A látvány logikája*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1974, 529. old.)

(4) ZSUGÁN István: *Horizont. Beszélgetés Gábor Pállal.* In: ZSUGÁN I.: *Szubjektív magyar filmtörténet 1964–1994.* Osiris – Századvég, Bp, 1994. 172. old.

(5) Lásd a filmhez kapcsolódó, címükkel is sokat sejtető interjúkat: EMBER Marianne: *Film az improvizáció fegyelme alatt. Beszélgetés Zolnay Pállal*. Filmkultúra, 1971/3. sz. 65–67. old.; EMBER Marianne: *„Élni a szabadsággal, amit a valóság felkínál…" A rendező a Fotográfiáról*. Filmkultúra, 1972/6. sz. 28–30. old.; ZSUGÁN István: *A nyers valóság poézise.* In: ZSUGÁN I., i. m. 215–219. old.

(6) vö.: ZSUGÁN István: *Változott-e és miért a dokumentumfilm az elmúlt évtizedben? Dokumentumfilmesek kerekasztala (Dárday István, Elek Judit, Gazdag Gyula, Gyarmathy Lívia, Szomjas György)*. In: ZSUGÁN I., 245–250. old.

(7) ZOLNAY Pál: *A retusőr (dokumentumok, reflexiók)*. Filmkultúra, 1971/3. sz. 68–76. old.

(8) E néhány részlet és mindenekelőtt a film dokumentum-előképe fontos helyet foglal el a „szocializmus antropológiájának" filmes albumában, olyan rövid-dokumentumfilmek között, mint KOVÁCS Sándor *Képek és emberek* (1964), CSÁNYI Miklós *Boldogság* (1968), BÖSZÖRMÉNYI Géza *Illetlen fotók* (1970), RAGÁLYI Elemér – talán éppen a *Fotográfia* fényképezése közben fogant – *Szilveszter* (1974) és HAJAS Tibor *Öndivatbemutató* (1976) című munkája.

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum könyveiből

Csibi László

Az Egyetemi Színpad és az Universitas Együttes hőskora

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Egyetemi Tanácsa 1955-ben színielőadások és más kulturális rendezvények befogadására alkalmas Egyetemi Kultúrház létesítését határozta el. Az akkori rektor, Tamás Lajos beszámolója a „kultúrmunkáról" tartalmazza a következőket: „még mindig nincs az Egyetemnek olyan helyisége, ahol nagyobb szabású rendezvényeket lebonyolíthatna. Ez utóbbi kérdés megoldására javaslom a bölcsészkari kápolnahelyiség megfelelő átalakítását."

Még abban az esztendőben megkezdődött a BTK épületében egy színházterem kialakítása. Ehhez az épülettömbből pár évvel korábban kényszerűen kiköltöztetett Piarista Gimnázium egykori, viszonylag nagy méretű kápolnáját vették igénybe. Az átépítés elkészülte után az Egyetemnek pénzügyi nehézségei támadtak, ezért a termet bérbe adta a Fővárosi Tanácsnak. A szerződés értelmében a főváros 80 000 Ft értékben függönyöket szereltetett fel a színházteremben. Ezzel megoldódott a sötétítés és az akusztika kérdése.

Először a Fővárosi Tanács egyik színháza, a Petőfi Színház kívánta itt alvállalkozását, a vers- és dalelőadás irodalmi színházát működtetni. Ez *Szendrő Ferenc* és *Béres Ferenc* közös elképzeléséből született. 1956. október 17-én ‚A magyar vers ünnepe' című műsorral nyitottak. Október 18-án balladaest, majd 19-én *Ady*-műsor zajlott. Ennek az előadásnak külön érdekessége, hogy jelen voltak a költő kortársai is, így többek között *Bölöni György*, *Dénes Zsófia*, *Füst Milán*, *Gellért Oszkár* és *Hatvany Lajos*. 1956. október 23-án *Illyés Gyula* költői estjét már nem lehetett megrendezni, ezzel a vers- és dalszínház befejezte rövid működését. Ezután a Budapesti Hangversenyiroda az új bérlő, amely azonban nem nyújtott kellően színvonalas műsort. Ennek következtében a Fővárosi Tanács beszüntette az előadásokat és új bérlőt nem jelölt ki. A rárótt kötelezettségként felszerelt függönyök a helyükön maradtak.

A Rektori Tanács a színházteremhez az „Egyetemi Március 15. Terem" elnevezést ajánlotta. A kultúrház első szabályzattervezetét a Rektori Tanács 1957. szeptember 13-i ülésén tárgyalta, akkor már az Egyetemi Színpad nevet javasolták, de a tervezetet nem fogadták el. A hivatalosan el nem ismert Egyetemi Színpad azért megkezdte működését és az első évad programjának összeállítására *Ortutay Gyula* rektor *Surányi Ibolyát* kérte fel. 1958-ban de iure is megalakult a Színpad, a szervezeti és működési szabályzatot a Rektori Tanács 1958. január 17-i ülésén fogadták el.

A dokumentum szerint az Egyetemi Kultúrház működésének főbb ágazatai:

– a hallgatóság művelésének fokozására rendszeresen tartott előadások (irodalom, művészettörténet, technikai tudományok stb.);

– előadások a zenekultúra terén (énekkar, zenekar, zenetörténeti előadások);

– előadásait rendszeresen tartó társadalmi mozi, mely a szakmai és tudományos tájékoztatás érdekében szakfilmeket és művészi filmeket mutat be elsősorban;

– öntevékeny művészi együttesek fenntartása;

– az ifjúság és a dolgozók szórakoztatását célzó rendezvények.

A Színpad felügyeletét az egyetemi, a társadalmi és az ifjúsági szervezetek, valamint a gyakorló iskolák megbízottaiból álló, 1958-ban alakult Kulturális Bizottság látta el. A Színpad igazgatója a rektor által kinevezett főfoglalkozású alkalmazott volt, aki a rektor utasításai és iránymutatása alapján évenként megtervezte a tevékenység irányvonalát és a részletes programot. A vezetőség a jóváhagyott éves műsorrend alapján szabta meg a tennivalókat és a tanulmányi félévek végén beszámoló jelentést készített a Színpad tevékenységéről.

Az első évad előadásai versmondó műsorok voltak, a Zenés Irodalmi Esték sorozat keretében. A versmondásnak hazánkban történelmi hagyományai vannak és a hatvanas években újra reneszánszát élte a költészet. A műsorok többek között azt szolgálták, hogy a vers üzenete a legteljesebb intenzitással jusson el a nézőhöz. A verses előadóestekről alkotott, nem mindig előnyös vélemények nem kis mértékben az Egyetemi Színpad műsorainak hatására változtak meg. Itt a versek megszólaltatásának, előadásmódjának formai gazdagításával kísérleteztek. A versek oratórikus színpadi előadási formáját is kialakították. A hatvanas években e forma hatására számos versoratórium született (így Illyés Gyula és *Déry Tibor* tollán is). Egy színházi műforma és az irodalom kölcsönösen és termékenyen hatott egymásra.

Az első évad legtöbb estje valamilyen konfliktus közepette zajlott le, de végül mindegyiket sikerült megtartani. Szinte minden új estnek volt valami különlegessége. Olyan szerzők műveit is előadták, akik az ötvenes években kikerültek az irodalmi érdeklődés homlokteréből, vagy mély hallgatás övezte őket. Szokássá vált, hogy egy-egy téma elismert szakértője bevezetőt mondott az előadások előtt. Mindezek jól mutatják, hogy a Színpad vezetői egyetlen pillanatra sem adták fel közművelődési attitűdjüket.

Az Egyetemi Színpad első teljes évadjában, az 1957/58-as tanévben 16 bemutatót tartottak és ebből 14 volt kifejezetten versműsor. A nyitó előadás szeptember 30-án *Jancsó Adrienne* és *Török Erzsébet* népballada-estje volt. Bevezetőt mondott Ortutay Gyula rektor, közreműködött az Egyetemi Énekkar *Lukin László* vezetésével. Az irodalmi esteket mindig hétfőn tartották. A Zenés Irodalmi Esték ugyancsak nagysikerű sorozatnak bizonyult, amely a következő évadban is folytatódott.

Az Egyetemi Színpad műsorán továbbra is első hely illette meg az irodalmi műsorokat. Az 1959/60-as harmadik évadban egy új irodalmi sorozatot indítottak ‚Himnusz az emberhez' címmel. Az előadásokon a 20. század magyar líráját szólaltatták meg. A sorozat célja volt a század költészetét folyamatában bemutatni, Adytól egészen a legfiatalabb költőkig. 1959 októberétől 1960 májusáig tizennégy előadás alkotta ezt az irodalmi sorozatot. Egyes költőknek önálló estet rendeztek, így többek között Ady Endrének, *Babits Mihály*nak, *József Attilá*nak és *Radnóti Miklós*nak. Más alkalommal, mint például az ‚Óbor' című esten, a magyar költészet nagy öregeinek – *Áprily Lajos*nak, Füst Milánnak, *Kassák Lajos*nak – a költészetét közös összeállításban tűzték műsorra. A Zenés Irodalmi Esték sorozata is folytatódott hat előadással.

Az Egyetemi Színpadot már működésétől kezdve az elismerések mellett heves bírálatok és támadások érték. Mivel a Színpad a Rektori Tanács által jóváhagyott és ellenőrzött munkaterv alapján dolgozott, bizonyos védettséget élvezett. A támadások is általában a Rektori Tanácson keresztül érték. A Tanács 1958. szeptember 26-i ülésén tárgyalta az Irodalmi Színpad igazgatójának, Szendrő Ferencnek *Aczél György* miniszterhelyettesnek intézett beadványát: „amelyben az Egyetemi Színpad által színházának okozott konkurenciára hivatkozva javasolja vagy az Egyetemi Színpad színházszerű működésének megszűntetését, vagy azt, hogy az Egyetemi Színpad irodalmi előadásait az Irodalmi Színpad rendezze." A Rektori Tanács nem látott okot arra, hogy a beadvánnyal érdemben foglalkozzon. Arra hivatkozott, hogy elsősorban saját hallgatóinak kíván előadásokat tartani, nem akar az Irodalmi Színpad vetélytársa lenni és nincs szándékában annak közönségét elhódítani. Hozzá kell tennünk, hogy a Szendrő Ferenc által vezetett Irodal-

mi Színpadon elméletileg is megalapozott, komoly műhelymunka folyt, neves és tudós szakértők bevonásával Elméleti Munkaközösséget alapítottak, amelynek törzstagja volt *Ascher Oszkár*, *Gáti József* és *Hont Ferenc*. A későbbiek során valamennyien részt vettek az Egyetemi Színpad műsoraiban is. Ascher Oszkár már 1958 júniusában közreműködött a Zenés Irodalmi Esték keretében bemutatott Karinthy Frigyes-műsorban. A Nagyvilág című világirodalmi folyóirat és az Egyetemi Színpad közös rendezésében megtartott sikeres Nagyvilág-estek is eredetileg az Irodalmi Színpadon kezdődtek. Már 1957. április 30-án megtartották az első Nagyvilág-irodalmi estet.

A Művelődési Minisztérium is súlyos bírálatokkal illette a Színpadot. A szervezeti és működési szabályzatát évekig nem hagyták jóvá. Nem értettek egyet a tevékenységük jelentős részével, így többek között a közönség körében nagy sikereket aratott irodalmi műsorok hangvételével, modernségével sem. Névváltoztatást is javasoltak, mert a tevékenység nagy részét nem színpadi produkciónak, hanem tartalmilag egy kultúrház feladatkörének ítélték.

Rendszeres volt az új magyar filmek premier előtti bemutatása: a vetítéseket viták követték. Itt megismerkedhettek a nézők Fábri Zoltánnal, Jancsó Miklóssal, Kósa Ferenccel, Sándor Pállal, Sára Sándorral. Végzős főiskolások vizsgafilmjeit is vetítették, többek között Böszörményi Gézáét, Grunwalsky Ferencét, Maár Gyuláét. A Filmesztétikai Speciálkollégium megalapítása az egyetemi képzés egyik régóta megoldásra váró hiányosságát pótolta. Ez a stúdium általános filmesztétikai és filmtörténeti áttekintést adott. Az alkalomszerű filmvetítések mellett jól bevált és művészileg is hasznos volt az egy-egy nagy rendező életművét bemutató retrospektív sorozat.

Már az első évadban is szerepeltek egyéb programok az irodalmi műsorok mellett. Csütörtök esténként mikrobarázdás lemezekről komolyzenei előadásokat tartottak. Ezeken világhírű művészek tolmácsolásában a zeneművészet nagy alkotásait mutatták be. A Filmművészeti Kör filmklubot szervezett, amely havonta több alkalommal vetítette a régebbi kiemelkedő alkotásokat. Az 1958/59-es évadban öt előadásból álló hangversenysorozatot indítottak, amelyen közreműködött az Egyetemi Énekkar és Koncertzenekar, valamint a Bartók Béla Kamarazenekar. A Rektori Tanács az 1958. január 17-i ülésén elhatározta a Collegium Artium sorozat megindítását. Ezzel a hallgatók képzőművészeti érdeklődését kívánták kielégíteni. Az előadásokat az egyetem kollégiumában tartották, ezzel is ösztönözve a nagy hallgatói részvételt. A későbbiek során ehhez csatlakoztak a Collegium Musicum előadásai. Ez heti két órában a magyar zenetörténettel foglalkozott, Lukin László vezetésével.

A Színháztudományi Intézet és az Egyetemi Színpad kísérleti drámabemutatókat rendezett. Ezeken a stúdió-előadásokon olyan műveket kívántak előadni, amelyeket még nem mutattak be budapesti színpadon. A formabontó előadásokon kísérleteztek a választott darabbal és annak előadásmódjával egyaránt. A sorozat első darabját 1961. február 20-án mutatták be. A Pécsi Nemzeti Színház oratórikus változatban adta elő *Sándor Iván* ‚Az R 34-es repülőjárat' című művét, Dobai Vilmos rendezésében. A Drámabemutatók sorozatában került még színre *Devecseri Gábor*: ‚Odüsszeusz szerelmei', *Nyikolaj Pogogyin*: ‚Élő virágok', *Tone Brulin*: ‚Kutyák', *Somlyó György*: ‚Miért hal meg az ember?' című műve. Somlyó György három felvonásos drámája azt a tragédiát elevenítette fel, amely 1941-ben az ország közvéleményét is foglalkoztatta, nevezetesen a híres szegedi egyetemi Hamlet-előadás és az akkori drámai időkben az előadás két főhősének tragikus kettős öngyilkossága. Ebben a darabban a főszerepeket hivatásos színészek alakították, de már közreműködtek az Egyetemi Színpad Universitas Együttesének tagjai is. A stúdió-előadások felolvasó jellegűek voltak, a sze-

replők civil ruhában léptek fel és kezükben tartották szerepük szövegét. A színészek a díszletek, jelmezek és kellékek nélküli színpadon olvasták fel a dialógusokat. Ritkán volt csak szükség arra, hogy jelmezzel utaljanak a megszemélyesített alakra. Ilyen alkalom volt az ‚Odüsszeusz szerelmei', amelyben *Ruttkai Éva* öt szerepet alakított. Ezek a színpadilag csak jelzett előadások ugyan nem adhatták meg a nézőnek a színjáték teljes élményét, de kiemelték a szöveg költői szépségét és együtt gondolkodni, gondolkodtatni akartak.

Az eddig említett sorozatok mellett volt még egy különleges és sikeres műsor, amely a repertoárt színesítette és az alkotók tág fantáziájáról, kiapadhatatlan ötleteiről tanúskodott. Ez az élő folyóirat, a Horizont volt. A Horizont tulajdonképpen kulturális folyóiratnak nevezhető, amely a kultúra valamennyi területét megpróbálta bemutatni. Hasznos ismereteket nyújtott a kulturális kérdések iránt behatóbban érdeklődőknek. A Horizont a fennállása alatt széles körben érdeklődést kiváltó témákkal foglalkozott, jeles szakértők közreműködésével. A címéhez illően hazai és külföldi kulturális eseményekről egyaránt tájékoztatta a közönséget. A szemléltetés számos rendelkezésre álló módját igyekeztek felhasználni, a filmek bejátszásától, riportoktól egészen az élő illusztrációkig. A nagy leleménnyel szerkesztett műsorforma rugalmasságával módot adott arra is, hogy az új tudományos eredményekkel éppúgy foglalkozzon, mint híres képzőművészeti kiállításokkal vagy új drámákkal. A színház és a sport, a zenetörténet és a filmesztétika teljes összhangban volt egymás mellett, mint egy valóságos újság hasábjain. A Horizont számos alkalommal szellemi légkört teremtett és a témaválasztásával kulturális szenzációt keltett. Itt éppen azt találták meg az érdeklődők, ami az egyéb lapokból, folyóiratokból hiányzott. Ilyen jelentős műsor volt ‚A válság művészete', *Almási Miklós* és *Elbert János* vezetésével. Tárgya lényegében az abszurd irodalom. Az est a szellemi ősök, *Franz Kafka*, *Albert Camus* és *Thomas Stearns Eliot* műveivel indult. Majd részletek hangzottak el *Samuel Beckett* ‚Az utolsó tekercs' és ‚Godot-ra várva' című drámáiból. A műsort színesítették a beat-nemzedékhez tartozó *Gregory Corso*, *Lawrence Ferlinghetti* és *Allen Ginsberg* műveinek részletei.

Az 1965/66-os évadban már egészen gazdag kínálattal jelentkezett a Színpad. A műsorok gerincét továbbra is az irodalmi estek adták. Abban az évadban négy bérletsorozatot indítottak. ‚A szomszédság nevében' öt előadásból állt és a szomszéd népek 20. századi kultúráját mutatta be. A programok foglalkoztak az országok zenéjével, irodalmával, filmművészetével és színházi életével. ‚A magyar költészet évszázadai' tíz előadása a hazai irodalom fejlődését idézte fel a kezdetekből egészen a 20. századig. Az évadban *Batsányi*, *Berzsenyi*, *Kölcsey* költészete egy-egy előadásnak, *Vörösmarty* és *Arany* munkássága két-két előadásnak, míg *Petőfi* lírája három előadásnak volt témája. A harmadik sorozat, ‚A 20. század magyar és világirodalmának költészete' négy előadásból állt, *Berek Kati*, *Kovács P. József*, *Mensáros László*, *Latinovits Zoltán* önálló estjeivel. Mensáros László előadóestje, ‚A 20. század' legendás hírűvé vált. Több száz előadást ért meg és 1982-ig folyamatosan színen volt, amikor is Mensáros elkészítette ‚Mindvégig' című Arany János-műsorát. Befogadta a Színpad Latinovits Zoltánt is, amikor máshol a kapuk bezárultak előtte. Versmondásába itt még az is belefért, hogy szokatlan dinamikájú mozgássorokat alkalmazva, extatikusan szavaljon. A negyedik sorozatban *Képes Géza* vezetésével verstani előadások hangzottak el. Az előzőek mellett még bérleten kívüli előadások is bővítették a kínálatot. Rendszeresen tartott könyvbemutató esteket a Szépirodalmi Könyvkiadó és a Magvető Kiadó. Számos alkalommal folyóirat-műsorokkal jelentkezett a Nagyvilág, az Új Írás és a Kortárs. Az egyetemi hallgatók is több ízben közreműködtek a programokban, megemlíthetőek az Egyetemi Alkotókör estjei és az Universitas Együttes irodalmi műsorai.

A hangversenyeket az Országos Filharmóniával közösen szervezték. A bérletes előadások közül öt a Zeneakadémián, három az Egyetemi Színpadon zajlott, ahol Beetho-

ven zongoraszonátáit adták elő. Az Egyetemi Énekkar és Koncertzenekar Benjamin Britten és Palestrina szerzeményeit szólaltatták meg.

Nagy sikert arattak a lélektani előadások. Ezekben a programokban arra törekedtek, hogy egy-egy témakört több aspektusból világítsanak meg. Foglalkoztak nagy festőegyéniségek művészetével is. Alkotásaikat a pszichológia és a művészettörténet nézőpontjából is próbálták értékelni. Hasonló módon elemezték a zene lélektani és esztétikai hatásait. A képzőművészeti előadások a 20. század irányzataival és az azokat reprezentáló nagy művészegyéniségekkel foglalkoztak. Témaválasztásukat kiterjesztették az absztrakt expresszionizmusra, a neoavantgárdra, az op-artra, a pop-artra. Jelentős lépés volt a dzsessz hazai népszerűsítése, amely akkoriban a „tűrt" kategóriába tartozott. Ez a kezdeményezés azután olyan lendületet vett, hogy önálló dzsessz-sorozatot szerveztek, Egyetemi Jazz Pódium címmel, ahol *Berki Tamás* már a hazai dzsessz-zenekarokat mutatta be.

Az Egyetemi Színpad indulásától nagy sikert arattak a bérletes vetítések, amelyeken sok jelentős filmet ismerhettek meg a nézők. Rendszeres volt az új magyar filmek premier előtti bemutatása: a vetítéseket viták követték. Itt megismerkedhettek a nézők *Fábri Zoltán*nal, *Jancsó Miklós*sal, *Kósa Ferenc*cel, *Sándor Pál*lal, *Sára Sándor*ral. Végzős főiskolások vizsgafilmjeit is vetítették, többek között *Böszörményi Géza*ét, *Grunwalsky Ferenc*ét, *Maár Gyulá*ét. A Filmesztétikai Speciálkollégium megalapítása az egyetemi képzés egyik régóta megoldásra váró hiányosságát pótolta. Ez a stúdium általános filmesztétikai és filmtörténeti áttekintést adott. Az alkalomszerű filmvetítések mellett jól bevált és művészileg is hasznos volt az egy-egy nagy rendező életművét bemutató retrospektív sorozat. A Színpad kínálatát gazdagította a külföldi egyetemi együttesek vendégszereplése és a hagyományos „Az Egyetemi Színpad bemutatkozik" című műsor az I. évfolyamos hallgatók tiszteletére.

A sokrétű profilt kialakított Egyetemi Színpad előadásainak nagy sikerét az átlagosan 91 százalékos (bár a filmeknél csak 62 százalékos) látogatottsági mutatók is jelzik. Ezek az 1964/65-ös adatok valóban sokatmondóak. Az első félév során 177 előadásból ugyan 19 költségmentes volt, de még így is 100 ezer Ft bevételi többletet könyvelhettek el. A 100 ezer Ft többletbevétel a fővárosi színházakat izgalomba hozta, és pénzhajszolással vádolták az intézményt. Állításaik szerint a működésük is azért került tévútra, mert a bevételek növelésének rendelték alá.

Az 1957/58-as első évadban az egyetemnek csak három művészeti csoportja működött, az énekkar, a zenekar és a szavalókör. Az akkori együttesek között a legnagyobb múltra az Egyetemi Énekkar tekinthetett vissza, amely 1948-ban alakult és jelentős hazai és nemzetközi sikereket ért el *Lukin László* vezetésével. A Koncertzenekar 1957-ben alakult *Baross Gábor* karnaggyal az élén.

A Balassi Bálint Szavalókör még az Egyetemi Színpad indulása előtt, 1955-ben jött létre *Surányi Ibolya* előadóművész vezetésével, aki az egyetem hallgatója és később tanára is volt. Surányi Ibolya 1953-ban gyűjtötte össze először azokat a hallgatókat, akik szerettek és valamennyire tudtak verset mondani. Az ELTE annyiban járult hozzá a Szavalókör munkájához, hogy évente két alkalommal az egyetem visegrádi üdülőjében készülhettek a műsoraikra *Montágh Imre* közreműködésével.

1965-ben már hét művészeti együttes működött, ahol a tehetséges hallgatók részére lehetőség nyílt képességeik fejlesztésére és érvényre juttatására. Ezekben az öntevékeny csoportokban az egyetemnek csaknem háromszázötven hallgatója vett részt. A színjátszó csoportba külső tagok is beléphettek. Az előbbi együttesekhez csatlakozott még a tánccsoport, a tánczenekar, az amatőr filmklub és az Universitas Együttes.

Az amatőr filmkör tagjai alkotókként is részt vehettek a filmek készítésében. Ők készítették a Horizont műsorainak keretében bemutatott egyetemi filmhíradókat.

A hatvanas évek elejére a főváros kulturális életében az Egyetemi Színpad neve már fogalommá vált. Felismerte azt a lehetőséget, hogy diákszínjátszás megteremtésének az egyetemen és a színházi életben is nagy perspektívája van.

Az Universitas Együttes első bemutatója Euripidész ‚Alkésztisz' című színműve volt 1961. december 16-án. Az előadás jelentőségét fokozta, hogy magyarországi ősbemutató volt. A műhöz Devecseri Gábor, a darab fordítója előjátékot írt. Ez jól illeszkedett a darabhoz, segített megérteni az előzményeket és a bonyolult mitológiai összefüggéseket.

Az Universitas Együttes elődje, az Egyetemi Színjátszó Csoport 1958-ban alakult *Pártos Gézá*nak, a Madách Színház rendezőjének irányításával. Kezdetben kisebb feladatokat tűztek maguk elé. Még nem teljes műveket, hanem drámarészleteket és egy-egy felvonást adtak elő, valamint rendszeresen közreműködtek a Drámabemutatók sorozatának előadásain. A Drámabemutatók III. előadásán 1961. október 21-én még a régi néven szerepeltek, de december 16-tól már Universitas elnevezéssel. Pártos Géza 1960-ban megvált az Egyetemi Színpadtól. Az Universitas Együttes vezetését *Dobai Vilmos*, a Pécsi Nemzeti Színház rendezője vette át, helyettese *Ruszt József*, főiskolai hallgató lett. A hatvanas évek első fele volt az Universitas legendás korszaka. Ebben az időszakban működött az amatőr színészek nagy generációja: *Adamis Anna*, *Andai Györgyi*, *Fodor Tamás*, *Halász Péter*, *Hetényi Pál*, *Jordán Tamás*, *Katona Imre*, *Kovács P. József*, *Kristóf Tibor*, *Sólyom Kati*, *Szilágyi Maya* és mások. Az együttes létszámát kezdetben 25 főben, 1965-ben már 50 főben határozták meg. A csoport tevékenysége sokszínű volt, drámai előadásokat tartottak, közreműködtek irodalmi esteken és oratórikus feldolgozásokon, kabarékat és dokumentumműsorokat adtak elő. Pótolni akarták a hazai repertoár hiányosságait. Az volt a műsorpolitikai koncepciójuk, hogy a drámairodalom rendhagyó értékeit mutassák be. Nem a nemzetközi fővonalba tartozó darabokat kerestek, amelyek más színház műsorán is szerepeltek, hanem olyan műveket, amelyek kuriózumnak számítottak. Így hozták színre ‚Az özvegy Karnyóné'-t és ‚A kékszakállú herceg vára' szövegkönyvét, amelyet rendhagyó módon nem operaként, hanem prózai műként adtak elő. Az első évadtól kezdve műsoron tartottak irodalmi és zenés kabarékat.

A csoport tevékenysége sokszínű volt, drámai előadásokat tartottak, közreműködtek irodalmi esteken és oratórikus feldolgozásokon, kabarékat és dokumentumműsorokat adtak elő. Pótolni akarták a hazai repertoár hiányosságait. Az volt a műsorpolitikai koncepciójuk, hogy a drámairodalom rendhagyó értékeit mutassák be. Nem a nemzetközi fővonalba tartozó darabokat kerestek, amelyek más színház műsorán is szerepeltek, hanem olyan műveket, amelyek kuriózumnak számítottak.

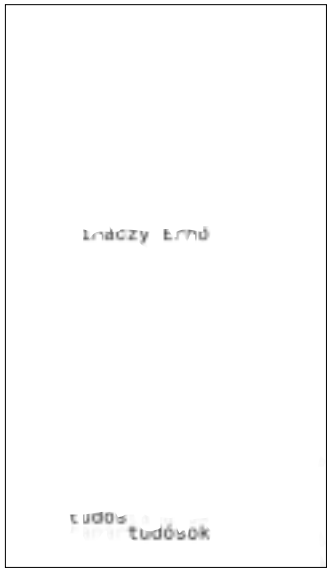
A dokumentumanyagok iránt megnőtt érdeklődés nyomán kísérletek történtek dokumentumdarabok elkészítésére. Az Universitas is bekapcsolódott ezekbe a próbálkozásokba és ezzel is növelte előadói sokszínűségét. Dokumentumműsort készítettek *Lenin*ről, a *Horthy*-korszakról és *Károlyi Mihály*ról. Zenés darab előadásával is megpróbálkoztak, Rejtő Jenő-adaptációt mutattak be, ‚Piszkos Fred málnaszőrt iszik és kavarja' címmel. Ennek a produkciónak érdekessége volt, hogy minden dalát más együttes írta, közöttük olyan legendás együttesek, mint az Illés és az Omega. Piszkos Fredet Fodor Tamás, Fülig Jimmyt Halász Péter, Pofa Jenőt Jordán Tamás alakította. Az iskoladrámától az avantgárdig számos korszak és műfaj iránt érdeklődött a közönség.

Az Universitas Együttes 1968 óta tagja volt az Egyetemi Színházak Nemzetközi Szövetségének (I'Union Internationale des Theatres Universitaires). Ez a szervezet rendezte meg 1965-ben az egyetemi színházak második világfesztiválját, amelyen 22 ország 25 együttese között az Universitas is részt vett. A fesztivál elnökének *Armand Salacrou* francia írót kérték fel. A nemzetközi zsűri elnöke *Julien Duvivier* rendező volt, közreműködött benne *Hont Ferenc* is. A fesztivál ötlete az akkor egyetemi hallgató, később kulturális miniszter *Jack Lang*é volt. Az Universitas Csokonai Vitéz Mihály ‚Az özvegy

Karnyóné' című komédiájával második díjat nyert. Ennek a nagy sikernek a birtokában a csoport meghívást kapott a párizsi Nemzetek Színházának színpadára. Így állt elő az a szokatlan helyzet, hogy egy amatőr együttes képviselhette elsőként a magyar színházkultúrát Párizsban. Az előadás címszereplője, Sólyom Kati még ugyanabban az évben a zágrábi fesztiválon a legjobb női alakítás díját nyerte el.

A franciaországi siker meghatározó volt a további fejlődésben. Ehhez még az is hozzájárult, hogy megismerkedtek a nyugati színházi irányzatokkal, és annak tapasztalatait későbbi előadásaikban fel is használták. Ezek a kísérletek először *Brecht* ‚A nevelő úr' című darabjának színpadra állításában jelentkeztek, amely szakmai elismerést aratott.

1965 táján a korábbinál is több politikai és szakmai bírálat érte az együttest. A problémák már néhányszor korábban is jelentkeztek, de az 1966-ban Nancyban tartott fesztivál után összegződtek. A közvetlen kiváltó ok az volt, hogy a franciaországi szereplésen az Universitas kötött témára előadott darabját a közönség kifütyülte. Hazatérésük után maga a rektor, *Sőtér István* is tanulmányozta a szöveget és a rendezői utasítást, majd összehívta a Rektori Tanácsot. Ez az esemény nyilván csak ürügyet szolgáltatott a már korábban elhatározott átszervezés elkezdésére. A kudarcnak a Rektori Tanács a kelleténél nagyobb jelentőséget tulajdonított. Amint az a későbbiekben kiderült, akkor több együttest is kifütyült a közönség, de a magyar produkciót a zsűri jónak minősítette, és utána Angliában is sikerrel szerepeltek. Sőtér István ellenezte az Universitas Együttes további működését: „A rektornak az az érzése, hogy az Universitas megszüntetendő, de ezt a kérdést a Rektori Tanács ma nem tudja lezárni." Azért azt a határozatot meghozták, hogy *Petúr Istvá*nt, a Kulturális Titkárság vezetőjét érdemei elismerése mellett leváltották, de az ülésen személyesen nem hallgatták meg. Dobai Vilmos és Ruszt József szerződését nem hosszabbították meg. Ezzel a sajnálatos eseménnyel lezárult az Universitas Együttes, illetve egészében az Egyetemi Színpad sikerekben és elismerésekben gazdag első periódusa. A személyi változások után már egészen más keretek között szervezték újjá a kulturális tevékenységet.



Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum könyveiből

Pléh Csaba

Új kommunikáció – új gondolkodás?

2001 a ‚Nyelvek éve' Európában. Ennek nyitó eseményeként a Fulbright Bizottság és az Egyesült Államok nagykövetsége ‚A nyelvek kultúrája Magyarországon' elnevezéssel januárban, Budapesten szimpóziumot szervezett, melyet remélhetőleg számos hasonló követ, a nyelvi reflexió erősödését szolgálandó.

Az a kérdés, hogy az új csillogó-villogó eszközök, melyek megkönnyítik életünket s ugyanakkor számos dologban – például időmérlegünkben – kiszolgáltatottá tesznek bennünket, vajon megváltoztatják-e gondolkodásunkat, egy tágabb kérdéskörbe illeszkedik: egyáltalán vannak-e alapvető változatai az emberi gondolkodásnak, vagy az egynemű. Sok érv szól amellett, hogy a gondolkodást a belső világ, a lélektan tekintetében egyneműnek tartsuk, elismerve a variánsokat, de ezeket úgy kezelve, mint a közös emberi erőforrásokkal való gazdálkodás ökonomikus változatait. Erőforrásaink egyetemesek, miként az emberi faj is egységes, de ettől még óriási eltérések vannak abban – s itt egy szélső példát veszek –, hogy menyi időt töltünk például különböző kultúrákban, a mi kultúránktól különböző korokban, ismétlődő mozgásokkal éber életünk során, szemben a nem repetitív, a helyzethez alkalmazkodó mozgásokkal.

A humboldti kérdéseket vetjük újra fel, de másként. Ezért is releváns a ‚Nyelvek évé'-ben a kommunikáció eszközeiről is gondolkodni. Az egyik visszatérő kérdés ugyanis az, hogy vajon a nyelv a humboldti eszmének megfelelő belső, szinte intim valóság, vagy pedig a kommunikáció közege. Megmarad persze a klasszikus kérdés is a globalizáció vitája mögött (az ember határozza-e meg a kultúrát, vagy a kultúra s ezen belül a nyelv az embert), mégis elhangzik az új gond és gondolat is: vajon az új eszközök s a nekik megfeleltetett közlési módozatok megváltoztatják-e a gondolkodást.

Alapvető kérdések

Az Új Kommunikáció sokféle elemzésének áttekintése helyett néhány alapvető kérdést állítanék előtérbe, melyek a konkrét kommunikációs lelkesedéseken túl is alapvető érdekességűek.

Külső és belső

Minden emberképet lehet abból a szempontból is tekinteni, hogy az emberi gondolkodás újító erejét, a gondolatok forrását és a gondolati rend forrását hova helyezi el. Ma is velünk él kétféle emberkép e tekintetben.

Az egyik a klasszikus társadalomtudományi felfogás, amely a gondolkodás, a gondolatok és az Én keletkezését centripetálisan képzeli el. A gondolati rend forrása a „külső felfogás" szerint a tényleges kommunikáció. Az Én-tudat, világunk belső kartéziánius színpada és a gondolatmenet rendezettsége is a nyelv használatából, a közlésből származik. A tényleges beszédből lesz magunk számára szóló belső beszéd, s ezzel önszabályozás és logika – mint *Vigotszkij* hagyománya hirdeti –, a társas Én pedig mint az Én-fogalom magja az interakciókból ered – ahogyan *G. H. Mead* és követői mondják –, a Másik leképezéséből. Vagyis a kommunikáció elsődleges ebben a felfogásban a gyermeki gondolkodás kibontakozására nézve, de elsődleges az emberi gondolkodásmódok

történeti keletkezésében is: kommunikációs forradalmak hozták volna létre az egyáltalában vett emberi gondolkodást, s az írással annak egy különleges formáját, a platóni típusú gondolkodást, az ember felé irányított gondolatok világaival, mint erről *Nyíri Kristóf* oly sok helyen adott filozófiatörténeti és művelődésfilozófiai áttekintést *(1)*

A belső kiindulású, centrifugális felfogás viszont minden forrásának az emberi belső erők kibontakozását tartja. Mentális platonizmust hirdet. Ennek határozott formája ma a *Leibniz*ig visszamenő ‚Gondolat Nyelve'- koncepció, amely a külső, a valóságos természetes nyelv mögött egy annak érvényesülését biztosító belső logikai kalkulust képzel el *Jerry Fodor* felfogásában. Az Én keletkezését illetően egy intim, belső selfből indul ki, amely a testvázlatra támaszkodik. Ami a gyermek kibontakozását illeti, ebben a belső Énben elsődleges a reprezentáció. A gondolatok világa megelőzi a közlést, s az emberi gondolkodásmódok keletkezésében is a reprezentációs forradalmak adják a kiindulópontot, a gondolat változása eredményezi a közölhető változása révén a közlés változását.

Igazából a mai elektronikus kommunikációs változások a kétféle arculatot szemünk előtt választják szét használók és alkotók szerint. A használókat tekintve az E-közlés a centripetális gondolkodás sikerét mutatja: beletanulunk az új közlésekbe s ettől változik gondolkodásunk. A kommunikáció irányítja, s változása meg is változtatja az emberi gondolkodást. Az új kommunikációs felületek hatására leszünk például, mint oly sokat hangsúlyozzák, kevésbé lineárisak, követünk képibb logikát s ismerjük fel annak törvényeit. *(2)*

Ugyanakkor az E-közlés kereteinek megteremtőit illetően nem ez a helyzet. A teremtőknél a hangsúly az új reprezentációk megalkotásán van, s nem a közlésen. Ez igaz mind a technika apró részleteiben, mind az alapvető új rendszerek (felhasználói felületek) kialakításában. Éppen a gondolkodási módokból való kiindulás teszi majd lehetővé a használók számára a kommunikációs megújulást. Ez az aszimmetria tehát nemcsak a szociológusok és kultúrkritikusok zajos megfogalmazásaiban létezik (az új közegek rejtett tartalmakat hordoznak s életmódok rabjává tesznek), hanem a megismerési építkezés csendesebb szintjén is. S ezzel a címben felvetett kérdésre is kettős a válaszunk: a kommunikáció legtöbbünknél alakítja a gondolkodást, de a gyors technológiai változás még világosabbá teszi a másik folyamat meglétét is: leképezési rendszereinket is át tudjuk alakítani.

Kezdeményezés és passzivitás

Mindez közvetlenül érinti azt a kérdést, vajon mennyire vagyunk aktívak az új közlési közegek világában? Nehéz ebben dönteni. Egyik oldalon mint használók a fejlesztőkhöz képest passzívak vagyunk: készen kapjuk a kereteket. De hisz ez a helyzet a természetes nyelvvel is! Tehát nem is olyan új ez a megoszlás. Ugyanakkor számos dologban kezdeményezünk: maga a hálózati keresés is például igazi aktív, kezdeményező folyamat, szembeállítva a hagyományos könyvtári kiszolgáláskor tanúsított passzivitással, sőt ugyanazon a közegen, a képernyő világán belül maradva is, egész skálája van a kezdeményező és a passzív folyamatoknak.

A kutatók, hogy a saját kisebbségemet vegyem példának, az elektronikus levelek világában – mely sokszor passzívnak látszik, éppen mert képes bekapcsolódni gyermeki kötődési köreinkbe – a hagyományos levelezéshez képest jóval könnyebb, lényegében mind anyagilag, mind emberileg „ingyenes" kapcsolati lehetőségeket találnak meg. Az elektronikus levelezés azután új tudományos közösségek kialakulását teszi lehetővé, amelyekben például a nyelv fontos új virtuális helyképző tényező. Ez a virtuális lovaglás azonban valóban felveti a fantázia uralta architektúra veszélyét, annak veszélyét, hogy sosem növünk fel, hogy elektronikus Don Quijoték világa jön létre.

Az elvont világ és a való ember: Don Quijote a mai világban

Pozitív jelmondatként sokszor megfogalmazódik az új közlési eszközök kapcsán, hogy azok a szabadságot ígérő virtualitást állítják előtérbe. A virtuális világ újabb dimenziójú

belső és külső utakat teremt, ennyiben a szabadság ígérete: olyan „helyekre" és könyvtárakba jutunk el, ahova másképpen nemcsak módunk nincsen, hanem időnk sem lenne.

Ez a szabadság a pozitív oldal: megjelenik a vásárlástól kezdve az utazások szervezéséig sok mindenütt, s persze megjelenik a kutatás világában is. De már a multimédiát fogyasztó gyermekkel kapcsolatos félelmek is előtérbe helyezik a másik oldalt: a realitáskontroll elvesztésének fenyegetését. Don Quijote problémája ez, hiszen a nemes lovag már a könyvnyomtatás korai korszakában attól szenved, hogy az akkori virtualitás áldozata. A probléma ismerős saját serdülőkorunkból is, amikor a néhány évnyi könyvekhez menekülés után olyannyira szerettünk volna a valós helyről elmenekülni, igazi utazásokat tenni és igazi barátok és igazi lányok felé fordulni.

A gond nem új tehát, új azonban, hogy az átalakult világban a másodlagos információk, a virtualitások aránya megnő, s számos életút van, amelyen a virtualitás válik a realitássá. Az új közlési világ megváltoztatja életmódunkat s ezzel ha nem is indítékaink rendszerét, azok viszonylagos súlyát. Függővé válunk készülékeinktől, s ugyanakkor talán nemcsak a múlt iránti nosztalgia és a lemaradás megideologizálása miatt ki akar majd törni az ember új Don Quijote-ségéből a tárgyak, a természet, a teljes élmény felé. Ebben különleges érdekessége van az időnek.

Érzelmi idő: az időgazdálkodás kérdése.

Az új közlési rendszerek világának technológiai jelszava az állandó elérhetőség. Kézenfekvő szociológiai téma, hogy hogyan vezet ez munka és magánélet összemosódásához, illetve új típusú interakciós elidegenedésekhez, ahol a rendszerben részvétel miatt állandóan nyitottnak kell lennünk, de legszívesebben mindent kikapcsolnánk. Akkor viszont a magunk szemében is nem létezővé válunk. A pszichológiai, a gondolkodásmódot érintő kérdés egyszerű: nem kell-e a személyiség visszanyerése érdekében éppen magunknak újraszabályoznunk kommunikációs mintáinkat és újragondolnunk, hogy mivel menyi időt töltünk. Egyszerű példája ennek az, hogy mennyi energiánk megy el a frissülő tudáselemek megszerzésére és birtokba vételére (keresésre, másolásra) és mennyi a használatára. Nincs megoldás, de van intellektuális feladat s van társadalmi gond, amely már a gondolkodás szerveződésével is kapcsolatos.

Az architektúrák

Architektúrán a mi zsargonunkban a megismerés viszonylag állandó rendszereit értjük. Olyan kereteket, melyek szerint az észlelés megelőzi a nyelvi szemantika feldolgozását, az emlékezetnek több eltérő szerveződésű rendszere van, s így tovább. A relativizmus humboldti kérdése ebből a szempontból úgy is megfogalmazható, hogy vajon a közlési keretek alakítják-e az architektúrát? A pszichológusok és az antropológusok régi kérdése s ma már tézise például, hogy az írás valóban megváltoztatta az emberi gondolkodás architektúráját. *(3)* A neuropszichológiai szerveződés, a kommunikáció világa és az emlékezeti ökonómia egyaránt helyet kap az írásbeliség megjelenésének értelmezésében: az írással megjelennek a külső tudáshordozók és ezzel az objektívnak tekintett tudás eszméje is. Testen belüli és testen kívüli emlékezeti rendszerek közötti kölcsönhatásra építő gondolkodásmód alakul ki, mely mindmáig sajátunk, amikor például az oktatásban is a külső és belső könyvtárak munkamegosztására építünk.

A mai kérdés ennek alapján, hogy a hálózati információhordozók hordozta sokat hangsúlyozott demokratikus, de szortírozatlan tudás is új architektúrához vezet-e? Van néhány mozzanat, amely arra mutat, hogy valóban új architekturális elrendezések is létrejönnek, illetve kezdettől meglévőket jobban tudunk elemezni. Felsorolom csak őket, hogy világos legyen, mivel fog küzdeni a lélektan egy része a következő évtizedben.

Tudás és készség viszonya.

Újra kell gondolnunk, milyen is az emberi műveltségben az explicit tudások szerepe. Mekkora tudást kell közvetlenül a használóhoz mint önjáró lexikonhoz juttatnunk? A készségek súlya megnövekszik a keresett tartalmakhoz képest akkor, amikor már nemcsak „szent könyvek" a tudás tárházai: fölös tudásokat nem kell megtanulnunk. Ekkor azonban, ha a készséget emeljük piedesztálra, min működjenek maguk a készségek? Egyszerre lélektani és pedagógiai kérdések ezek, melyek a progressszív és konzervatív tantervek évszázados vitájának adnak új lendületet azzal, hogy az új kommunikáció egyben kulcs a tudástárakhoz, mások szerint viszont elfordít a kánonoktól.

A kép újra témává válik, s megteremtődik bölcsész respektusa. Ezzel a pszichológus régi kérdése, kiegészítő, nem létező vagy alapvető-e a képi tudás, az új technológia miatt még megkerülhetetlenebbé válik.

Tanítási eljárások.

Az egész életen át tartó tanulás nemcsak munkaerő-politikai és szociális kérdés. (A tágabb vonatkozások egy részére lásd az *(1)* jegyzetpontban említett kötetet.) Az ember az állatvilágban egyedülálló tanító lény. Ennek hagyományos szervező kerete a vertikális, nemzedékek közötti információ-átadás túlsúlya, egy viszonylag stabil környezetben. Együtt jár ezzel, hogy a készségformálás s a mi könyves kultúránkban az explicit tudások átadása meghatározott korai életszakaszokra összpontosul még a várható életkor megnövekedésé mellett is. A gyorsabban változó környezet, a növekvő életkor és az új kommunikációs minták révén nemcsak az élethosszig tanulás jelenik meg, hanem a tanítás oldalirányú, horizontális is, nemcsak gyermekeink rossz szokásaiban, hanem az egyetemisták információs integrációjában is megjelenik, s vele együtt az ellenirányú vertikális tanítás is felbukkan (gyerekeinktől s diákjainktól már nemcsak slágereket tanulunk). Ezzel a tanulás és tanítás újra több feszültséget és örömet is jelent. Valójában a társadalom nincsen felkészülve erre, bizonyos örök továbbképzős és sokoldalú szupervíziós foglalkozási csoportjai viszont igen. Sokat tanulhatunk tőlük.

Elbeszélő és elméleti gondolkodásmódok.

Történetek és kategorizációk örök kettőségéről beszélnek a mai progresszív pszichológiák *Jerome Bruner* nyomán *(4)*, amihez hozzátehetnénk persze a társalgási üzemmódot. Az új kommunikációval foglalkozók fontos feladata, hogy kapcsolatot keressenek ezzel az antropológiai felfogással, melynek lényege az antropomorf elbeszélő és a személytelenítő, osztályozó gondolkodásmódok kontextusfüggő változása. A másodlagos szóbeliség elmélete (vö.: Nyíri munkái) és a kommunikációs technológia visszaszemélyesítése a kapcsolati hálózatok építése során arra utal, hogy miközben az új közlési módok örök emberi és embertudományi kérdéseket vetnek fel, ezt nem egyszerűen új módon teszik. Közös emberi lehetőségeinket használva építenek a kognitív ökológia révén nagyon eltérő belső világot. A tudomány feladata annak világos elemzése, hogy milyen egyetemes mozzanatokról van itt szó. Ennek felismeréséhez kell a tudományos nyelvek közti nagyobb átbeszélés és közlési tolerancia, pontosan az, amire maguk az új eszközök rendeltetnek.

Jegyzet

(1) A hagyomány filozófiája. T-Twins, Bp, 1992.; *Globális társadalom, helyi kultúra.* In: *Az információs társadalom.* MTA, Bp, 2000.
(2) NYÍRI J. K: *The picture theory of reason.* http://www.uniworld.hu/nyiri/krb200/tlk.htm
*(3) A*z egész kérdés áttekintésére lásd NYÍRI Kristóf és SZÉCSI Gábor (szerk): *Szóbeliség és írásbeliség.* Áron, Bp, 1998. DONALD, Melvin: *Origins of the modern mind*. Harvard University Press, Cambridge, 1991.
(4) The culture of education. Harvard University Press, Cambridge, 1996.

Biográfiai széljegyzetek ‚A maratoni reform'-hoz

A fenti cím műfajt is jelöl. Pontosabban a választott műfaj mögé bújtatja a rekonstrukció, illetve az újabb konstrukcióalkotás nehézségeitől ódzkodó szerzőt. Amolyan pedagógiai narráció lesz az itt következő szöveg. Egy olyan megélő, átélő és túlélő, a pedagógus elit világába kívülről „beszivárgó" személyé, aki úgy is látja a tényeket, az eseményeket, ahogyan Báthory Zoltán interpretálja (Iskolakultúra, 2000. 10–11. sz.), meg másként is, más szemüvegen át is. Esetleg újabb adalékokkal kiegészítve a két évtized (a hetvenes, nyolcvanas évek) oktatás- és kutatásügyi, valamint innovációs történéseit.

A maratoni reform olvasói tudhatják, hogy a munka elkészítéséhez interjút adtam Báthory Zoltán egyik munkatársának. Nyilatkozataimat, visszaemlékezéseimet Báthory Zoltán pontosan idézi. Kommentárjaival egyetértek. Örülök neki, hogy a maratoni reformot, azaz a 20. század hetvenes, nyolcvanas éveinek oktatáspolitikai és pedagógiai történéseit az ő narratívájaként, az ő interpretációjában olvashatom. Ez utóbbi megszorítással azt kívánom tisztázni, hogy nekem is – mint a szakmai elit kültagjának – ugyancsak van saját narratívám és mondanivalóm, amit könyv formában kívánok nyilvánosságra hozni, de nemcsak erről a két évtizedről, hanem 1941-től kezdődően. Ekkor kezdtem ugyanis az elemi iskola első osztályát, s azóta vagyok szereplője a magyar oktatásügynek. Mivel az említett írás félkész állapotban van (s műfajáról még nem kívánok nyilatkozni), úgy döntöttem, hogy ragaszkodva az interjúszövegemhez, meg Báthory Zoltán fejtegetéseihez, széljegyzeteimben csak olyan elemeket, információkat és kommentárokat adok közre, amelyek nem korrigálják, inkább árnyalják a magyar pedagógia és oktatásügy „boldog békeidőként" is fölfogható korszakának Báthory-féle ábrázolását. Hogy ez a széljegyzetelés az legyen, ami, mondandóm nagyjából Báthory szövegéhez igazodik, kiegészítve olyan biográfiai adalékokkal, amelyek segíthetik az olvasót motívumaim megfejtésében és kommentárjaim értelmezésében.

A tárgyalt időszak a '72-es párthatározattól 1990-ig terjed. A párthatározatot megelőzően a magyar pedagógiai publicisztikától én a hírhedt-híres „szobi igazgató" minősítést kaptam, mivel akkortájt, a hatvanas évek legvégén Szobon igazgatóként fölméréseket végeztetve kíséreltem meg a tanulói teljesítmények objektivitásra törekvő számbavételét az év végi osztályzatok megállapításakor. Nem témája ennek az írásnak a „szobi ügy", csupán azért említem, mert a modern szakmaiságra törekvő OPI-sok (köztük Báthory Zoltán is) nyomon követték a szobi eseményeket, hisz az OPI-ban ekkortájt készülődtek azokra a nagy empirikus vizsgálatokra (az IEA vizsgálatokra), amelyek napjainkig elválaszthatatlanok Báthory Zoltán munkásságától.

A szobi ügy után sehol sem alkalmaztak Magyarországon pedagógusként, így egy évet Szolnokon a Verseghy Könyvtárban töltöttem. Ott gondoltam át a magyar oktatásügyben addig elszenvedett kudarcaimat (szám szerint hetet), részben publicitást is nyert konfliktusaimat, s ott készültem föl az ugyancsak maratoninak tekinthető akciókutatásaimra: a NYIK-re (Nyelvi, irodalmi és kommunikációs programra) és az ÉKP-ra (Értékközvetítő és képességfejlesztő programra). Szolnok után Kaposvár következett, a kaposvári tanítóképző. Itt ért a '72-es párthatározat. Itt kezdtem el a NYIK alapját jelentő helyesejtési kísérletet. Innen Csökölybe kerültem, ahol – ugyancsak kísérleti körülmények között – tanulmányozhattam a cigány kisiskolások mai napig megoldatlan ügyét.

Innen Szekszárdra, majd Veszprémbe, az OOK-ba vezetett az utam, ahol a ’78-as tantervhez készülő audiovizuális információhordozókat (dia, transzparens, film, videó stb.) fejlesztettük ki, s ezenközben Tolna és Veszprém megyében közel 50 iskolában folytathattam a NYIK program kipróbálását. 1980-ban *Gazsó Ferenc* hívására az Oktatáskutató Intézetbe mentem. A nyolcvanas évek közepén – ugyancsak Gazsó Ferenc támogatásával – alapíthattam meg az ország második kutatásra berendezkedett kísérleti iskoláját Törökbálinton. (Az első közismerten Szentlőrincen létesült *Gáspár László* elgondolásai alapján.)

Mindezeket azért kellett összefoglalnom, hogy kiderüljön: én a vizsgált korszakot „alulnézetből”, a magyar vidék ismeretében szemléltem a pedagógiai szakmai elithez viszonyítva, tehát nem oktatáskutatóként, nem oktatáspolitikusként, hanem gyakorló pedagógusként és pedagógiai kutatóként. Szóval terepmunkásként. Az OPI és az akkori minisztérium nekem éppúgy félelmetes hely volt (és maradt is), mint több tízezer pedagógusnak. Ezenközben – nem tagadom – közelről láttam a döntéseket előkészítő szakmai elitet, s mi tagadás, élveztem a korszak vezető szociológusainak, oktatáspolitikusainak és a magyar nyelvtudomány néhány jelesének szakmai bizalmát. Betűrendben a következőket: *Bánréti Zoltán*, Gazsó Ferenc, *Genzwein Ferenc*, *Kaján László*, *Szépe György*, *Tánczos Gábor*, *Várhegyi György.*

Én a vizsgált korszakot „alulnézetből”, a magyar vidék ismeretében szemléltem a pedagógiai szakmai elithez viszonyítva, tehát nem oktatáskutatóként, nem oktatáspolitikusként, hanem gyakorló pedagógusként és pedagógiai kutatóként. Szóval terepmunkásként. Az OPI és az akkori minisztérium nekem éppúgy félelmetes hely volt (és maradt is), mint több tízezer pedagógusnak.

Széljegyzeteim nem térnek ki Báthory Zoltán írásának valamennyi témájára. Mindössze három kérdéskört érintek. (Báthory témái a következők: ‚A pártirányítás meggyengülésének kezdete’; ‚Szakmai koncepciók készülnek’; ‚Tankönyvháború’; ‚Mi lesz veled, középiskola?’; ‚Az 1985. évi törvény az oktatásról’; ‚A nyolcvanas évek neveléstudománya’; ‚Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák – átmenet a kilencvenes évekbe’.)

Jegyzeteimben a szakmai koncepciók készülésének, készítésének körülményeit próbálom tovább árnyalni presztízs- és tudományszociológiai nézőpontból; szólok a nyolcvanas évek neveléstudományának Báthory-féle értelmezéséről és értékeléséről. Ez esetben metapedagógiai szempontot próbálok érvényesíteni. Végül, de nem utolsósorban az alternatív iskolák, illetve alternatív pedagógiák nyolcvanas évek végén kialakult közmegítélését próbálom értelmezni az innovátor nézőpontjából, ragaszkodva ahhoz a pszichobiográfiai tényhez – amely szakmai identitásomnak a kifejeződése is egyben –, hogy életélményemet a mai napig a gyakorló pedagógusok észjárásával azonosulva is képes vagyok megfogalmazni. Ugyanakkor nem tagadhatom azt sem, hogy láttam közelről a „nagyokat” (a pedagógus elit nagyjait), ismerem észjárásukat, a pedagógus szakmához való viszonyukat, s viszonylag jól átlátom azt az érdek- és értékhálót, amely mentén felelős döntéseik és döntés-előkészítéseik születtek.

Legelsőként nem Báthory írásához, hanem *Mészáros István* ‚A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996’ című összeállításának egy kronológiai passzusához szólok hozzá. Mészáros azt mondja, hogy „1981 november elején a kommunista párt Központi Bizottsága közzétette javaslatát a »közoktatás távlati fejlesztésére«. Fejezetei: 1. Ellentmondások, fogyatékosságok. 2. A fejlesztés fő irányai és főbb területei. 3. A távlati fejlesztés megvalósításának feladatai. 4. Javaslatok, következtetések. A javaslat szerkesztőbizottsága »a korábbi és a mostani időszakokban készült elemzésekre, javaslatokra támaszkodott, figyelembe vette a folyó pedagógiai kísérleteket, az 1970-es években

kibontakozott tartalmi és szervezeti korszerűsítések tapasztalatait, valamint az eddigi viták tanulságait és a nemzetközi tendenciákat.« Az 1970-es évek második felében kezdődött, majd az 1980-as évek első felében kibontakozott hazai iskolareform-törekvések változatlanul a korszerű szocialista nevelőiskola, a modern szocialista iskolarendszer megalkotását tűzték ki célul (amely változatlanul a fejlett szocialista társadalom, a majdani kommunista társadalom építésének egyik legfőbb tényezője, a kommunista párt irányítása alatt); vezető szakember-személyiségei, akik sok kutatást végeztek, sok tanulmányt, könyvet írtak e reformmunkálatok keretében: Ágoston György, Szarka József, Gazsó Ferenc, Gáspár László, Báthory Zoltán, Szebenyi Péter, Kozma Tamás, Nagy József, Ballér Endre, Mihály Ottó, Zsolnai József." *(1)*

Báthory Zoltán ‚A maratoni reform' című írásának 32. számú jegyzetében a Mészáros István-féle névsort „érdekes névsor"-nak mondja. Magam – finoman szólva – elnagyolt névsornak tartom, s nem vagyok büszke, hogy a korszak nagyjai közé kerültem egy kronológiai, pusztán – ha igaz – csak a tényeket közlő munkában. A Báthory-féle „érdekes" jelző nyilván azt fejezi ki, hogy a felsoroltakra nem fogható rá, hogy egy gyékényen árultak volna, s valamennyien – ezt már én teszem hozzá – „a korszerű szocialista nevelőiskola, a modern szocialista iskolarendszer megalkotását tűzték ki célul".

Hogy én mint kívülről jött, s a mai napig a szakmai elit perifériáján tartott pedagógus kutató miért fáradoztam, és mit gondoltam a hetvenes és nyolcvanas évek reformmozgalmáról, azt 1985 szeptemberében szerzőtársammal, *Zsolnai László* közgazdásszal (a fiammal) egyetértésben a következőképpen fogalmaztam meg a „Mi a baj a pedagógiával?" című könyvünk előszavában: „Mindketten régóta a magyar oktatásügy »megváltásának«, jobbításának elszánt harcosai és egyben a pedagógiánál fejlettebb közgazdaságtani, jogi, orvosi és agrár szakmák »szerelmesei« vagyunk. Az alaphelyzet mindegyik beszélgetésünkben az (tudniillik a könyv dialogikus formában íródott), hogy a mai magyar pedagógia elméleti és gyakorlati megoldásait e fejlettebb társszakmák oldaláról vesszük szemügyre. Szinte mindenütt úgy találtuk, hogy baj van a pedagógiával. Ez egyrészt következik abból, hogy zsinórmértékül a már említett fejlettebb szakmák színvonalát és eredményeit vettük. Másrészt – ismerve az oktatás hosszú »gesztációs«, beérési időtávját – az elkövetkező 20–40 évben próbáltunk gondolkozni. Azt tettük mérlegre, vajon elég lehete az oktatás mai teljesítménye 2000-ben vagy 2020-ban, hiszen az akkor működő generációk nevelése, fölkészítése ma folyik iskoláinkban. Nem tagadjuk, hogy a mai magyar pedagógiáról a dialógusokban föltárulkozó kép nem túl rózsás, sőt kissé lehangoló. Ady Endrével valljuk azonban: »Nem hazaárulás, ha a magyar kultúrviszonyok valakit nem elégítenek ki. Sőt ez a legmagasabb hazafiság. Mert jelenti azt, hogy ez országot a legnagyszerűbbek között akarja látni az ember.«"

Minden felvetett probléma kapcsán (például iskolagyár, a pedagógus, szülő és gyerek, pedagógiai „változásipar", az oktatás jó üzlet stb.) kifejtettük megoldásjavaslatainkat, konstruktív elképzeléseinket. Köztudott, hogy a gazdaság és a gazdaságpolitika területén nagy jelentőségű reformfolyamat részesei voltunk. A központi kategóriák a piac és a vállalkozás, amelyek a humán szféra és különösen az oktatás számára újfajta kihívást jelentettek. Megoldásjavaslataink ebbe az újraértékelési-újragondolási irányba mutattak.

Elgondolásaink néha utópisztikusnak tűnhettek, de szinte mindegyik javaslatunknak volt valóságmagja, kísérleti alátámasztása. Az egyik a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs program, amely mintegy másfél évtizedes experimentális kutatómunka után a művelődési miniszter rendeletére 1984-ben alternatív tanterv lett. A másik az 1981-ben kezdődött ‚Képesség- és tehetségfejlesztő akciókutatás', amelynek törekvéseiről – számos elismerő magyar sajtóhíradás után – az Izvesztyija 1985 júniusában exkluzív riportban számolt be. Végül a harmadik a törökbálinti kísérleti iskola, amely elnyerte az MTA-Soros Foundation anyagi támogatását is. *(2)* A könyv előszavát azért idéztem föl a 2001-es esztendő olvasójának, hogy maga ítélje meg, mi köze a szerzői szándéknak és a könyv

még később idézendő fejezeteinek a Mészáros István által címkeként velem is összefüggésbe hozott „szocialista iskolarendszer megalkotásához".

A könyv szövegét másfél évtized után újraolvasva ki kell jelentenem: ‚A maratoni reform'-hoz, annak tényszerű és koncepcionális megállapításaihoz ma sem tudok sokkal eredetibbet hozzátenni – sem az oktatási törvénykezés, sem az alternativitás, sem a neveléstudomány eredményeinek értelmezéséhez –, mint amit a hivatkozott könyvünkben kifejtettünk, legfeljebb csak kiegészítő adatokat, információkat.

Az 1985. évi törvény létrejöttének megítélése – kié az érdem?

A nyolcvanas évek reformkoncepciói a '72-es párthatározattal elindított társadalomtudományi mozgásokkal, „elhajlásokkal", a társadalomtudományi intézményhálózat kiépítésével, valamint az MTA megnövekedett szerepével hozhatók összefüggésbe. Csupán emlékeztetőül mondom, hogy a hetvenes évek első felében történt a Szociológiai Intézet keretei között működő – mai terminológiával szólva – politikai filozófiát művelők (*Heller Ágnes*, *Fehér Ferenc*, *Márkus György*) száműzése több úgynevezett kritikai szociológiát művelő szociológus (*Kemény István*, *Szelényi Iván*) mellett. A szociológia azonban kikerülhetetlenül slágertudománnyá vált, s kutatásaival segítette a hazai társadalmi folyamatok feltárását, megértését és kritikáját.

Magam a szociológusok egy csoportjával úgy kerültem kapcsolatba, hogy az általam kezdeményezett NYIK kutatás – szerintük is – részben alkalmasnak látszott a nyelvi hátrányból fakadó iskolai esélyegyenlőtlenség enyhítésére. Ekkor vált ismertté Magyarországon *B. Bernstein* elmélete a szűkített nyelvi kódról. A téma iránt érdeklődést mutatott az akkori hivatalos oktatáspolitika (például *Kornidesz Mihály*), a szociológusok közül Tánczos Gábor és Várhegyi György és a szociolingvisztikával foglalkozó *Pap Mária*. Az ő munkáját az MTA Nyelvtudományi Intézetéből Szépe György irányította. S még a tantervelmélettel foglalkozók (Ballér Endre, Báthory Zoltán, Szebenyi Péter) is érdeklődést mutattak egy olyan kutatás iránt, amely nem alibikutatás volt, amely valóságos pedagógiai probléma megoldására vállalkozott, függetlenül attól, hogy a '72-es párthatározat mit sugallt.

Magam, aki ekkor a világ végén, Kaposvárott és Csökölyben még nem akciókutatást, de szabályosnak mondható pedagógiai kísérleteket folytattam fiatal tanítványaim (*Csizmazia Sándor*, *Csizmazia Sándorné*, *Kiss Éva*, *Mátyási Mária*) értő közreműködésével, nem sejtettem, pontosabban nem ismertem az akkori kutatásszervezések, kutatásfinanszírozások hátterét. Így nem tudhattam, hogy Csököly ripsz-ropszra miért vált búcsújáró hellyé, s azt se nagyon értettem, hogy sokan, akik felfigyeltek az in vivo körülmények között folyó kutatásaim sikereire, miért nézték tétlenül, hogy kezdeti kutatásaimat saját zsebemből finanszírozom. Ez utóbbi tényt csupán azért említem, hogy igazoljam, menynyire nem voltunk képben sem én, sem a tanítványaim. Anyagi támogatást csak 1976. után az OTTKT 6-os főirányának beindulása után kaptunk.

Ahogyan a pesti kutatók, akik intézményi háttérrel rendelkeztek (OPI, FPI, MTA Nyelvtudományi Intézet), beavattak a tudományszervezés rejtelmeibe, egyre inkább tisztázódott bennem, hogy a '72-es párthatározatnak „valamiféle végrehajtása folyik", s az összefüggésben van a '78-as tanterv munkálataival. A 78-as tanterv az OPI-ban készült a tantervelmélethez értők (Ballér, Báthory, Szebenyi) iránymutatásával, valamint az OPI tekintélyét és rangját görcsösen védő és saját presztízsüket is féltő alsós és felsős szakemberek, azaz a főhivatású tantervkidolgozók konfrontációja közben, amibe kívülről bele-beleszólt az MTA EKB szakembergárdája, tehát az az akadémikus csoport, amely *Szentágothai János* elnökletével és *Rét Rózsa* titkárkodása mellett az ezredforduló műveltségképén dolgozott. Közéjük tartozott a kommunikációs műveltségi terület kimunkálásáért felelős Szépe György, aki ugyan sem a NYIK, sem Bánréti Zoltán generatív gram-

matikai alapozottságú kutatási eredményeit a '78-as tantervben érvényesíteni nem tudta, de azt elérte, hogy az élőbeszédnek, a kommunikációnak nyoma maradjon az alsós és a gimnáziumi tantervben. Ezzel elérte azt is, hogy az OPI nem tantervelmélettel foglalkozó „érintettjei" beletörődjenek abba, hogy kísérletek pedig léteznek, s azok egyszer, úgy 2000 táján majd egy újabb tantervben helyet is kaphatnak. A helyzeten úgy lettem úrrá, hogy az 1971-től induló kutatásaim eredményeit ‚Beszédművelés kisiskolás korban' című kis monográfiában összegeztem, és ezzel helyet követeltem magamnak és munkatársaimnak a hivatalos magyar pedagógia ege alatt. (A legitimációs küzdelmekről és a NYIK program mai napig ívelő történetéről és jövőjéről retrospektív jellegű tudományos monográfia készül. Ez föltehetően megmutatja az alternativitás drámáját, tragikomikus jellegét. Egyszóval azt az utat, amely 1984-ig, az alternatív tantervvé válásig tartott.)

A fentiekből kiderülhetett, hogy a meghurcolt „szobi igazgató" talpon maradt, sőt kutatásait elfogadta és legitimálta is a szakmai elit. Csakhogy ez a szakmai elit (pontosabban szólva: pesti elit) eléggé heterogén volt. Semmiképp sem a neveléstudományt, Báthory Zoltán szóhasználatával az oktatáskutató elitet jelentette. Mai szóval élve amolyan interdiszciplináris „befogadás" történt az én esetemben, amelyben – szerencsémre – a szociológusok és a távlati műveltségkoncepcióban érintett szaktudósok voltak az érintettek.

A meghurcolt „szobi igazgató" talpon maradt, sőt kutatásait elfogadta és legitimálta is a szakmai elit. Csakhogy ez a szakmai elit (pontosabban szólva: pesti elit) eléggé heterogén volt. Semmiképp sem a neveléstudományt, Báthory Zoltán szóhasználatával az oktatáskutató elitet jelentette. Mai szóval élve amolyan interdiszciplináris „befogadás" történt az én esetemben, amelyben – szerencsémre – a szociológusok és a távlati műveltségkoncepcióban érintett szaktudósok voltak az érintettek.

A neveléstudomány számára érdektelen volt a tevékenységem annak ellenére, hogy 1979-ben az Országos Oktatástechnikai Központ (OOK) Pedagógiai Főosztályának vezetője lettem, s arra voltam ítélve, hogy a '78-as tanterv tantárgyaihoz audiovizuális taneszközöket fejlesszünk. Ez nem volt konfliktusmentes folyamat, mert tantárgyi szinten mindenkor az OPI-s tantárgygondozókkal kellett mérkőznünk. Az OOK emellett nekem azt jelentette, hogy folytathattam a NYIK kutatást és eredményeinek terjesztését (innoválását) *Genzwein Ferenc* értő támogatását élvezve, aki nemcsak infrastruktúrát, kutatási lehetőséget, hanem oktatáspolitikai értelemben vett védelmet is nyújtott számomra. E hosszú és a téma szempontjából látszólag érdektelen biográfiai kitérőre azért kerítettem sort, mert az OOK létezése önmagában gyengítette az OPI egyeduralmát. Ablakot nyitott külföldre. Az OPI-sok és az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja keretei között munkálkodó kutatók mellett mások is szembesülhettek alternatív pedagógiai rendszerekkel, oktatásirányítási modellekkel, a tantervi szabályozás, a vizsgarendszer nyugaton kialakult rendjével és az ottani reformokkal.

Mindeközben míg a pedagógus szakmai elit tanulmányutakon járt Moszkvában, Hamburgban, Londonban, Párizsban, itthon Magyarországon az oktatásirányításban, a kutatások menedzselésében, mondhatni, paradigmaváltás játszódott le. Nem a pedagógus szakmai elit, hanem a szaktudományos szakmai elit jutott szóhoz. Ennek bizonyítéka, hogy az OPI-t az irodalomtudós *Szabolcsi Miklós*, az újonnan létesített Oktatáskutatót pedig Gazsó Ferenc szociológus igazgatta a nyolcvanas évek elejétől.

Az Oktatáskutatóba – Várhegyi György ajánlására – Gazsó Ferenc hívott. Genzwein Ferenc megértően, ellenkezés nélkül támogatta, hogy másfél év után a Veszprémben működő OOK-t elhagyjam. Ekkor a NYIK-kutatás és innováció az OPI-ba került Mihály Ottó menedzselése mellett, de az én közvetlen irányításommal, magam pedig kutatócsopor-

tot hozhattam létre az Oktatáskutatóban *Kiss Éva*, *Sz. Tóth Gyula* és *Vágó Irén* közreműködésével, akikhez később csatlakozott *Balázs Éva* és *Kocsis Mihály* is.

A Gazsó-féle meghívás mögött az a szándék húzódott, hogy a hátrányos helyzet enyhítése érdekében az Intézet keretei között folytatódjanak kutatások, és az MTA háza táján a tehetségfejlesztők (*Czeizel Endre*) által szorgalmazott elitista program is intézményi bázishoz jusson. A két törekvés egybekapcsolását Gazsó nem szorgalmazta, de amikor a lehetőséget a képességfejlesztő akciókutatásban számára felkínáltam, vevő volt a programra, és az OKKFT-n – melynek intézményi bázisa az OI volt – belül a finanszírozás feltételeit is megteremtette. Ezt pusztán azért említem, hogy tisztázzam: Gazsó Ferenc nem mindenféle pedagógiát ellenzett. Tény azonban, hogy a marxista-makarenkoista alapozottságú pedagógia irritálta. Ugyanakkor el kell mondanom, hogy oktatáspolitikai koncepciójának kimunkálásához nemigen igényelte a személyes közreműködésemet, szakmai kompetenciámat. Bevont a munkába, de ő jól tudta mindazt, amit Báthory Zoltán helyesen interpretált, nevezetesen: az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás közigazgatási, jogalkotási és politológiai problémáinak megoldását – ahogy ő mondta – csak makrotársadalmi szemlélettel lehetséges stratégiailag végiggondolni és ennek alapján törvényt alkotni. Szemére lehet vetni, hogy a nyolcvanas évek törvényalkotási folyamatában nemigen volt kíváncsi a pedagógiát művelők külön koncepcióira, de meggyőződésem, hogy ennek az elhatárolódásnak a hátterében nem annyira előítélet volt (legfeljebb az is), inkább a tudományok közötti munkamegosztásról vallott akkori nézete: a társadalmi folyamatok stratégiai kezelése nem pedagógiai, inkább szociológiai kérdés. Mai terminológiával kifejezve: politikai filozófiai, politikai szociológiai, de semmiképpen sem pedagógiai, netán nevelésfilozófiai kérdés. (A kilencvenes években, amikor a politológia legitimitást nyert, már szívesen együttműködött olyan pedagógiai kutatókkal, akik a politikai filozófia, a jogalkotástan, az államháztartástan területén tájékozottak voltak.)

Itthon Magyarországon az oktatásirányításban, a kutatások menedzselésében, mondhatni, paradigmaváltás játszódott le. Nem a pedagógus szakmai elit, hanem a szaktudományos szakmai elit jutott szóhoz.

‚A maratoni reform' című írás első részében Báthory Zoltán állást foglal a szakmai koncepciók szerepéről. Tisztázza, hogy ezeknek a szerepe az oktatási törvénykezés elősegítése volt. Úgy ítéli meg: „bár nem egészen világos, hogy ebben a folyamatban milyen szerep jutott a különböző koncepcióknak, valószínűnek tűnik, hogy a törvénykezésre inkább az Oktatáskutató Intézet tervezetei, (…) a pedagógiai közfelfogásra pedig az OPI koncepciója hatott". Én is valahogy így látom, azzal a disztinkcióval, hogy nem OPI-koncepciót mondanék, hanem az OPI-ban a pedagógiai liberalizációt és a pedagógiai szakmaiságot képviselő OPI-s kutatókét, hisz el nem szabad felejtenünk, hogy legalább két OPI létezett: egy, a '78-as tantervet gondozó OPI és egy, az alternatívákat is már kezelni kész OPI. Hogy a pedagógiai közfelfogásra valójában az OPI vagy az OI vagy ki hatott, megmondani nehezen tudom, de egyet biztosan állíthatok: az innovációs készséget a ténylegesen működő alternatív programok és műhelyek gerjesztették. Mégpedig a Gazsó Ferenc által életre hívott és a hajdani megyei művelődési osztályokkal szemben megerősített megyei pedagógiai intézetek, amelyek – egyebek mellett – intézményesen szervezték a különféle kutatási főirányok keretei között született pedagógiai eredmények innovációját. Magam fiatal munkatársaimmal, a „Zsolnai görlökkel" az ország valamennyi megyei pedagógiai intézetében bemutattam a NYIK-et, és ezenközben hirdettem az alternativitás igéjét, buzdítottam az iskolai önállóság kiküzdésére, az autonóm programválasztásra. Egyebek mellett az ilyen akciók hatására indultak el a pedagógusok – olykor „testületi összetartást erősítő" kirándulásokkal egybekötve – buszokkal, autókaravánokkal a helyszínekre, hogy a meghirdetett szakmai programokat megcsodálják, fity-

málják, kételyeiket drasztikusan kimondják. Épp azokat a kételyeket, amelyeket még a jó öreg '78-as tanterv úgynevezett tantárgyi felkészítőin a szakfelügyelők véstek a tudatukba. Megoszlott az ország pedagógiai közvéleménye, s jól tudom, árgus szemmel figyelték, mit mondanak az OPI-sok, és az OPI-n belül azok a „nagyok", akiket továbbképzéseken, főiskolákon, egyetemeken hallhattak, láthattak. Nem véletlen, hogy amikor a NAT munkálatai a nyolcvanas évek legvégén elindultak, pedagógusaink szinte elfelejtették, hogy az alternatív programoktól, iskoláktól és egyéb pedagógiai igehirdetőktől mit tanultak. Magától értetődő természetességgel gyülekeztek Székesfehérvárott – ugyancsak a megyei pedagógiai intézetek szervezésében – a pedagógiai változásipart reprezentáló tantervi tudnivalók meghallgatására. Kicsit morogtak ugyan nekem, mint innovátornak, hogy a '78-asok csinálják a Nemzeti Alaptantervet is, de csakhamar beletörődtek, hisz felülről jött. Ennek ellenére elfogadom Báthorynak ama értékelését, hogy tudniillik „a nyolcvanas években a reform iránya részben megfordult, alulról fölfelé is irányult. Más szóval ebben a szakaszban a reform már nemcsak az oktatáspolitika vagy a kutatók ügye, hanem a pedagógusoké is. Azoké, akik érzékenyek az innováció iránt, és ehhez megfelelő autonómiával rendelkeznek". Csakhogy tapasztalatból tudom – s erről Báthory Zoltán is meggyőződhetett, ha máskor nem, hát államtitkársága idején –, hogy mennyire törékeny portéka az innováció iránti érzékenység és a pedagógusok szakmai autonómiája.

Három évtizednyi kutató-fejlesztő, pedagógusképző és -továbbképző élmény és tapasztalat alapján szomorúan állítom, hogy a probléma gyökere mélyebben van. Nem pusztán az autonómiánál, amely tényleg elengedhetetlen feltétel, hanem a pedagógus szakma professzionalizálása körül. A professzionalitáson nem a szakosodást, nem a szakmásodást értem csupán, hanem azt, hogy a pedagógusok értelmiségi létükben készek-e, alkalmasak-e szellemi alkotó munkára, de legalább egy-egy pedagógiai problémaosztály felelősségteljes és szakmailag hibátlan (pedagógiai műhibától mentes) megoldására.

E ponton egy olyan, kevesek által ismert nézetkülönbségre utalok, amely Gazsó Ferenc és köztem néhányszor felmerült. Oktatáspolitikusként, szociológusként gyakran vetette a szememre: nem elég fellelkesíteni néhány száz tanítónőt. Biztosítani kell azokat a feltételeket, mondta, amelyek lehetővé teszik autonómiájukat szakmai-emberi és szervezeti szinten, s a többi megoldódik. Három évtizednyi kutató-fejlesztő, pedagógusképző és -továbbképző élmény és tapasztalat alapján szomorúan állítom, hogy a probléma gyökere mélyebben van. Nem pusztán az autonómiánál, amely tényleg elengedhetetlen feltétel, hanem a pedagógus szakma professzionalizálása körül. A professzionalitáson nem a szakosodást, nem a szakmásodást értem csupán, hanem azt, hogy a pedagógusok értelmiségi létükben készek-e, alkalmasak-e szellemi alkotó munkára, de legalább egy-egy pedagógiai problémaosztály felelősségteljes és szakmailag hibátlan (pedagógiai műhibától mentes) megoldására. Azok a kísérletek, amelyeket még a Gazsó-intézetben kezdeményeztem, majd Törökbálinton és az ország más pontjain folytattam, mind-mind arról győztek meg, hogy a pedagógus szakma professzionalizációja híján a pedagógus és az iskola autonómiája, az önfejlesztés pusztán üres lehetőség. Az én úgynevezett lelkesítő beszédeim a szakma professzionális elsajátítására való rábeszélések voltak a nyolcvanas években. Igaz, ehhez a NYIK keretében valóságosan leírtuk a szakmát, azaz a pedagógus szakmát legalább olyan professzionális képesség, tudás és attitűd együtteseként jellemeztük, mint ahogyan azt például az orvosi, pszichológiai szakmaleírásokban tanulmányozhatjuk napjainkban. S itt elérkeztünk egy kényes témához.

A neveléstudomány presztízse a nyolcvanas években

‚A maratoni reform' szerzője a nyolcvanas évek neveléstudományát hitelesen ábrázolja, optimista végkicsengéssel. „A reformmal együtt növekedett az oktatáskutató szakma, melynek képviselői egyre inkább elhatárolták magukat a neveléstudomány és az oktatáspolitika ortodox marxista szemléletű képviselőitől. (...) Az oktatáskutatók sem akkor, sem később nem alkottak egységes frontot, nem tartoztak titkos páholyhoz, de az bizonyos, hogy az etatista oktatásügyet, a poroszos szovjet neveléstudományt egyöntetűen elutasítottuk. Műveltségünk és a nemzetközi szervezetekben szerzett tapasztalataink alapján európainak éreztük magunkat. Szoros köteléknek bizonyult, hogy akkor még – szemben a kilencvenes évekkel – volt közös 'ellenség', ami összetartotta az oktatáskutató céhet. És nem lényegtelen körülmény, hogy már megjelent a színen az oktatáskutatók 'második', fiatalabb nemzedéke."

Én – ahogyan erre már fentebb többször utaltam – ehhez a céhhez nem tartoztam, nem tartozhattam. Valószínűleg ezzel magyarázható, hogy a ‚Mi a baj a pedagógiával?' című kötet neveléstudományt is érintő kritikájáról az oktatáskutatók, de az „ortodoxok" is hallgattak. A vékony kötetecskét bírálatra nemigen méltatták. Emlékeim szerint egy publikáláshoz is értő tanítónő írt róla rövid elismerő recenziót a Pedagógiai Szemlében. A Szegeden megjelenő Módszertani Közleményekben pedig *Bereczki Sándor* írt róla keményen, amire hasonló „öntudattal" válaszoltunk. Ha ehhez hozzáteszem, hogy a nyolcvanas években a NYIK kutatást lezáró két kötetes munkát az akkori TMB Neveléstudományi Bizottsága „átengedte" a nyelvészeknek minősítési eljárásra, nem meglepő, hogy a ‚Mi a baj...' című kötetben szereplő és a magyar neveléstudományt éppígylétében érintő pedagógiakritikára Báthory Zoltán elemzése sem reagál, noha a nyolcvanas években megjelenő fontosabb szakkönyvek között szerepelteti. Az ügyet, az „agyonhallgatás" tényét pusztán azért kell szóvá tennem, mert a könyv a nyolcvanas évek kellős közepén jelent meg, s nagy nyomatékkal hívta fel a figyelmet arra, hogy mire jó a konstruktív pedagógia, és hogy a konstruktív pedagógiáknak mint alternatív pedagógiáknak miféle szerepük lehet az alternativitásban, az alternatív pedagógiák versenyében. A dolog paradoxona, hogy ‚A maratoni reform' szerzőjétől mint innovátor, mint kísérletező pedagógus igen elismerő, helyrebillentő sorokat kapok.

A könyv a nyolcvanas évek kellős közepén jelent meg, s nagy nyomatékkal hívta fel a figyelmet arra, hogy mire jó a konstruktív pedagógia, és hogy a konstruktív pedagógiáknak mint alternatív pedagógiáknak miféle szerepük lehet az alternativitásban, az alternatív pedagógiák versenyében.

Ha jól értem Báthory Zoltán interpretációját, „a neveléstudomány művelői inkább az elméleti, az oktatáskutatók csoportja inkább a gyakorlati pedagógiai problémák iránt vonzódnak." Szemmel láthatóan ebben a megkülönböztetésben az elmélet és a gyakorlat örök dilemmája húzódik. S ez köztudottan nem magyarországi probléma csak. Az értelmezés, az elmélet és a gyakorlat konfrontálódása és az érdekérvényesítő intézményesülés bizony gyakran összekuszálja a pedagógiai tudományrendszerezők szép elgondolásait a pedagógia mint praxis és a neveléstudomány mint kutatási praxis egymáshoz való viszonyát illetően. S ez Báthory Zoltán higgadt, tárgyszerű értékelésein is rejtetten nyomot hagy.

A nyolcvanas évek neveléstudományi versenyében három fő kutatási vonulatot különböztet meg Báthory Zoltán. Az első a filozófiai tudományértelmezés, a második az empirikus vagy tapasztalástudományi irányzat, ezen belül pedig a deskriptív és experimentális irányok. „Végül nem feledkezhetünk meg a cselekvésorientált áramlatról sem, ame-

lyik a pedagógiai praxist, az empirikus kutatást és a filozófiai gondolkodást kívánja magában egyesíteni." Ennyi idézet után lassacskán kiderülhet az olvasó számára, hogy a nyolcvanas évek neveléstudományában az általam képviselt konstruktivista paradigma nincs képviselve, nincs egyértelműen besorolva. Úgy értem, hogy nem találom a helyem a Báthory-féle interpretációs keretben. Ezt pótlandó arra kényszerülök, hogy minden különösebb besorolási kísérlet nélkül a ‚Mi a baj a pedagógiával?' című könyv alapján a pedagógiára mint tudományra vonatkozó kilenc tézist ismételten az olvasók figyelmébe ajánljam. Ha másért nem, hát azért, mert a még mindig működő NYIK és ÉKP programok és innovációk hátterében az alább idézendő neveléstudományi fölfogás áll.

1. A mai magyar „írott pedagógia" általában nem felel meg az egzaktság és az ellenőrizhetőség föltételeinek, ezért nem kellően fejlett tudomány.

– Báthory Zoltán elemzését elfogadva a nyolcvanas évek hazai neveléstudományáról, annak eredményeiről, ezt a tézist ebben a kategorikus formában ma már módosítanám. A végső álláspontom kialakulásáig, tehát mindaddig, amíg nem tudok sort keríteni egy minden hazai neveléstudományi teljesítményt átfogó metaelemzésre, illetve a neveléstudomány fejlettségi mutatóinak tudományelméletileg is megalapozott kimunkálására, elfogadom, hogy a nyolcvanas évek kutatásai a fejlett tudománnyá válás útjára, pályájára terelték a hazai neveléstudomány ügyét.

2. A normatív, előíró természetű pedagógiával szemben konstruktív pedagógiára van szükség, amely stratégiai természetű, és azzal foglalkozik: hogyan lehet egy pedagógiai problémaosztályt megoldani. A konstruktív pedagógia alapvető kérdése az érvényesség, vagyis az, hogy hol, mikor, milyen föltételek mellett valósítható meg és milyen eredményeket hoz egy adott pedagógiai know-how.

– Ennek megoldására tettem kísérletet az 1986-ben megjelent ‚Egy gyakorlatközeli pedagógia' című könyvemben. Továbbá azokban a tanítási programokban, amelyeket a NYIK program elterjesztéséhez dolgoztunk ki 1–8. osztályig.

3. Több pedagógiai know-how létezhet egy adott pedagógiai problémaosztályra vonatkozóan. A lehetséges know-how-k között vannak jók és rosszak. Jó pedagógiai know-how az, amelyik érvényes és fejlesztő a tanulókra nézve. Minden pedagógiai know-how rossz, amelyik nem érvényes és/vagy nem fejlesztő. Nincs optimális, azaz az összes lehetséges szempont szerint legjobb pedagógiai know-how. Korlátozott pluralizmusra van szükség, a jó pedagógiai know-how-k versenyére. Ennek előfeltétele azonban az alternativitás, a választhatóság.

– Az alternativitás, mint olvashattuk Báthory Zoltán elemzésében, a nyolcvanas években létrejött Magyarországon. Nem valósult meg viszont a jó pedagógiai know-how-k versenye. Egyszerűen azért nem, mert a pedagógus szakmai elit az alternatív programok összemérését nem vállalta. A piac döntött el, meg az oktatáspolitika megannyi szakmai kérdést. Merészség lenne azt állítani, hogy a pedagógiai kínálati piacon a nyolcvanas évektől csak garantált minőségű szolgáltatások jelentek meg.

4. Az oktatáspolitika feladata, hogy támogassa a pénzigényes konstruktív pedagógiai megoldások kipróbálását, nyomon követését és kiértékelését. Aztán engedje a jó pedagógiai know-how-k szakmai és piaci versengését. Végezetül vonja ki a forgalomból az összes rossz pedagógiai konstrukciót, amely már bebizonyította érvénytelenségét és pedagógiai hasznavehetetlenségét.

– A nyolcvanas évek második felének oktatás- és kutatáspolitikája Magyarországon jelentős erőfeszítéseket tett a pénzigényes konstruktív pedagógiai megoldások kipróbálására, támogatására, elterjesztésére. A kilencvenes évek parttalanná váló pluralizmusa ezt az igényt már zárójelezte.

5. A konstruktív pedagógiának hasznosítania kell a pedagógusok, a tanulók és a szülők pedagógiával kapcsolatos tapasztalatait, és ki kell használnia a pedagógia történetének heurisztikus erejét.

– Sajnos az ötödik tézisben megfogalmazott kritériumsor realizálódása a nyolcvanas években épphogy csak kezdetét vette. A neveléstörténeti kutatások megmaradtak a feltáró, leíró kutatások paradigmája mellett. Csak a kilencvenes években jelentek meg olyan neveléstörténeti munkák, amelyek a pedagógia történetének ötletadó, heurisztikus erejét a konstruktív pedagógiák számára feltárták (*Bábosik I.*, *Németh A.*). Különösen az úgynevezett tantárgytörténeti kutatások terén lenne nagy szükség ilyen jellegű és szándékú feltáró kutatások végzésére.

6. A pedagógia sokat tanulhat a társszakmáktól. A közgazdaságtantól és a jogtól az igényességet, az egzaktságot leshetné el, az agrárszakmától a véletlennel való szakszerű számolást, az orvoslástól a teleologikus gondolkodást.

– Báthory Zoltán a nyolcvanas évek neveléstudományának elemzése során mellőzi a neveléstudomány és a társszakmák egymáshoz való viszonyát feltáró kutatások, az úgynevezett interdiszciplináris kutatások helyzetének tisztázását. A mi tézisünk természetesen nem a hagyományos társszakmákra (pszichológia, szociológia) próbálta a figyelmet ráirányítani, hanem azokra a heurisztikus értékkel bíró interdiszciplína-képző lehetőségekre, amelyek hiányoznak a hazai neveléstudományi közgondolkodásból. Legjobb esetben a szakképzés-pedagógia terén tűnnek föl, mint pl. agrárpedagógia, mérnökpedagógia. A kilencvenes években megjelent munkáimban – például ‚Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba'; ‚A pedagógia új rendszere címszavakban' – tettem kísérletet e „szakmai mulasztások" rendezésére.

7. A pedagógia alaptevékenysége a fejlesztés. Ez a tanuló ember valamely attribútumának, jellemzőjének kedvező befolyásolását jelenti. A pedagógia így élő rendszerbe történő beavatkozás. Az élő rendszerek szükségképpen ellenállnak a külső beavatkozásokkal szemben, ezért a pedagógiában elengedhetetlen föltétel a kliensesítés, a tanulók kliensként történő kezelése. Ez a motiválást és a beavatást, a participáció biztosítását jelenti. A pedagógiai fejlesztés további föltétele az egyénre szabottság. A fejlesztést mindig ki kell egészítenie a korrekciónak, mivel még az egészséges tanuló is többé-kevésbé állandóan eltér a „normális"-tól (pszichiátriai értelemben).

– E tézisben középpontba állított „fejlesztésparadigma" érdekében a nyolcvanas évek kutatásai igen nagy lépést tettek előre. E ponton a hazai neveléstudomány példamutatóan teljesített.

8. A konstruktív pedagógia autentikus, igazi metodológiája az akciókutatás. A kiindulópont a problémacentrikus, akcióorientált helyzetelemzés. Ebből kiindulva állítják föl a megoldás eszméjét, alapgondolatát. Az akcióterv, a pedagógiai know-how ennek kibontása, operacionalizálása. Aztán jön a pedagógiai akció, a know-how kísérleti, „in vivo" kipróbálása és nyomon követése. Az akció lezárásakor átfogó, részletes evalvációra, kiértékelésre van szükség. Az eredményeket és a tapasztalatokat végezetül visszacsatolják az alapeszmékhez és az akciótervhez, korrigálandó, javítandó azokat.

– A hazai neveléstudományi szakma legmostohábban és legfelületesebben az akciókutatás értelmezése terén járt el. Következetesen maszatolják, keverik az akciókutatást a fejlesztésnek minősíthető akcióprogramok bevetésével, a szervezetfejlesztéssel, a taneszközfejlesztéssel stb. Az akciókutatás csak abban az esetben tekinthető kutatásnak, ha a nyolcadik tézisben megjelölt körfolyamat valamennyi „eleme" ténylegesen teljesül, azaz nem marad el az evalváció, a nyomon követés, az akció alapú elmélet, a megoldandó problémák diagnózisa stb. E hiányt azért fájlalom, mert mintegy negyed százada, a sokak által „ezüstszürkeként" becézett kutatási beszámolóm (az ‚Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján 1971–1975') óta nem győzöm hangsúlyozni, hogy az akciókutatás is kutatás, azaz az összeméréseknek, az evalvációknak, a nyomonkövetéseknek a kutatásmódszerek kvalitatív és kvantitatív típusait egyaránt igénybe kell venniük avégett, hogy igazolt és ellenőrizhető eredményeket emeljünk be a gyakorlatba, s kínáljunk föl elterjesztésre (implementációra).

9. A metapedagógiai problémakezelés nélkülözhetetlen a pedagógiai kutatások számára, orientálandó, tájolandó azokat. A metapedagógián belül három terület különíthető el. A pedagógiai axiológia a pedagógiai akciók értékhátterére kérdez rá, és értékszempontokat ad a fejlesztő beavatkozások megítéléséhez. A pedagógiai ontológia a pedagógiai folyamatok létszerűségére, létmódjára, mineműségére irányul. Végül a pedagógiai episztemológia a pedagógia mint szakma, illetve mint lehetséges tudomány természetét kutatja, a pedagógiai kutatás metodológiáját vizsgálja.

– A konstruktív pedagógiák „jóságának" megítéléséhez nélkülözhetetlen a metapedagógiai elemzés. Itt azonban szóvá kell tennem, hogy a Báthory Zoltán által idézett szakmai viták, önreflexiók noha fontosak, nélkülözhetetlenek, de nem tekinthetők a konstruktív pedagógiák életre hívását segítő metaelemzésnek, a működtetés szempontjából semmiképpen sem.)

Reménykedem, hogy az 1985-ben fogalmazott és a konstruktív pedagógiai paradigmára vonatkoztatott téziseinkhez fűzött kommentárok közelebb visznek megannyi vitás kutatási kérdés újragondolásához, újraértelmezéséhez.

Az alternativitásról az innovátor és a kutató szemével

Báthory Zoltán oktatáspolitikai nézőpontból helyesen állapítja meg, hogy hazánkban a pedagógiai pluralizmus az alternativitással kezdődött. Később hozzáfűzi: a nyolcvanas évek legvégére a pedagógiai pluralizmus valósággá válik, az alternatív mozgalom első hullámának képviselői egymás után nyitják ki új szellemű intézményeiket. Majd megjegyzi: az 1976-ban kiadott ‚Pedagógiai Lexikon' az „alternatív iskola" fogalmat még nem ismeri, ilyen szócikket nem tartalmaz. Az országos kísérleteket sokáig nem azonosították az alternativitással, pedig már fogantatásuktól kezdve eltértek mindentől, ami állami, mindentől, ami központi. A nyolcvanas évek végére mégis általánosan ismertté és elfogadottá vált ez a fogalom, sőt akkor már sok helyen az élő gyakorlat részévé vált.

Báthory Zoltán oktatáspolitikai nézőpontból helyesen állapítja meg, hogy hazánkban a pedagógiai pluralizmus az alternativitással kezdődött. Később hozzáfűzi: a nyolcvanas évek legvégére a pedagógiai pluralizmus valósággá válik, az alternatív mozgalom első hullámának képviselői egymás után nyitják ki új szellemű intézményeiket. Majd megjegyzi: az 1976-ban kiadott ‚Pedagógiai Lexikon' az „alternatív iskola" fogalmat még nem ismeri, ilyen szócikket nem tartalmaz. Az országos kísérleteket sokáig nem azonosították az alternativitással, pedig már fogantatásuktól kezdve eltértek mindentől, ami állami, mindentől, ami központi. A nyolcvanas évek végére mégis általánosan ismertté és elfogadottá vált ez a fogalom, sőt akkor már sok helyen az élő gyakorlat részévé vált.

Nekem mint az alternativitás szidott és ünnepelt figurájának – benne lévőként – nem volt rózsás megélni, amíg az alternativitás élő gyakorlattá vált. Egyebek mellett azért nem, mert – akár hihető, akár nem – kutató is vagyok, és az egész alternatív mozgalmat a hazai neveléstudomány tudománnyá válása szempontjából is értékelem, és nyugodtan kijelenthetem, hogy a tudományosságmérce szempontjából a hazai alternatív mozgalmak pedagógiai-szakmai megalapozottsága igen-igen eltérő. Tudják ezt a tradicionális pedagógiai értékrenden alapuló, híres, országos versenyeken szereplő iskolák is. És az is tény, hogy a szülők és a pedagógusok kellő óvatossággal és gyanakvással szemlélték és szemlélik az alternatív intézmények teljesítményét.

Arról a kérdésről most nem szólok részletesen, hogy az alternatív programok kidolgozóinak miféle gáncsokkal kellett szembenézniük. Külön elemzést érdemelnének azok az alternatív törekvések, amelyek a nyolcvanas évek nekibuzdulása után elvéreztek. A programok kidolgozói meghasonlottak, pályaelhagyókká váltak (például *Benda József*, *Maráczi Ernő* stb.). S ha ennek keressük az okát, könnyen összeáll néhány magyarázó érv. Az alternatív programok kimunkálói financiális nehézségekkel küszködtek. A szakmai elit – felkészültségétől és érdekeltségétől függően – hol menedzselte ezeket a próbálkozásokat, hol a lejáratásukon fáradozott. Oktatáspolitikai magyarázatként például sokáig tartotta magát az a nézet, hogy sokan azért kezdtek alternatív vállalkozásba, azért szerveztek kísérleti iskolát, hogy szabaduljanak a centralizált irányítás fogságából. A „kísérletiséget" csupán alibinek használták a programok kezdeményezői. Én úgy látom, sok-sok részkutatást kellene elvégezni, hogy a kép kitisztuljon.

Egyetlen dolgot szeretnék még az innovátor-szerepről elmondani. Lenézett, gyanakvással szemlélt foglalatosság pedagógiai innovátornak lenni. A hagyományos szakma képviselői árgus szemekkel figyelik az újjal próbálkozók erőfeszítéseit, konkurenciát látnak fellépésükben. A pedagógiai szakmai elit az innovátort nem tekinti partnernak, nem tekinti kutatónak. A kutatói céhbe nem mindig engedi be, az innovátor tevékenységét tudományos minősítéssel néha honorálja, néha nem.

Külön említem még a pedagógusképzés ambivalens magatartását az alternatív programokkal kapcsolatosan. Tény, hogy ma már minden pedagógusképző intézményben megemlítik létezésüket, de az is tény, hogy a nyolcvanas években (és a későbbi évtizedben is) mind a pedagógiai tanszékek, mind az ún. metodikusok szívesebben ragaszkodtak a több évszázados „standardokhoz", mintsem hogy tanítványaikat a programok igazi megismerésére, tanulmányozására késztették volna. Hogy az alternatív iskolák és programok a pedagógusképzés témáivá váltak, az elsősorban azoknak a szakembereknek volt köszönhető, akik maguk is involváltak voltak egy-egy programban (például *Nagy J. József*, *Baloghné Zsoldos Júlia* stb.). Vagy azoknak, akik megértették, hogy a pedagógiai pluralizmus része a pedagógusok szakmai műveltségének. Ők, a kevesek azok, akik már a nyolcvanas években szakdolgozati témákat jelöltek ki az alternativitás témaköréből. Ők azok, akik az alternatív iskolákat a gyakorlati képzés részének tekintve látogatások sorozatát szervezték.

Összefoglalásképpen elmondható: annak ellenére, hogy az alternatív programok egy része elhalt vagy épp agonizál, tény, hogy az erősebb, megalapozottabb programok talpon maradtak. Ezáltal helyet követelnek maguknak a 21. század pedagógiájának ismeretrendszerében. Báthory Zoltán vitathatatlan érdeme, hogy kutatóként, oktatáspolitikusként, immár „neveléstörténészként" fölvállalta a magyarországi alternativitás ügyének helyére tételét a hazai oktatáspolitikai közgondolkodásban.

Jegyzet

(1) MÉSZÁROS István: *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1996. 221. old.
(2) ZSOLNAI József – ZSOLNAI László: *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Bp, 1987. 10–11. old.

Zsolnai József

Tessedik Sámuel kora és tevékenysége

Ótemetői sírfelirata szerint ifj. Tessedik Sámuel, volt szarvasi evangélikus lelkész „...nem annyira magának vagy övéinek, mint inkább népe/ javainak élt sokáig és egészen". Ezek a szép szavak egy konok, önmagát nem kímélő, a környező falusias társadalom korabeli igénytelenségét el nem fogadó, küzdelmeit egyedül megvívó személyiségre vonatkoznak. Tessedik élete folyamatos konfliktusok sorozata, környezete ambivalensen ítélte meg az országos szinten viszont elismert szaktekintélyt, az egyszemélyes intézményesült akaratot.

Magyarországon a 18. század második felében köszöntött be a felvilágosodás kora. Az ország a török hódítás és háborúk okozta pusztulás következtében szinte újjáépítés előtt állt. Az ország központi fekvésű, egykori királyi városa, Buda, romokban állt, de felszabadult a török uralom alól. Az Alföld nagy része elnéptelenedett. A lábas jószágot áthajtotta a szorongatott jobbágy a török elől a királyi Magyarországra vagy Erdélybe. A század első fele a lassú tápászkodás ideje, de a második felétől fokozatos az újjáépülés. *Harukkern* báró s a hozzá hasonló földesurak (*Wenkheim*ek, *Grassalkovics*ok, *Festetics*ek) lényegesnek érzik a népesség gyarapítását, saját adózóik és a termelő munkáskezek szaporítását. Telepítéssel oldják meg ezt a kérdést. Az ország a Habsburg birodalmon belül a viszonylag fejlettebb cseh és osztrák tartományokhoz képest ugyan gazdaságilag alárendelt helyzetet foglalt el, ugyanakkor bizonyos ösztönző, módosító impulzusokat is kapott, újból megindult a mezőgazdasági termelés, élénkült a kereskedelem, különösen az agrárexport, amely főleg a Duna vízi útján haladt nyugat felé. Az ipar még a céhesipar újjászervezésénél tartott, de a századfordulóra manufaktúrák is létesültek. Kb. 50 szabad királyi város tömörítette magába a városi polgárságot. A politikai vezetéshez azonban ez a réteg Nyugat-Európához képest még túl gyenge volt.

A piramis tetején 100–200 birtokos főnemesi család élt. Alattuk a jobb módú birtokos nemesség jutott fontosabb szerephez, sőt a század végére egy része a főnemesi családok közé emelkedett (például Festetics, *Podmaniczky* stb.). Ezek az új főnemesek voltak a legnyitottabbak az új eszmék iránt. A nemesek legalsó rétege, a falusi kisnemesek egy része elszegényedett, paraszti létbe süllyedt, életformájuk nem sokban különbözött a telkes jobbágyokétól. Legfeljebb nem kellett adózniuk és mentalitásukban hordozták nemességük egykori jobb napjait.

Nem véletlen, hogy a főnemesség egy része és a felfelé törekvő jobb módú birtokos nemesség kezdte felismerni a fejlettebb Európa kihívását, ösztönző, felzárkóztató hatását; de ők csak kisebbséget alkottak a nemesség körében. A nagy többség ragaszkodott a régihez és bezárkózott az ősi hagyományokba. Minden újítási szándékban a magyar függetlenséget korlátozó osztrák beavatkozást sejtett, dühösen elzárkózott előle.

Az első elmozdulás lassú volt a jezsuita nevelés régi, szigorú vallásos formái közepette, mert e formák kevésbé szolgálták fiaik világi hivatású pályákra való felkészítését, sok nemesi családban szívesebben íratták az ifjakat a hajlékonyabb piarista rend iskoláiba, ahol az 1750-es évektől kezdve már oktatták a korszerű természettudomány eredményeit, a newtoni fizikát.

1762-től kezdve az első newtoni szellemű szakmunkákat, a tankönyveket az egyetem volt jezsuita tanárai írták. De a protestáns ifjak, tanárok is az új természettudományos eredményekkel tértek haza a külföldi egyetemekről. Közöttük volt Tessedik is.

Rohamosan nőtt a korábbi évtizedekhez képest a hazai könyvkiadás, a nyomdák száma is megsokszorozódott, a sajtótermékek száma ugyancsak (1764-től német nyelven rendszeresen jelennek meg lapok, 1780-tól magyarul). Nagy könyvtárak alakultak; világi és főnemesi gyűjtemények is (új, korszerű külföldi művekkel!). Kibővült a felsőoktatás. 1763-tól a selmeci bányatisztképzőt Akadémia rangjára emelték. 1769-ben orvosi karral gazdagodott az egyetem. 1782-ben Mérnöki Intézettel bővült a bölcsészeti kar. Mindez azt jelzi, hogy új, laikus, szakképzett értelmiséget nevelt ki magának a felvilágosodás. A szegény, nemes ifjak mellett egyre több nem nemes is toborzódott az egyetemi hallgatók sorába. A jobbágy-paraszti réteget, a mezőgazdaságban dolgozók nagy tömegeit azonban a felvilágosodás sem Franciaországban, sem Nyugat-Európában, sem pedig Magyarországon nemigen érte el. Kivételnek csak azok a kisebb hatósugarú kezdeményezések számítottak, ahol egy-egy, természettudomány és gazdálkodás iránt érdeklődő pap, paptanár tekintette szívügyének a parasztfiatalok tanítását (német földön, Csehországban, Morvaországban, Ausztriában). Ilyen előképeket követett később Tessedik Sámuel is Szarvason, az erlangeni, göttingeni, pozsonyi evangélikus értelmiségi körök hatására.

A század második felében az európai fejlődés peremzónájának több országában is három főbb felvilágosult politikai tendencia bontakozott ki.

Az egyik, az úgynevezett felvilágosult abszolutizmus 1765–1790 között volt uralmon. Az uralkodó, látva az udvar, a rendi országgyűlés ellenkezését, annak kikapcsolásával, rendeleti úton vezette be reformjait. Csak a legfontosabbakat említem:

– az Urbáriumban (1767) a jobbágyterheket igyekezett szabályozni az uralkodó a földesúri túlkapások és a túladóztatás elkerülése érdekében;

– az oktatásügyi reformot, a Ratio Educationist, 1777-ben vezette be *Mária Terézia*, később 1806-ban jelentették meg a második, javított kiadását;

– 1781-ben *II. József* adta ki a Türelmi rendeletet, ezzel leszűkítette a katolikus egyház korábbi hatáskörét és a protestáns egyházak egyenrangúságát, tevékenységét ismerte el;

– 1784-ben jelentette meg II. József a hírhedt Nyelvrendeletét. Ennek lényege, hogy a latin hivatalos nyelvet némettel helyettesítette.

A felvilágosult abszolutizmust 1790-ben háttérbe tolja az 1789-es Nagy francia forradalom. II. József halála előtt – a rendek nyomására – minden rendeletet visszavont, a Türelmi rendelet kivételével.

Lengyelországban a felvilágosult nemesek korszerűsíteni igyekeztek a rendi hatalmat, a feudális képviseleti rendszert. Ez a tendencia Magyarországon is kibontakozott. Az 1770-es években a magyar felvilágosult rendi mozgalom nemzeti nyelvirodalmi, művelődési programmal indult (nyelvújítás, tudós társaság – úttörőként *Bessenyei György* fogalmazta meg a szükségességét –, magyar vándorszínészet). A hagyományos szellemű nemzeti többség azonban ellenére van minden újításnak. Híres mondás volt egy egykorú röpirat címe: Omnis mutatio periculosa. Ez a hagyományos nemesség véleménye.

A harmadik fő áramlat követői új, polgári nemzetet akartak létrehozni. Vezéregyéniségük *Hajnóczy József*, Tessedik Sámuel unokatestvére volt, egy nem nemes evangélikus lelkész fia, testestől-lelkestől a francia forradalom híve.

Tessedik Sámuel ennek a kornak a szülötte. Albertiben született, id. Tessedik Sámuel evangélikus lelkész fiaként. Kétéves, mikor apját Békéscsabára hívták. 7 éves koráig itt élt ő is. Itt ragadt rá a szlovák nyelv, hisz Harukkern báró, a földesúr, szlovák telepeseket hozatott az elnéptelenedett békési földekre. Tessedik korán, 7 éves korában árvaságra jutott. Édesanyja segítségével Pozsonyban végezte el az ele-

mi iskolát és a német nyelvű gimnáziumot. Pozsony abban az időben német város, ahol a lutheri tanok az evangélikus racionalizmus és a puritanizmus kivirágzását segítették. Mit tanult itt a fiú a német nyelv mellett?

Elsősorban a racionalizmus szemléletét, ami például a kertészeti munka szeretetében is megmutatkozott. A természet közelségéről, a természeti törvények ismeretéről így írt később ‚Önéletírás'-ában: „Szüleim már a legzsengébb koromban kerti munkához szoktattak, és oly nagy kedvet ébresztettek a kertészet és a gazdászat iránt, hogy azokat egész életemen át sok és fontos teendőim között is nagy szenvedéllyel űztem."

Itt tisztázódott benne a nevelés fontosságának a tudata. Anyja Pozsonyba költözött, és özvegységében kosztos diákok tartásával, velük való tanulással igyekezett eltartani az elárvult családot. „Sokszor 8, 9, sőt 10 gyermeket is elfogadott kosztba, és számtalan előkelő család még sírjában is áldja gyermekük iránt tanúsított jóságáért. Az ő tanítása és példája folytán fogalmazódtak meg az én lelkemben is a józan nevelésnek főbb elvei."

Mit tanult? Mit gyűlölt az iskolában? „Pharamoud, Manoie, Gellert iratai és beszélő állatai voltak azok, melyekből én fáradhatatlan szorgalommal merítettem természettani, gazdászati és erkölcsi-vallási ismereteimet." „Értelmetlen és az életben hasznavehetetlen dolgoknak könyv nélkül tanulása volt a legnagyobb kínja fejemnek és szívemnek." „Önállóan nem gondolkozhatni, magamnak nem vizsgálódhatni...", „... az iskolában friss vérrel és egészséges testtel 3–4 órát kellett egyfolytában ülnünk."

A gimnáziumi évek után évekig nevelősködött néhány előkelő pozsonyi polgárcsaládban, hogy édesanyja gondjait enyhítse. Nem tekintette azonban ezeket az éveket elpazarolt időnek. „Itt tanulmányoztam tanítványaimnak tehetségeit, képességeit, hibáit és gyengéit, de azon forrásokat és okokat is, melyekből hibáik eredtek.", „Megtanultam ismerni a háziurak és asszonyok, a gyermekek és szolgák, segédek és inasok, patvaristák és vezetők jó és rossz erkölcseit, s már ifjú koromban oly világ és emberismeretet szereztem magamnak, mely nélkül a világon oly keservesen lehet boldogulni!"

A tanítás nyelve a tananyag jellegétől, illetve a tanulók anyanyelvi összetételétől függően változott. Tessedik maga állította össze iskolája tantervét. A tankönyvek jelentős részét is maga írta. Iskoláját könyvtárral, laboratóriummal és szemléltető gyűjteménytárral egészítette ki. Nem csupán a tanulni vágyó parasztfiatalokat segítette hozzá a szükséges ismeretekhez, hanem első fokú képzéssel vállalta a leendő néptanítók gazdasági továbbképzését, sőt el lehetett itt sajátítani a gazdatiszti teendők ellátásához szükséges alapismereteket is. Ezzel megelőzte az 1797-ben kapuit megnyitó keszthelyi Georgikont is.

Mi volt az ifjúkori legszebb mulatsága? „Vasárnap esténként a furulyázásommal ott a Schöndorfi utcában, ahol három más társammal együtt megfizethetetlen kedves estéket töltöttem..." – mint írta.

Anyja a nevelősködésből összegyűjtött pénzzel fiát Debrecenbe küldi főiskolára, hogy szerezze meg a magyar nyelv ismeretét is. Kétszer megy haza Debrecenből, mindig gyalogosan Tokajon, Kassán, Eperjesen, Lőcsén, Késmárkon, Besztercén, Körmöcön és Selmecen keresztül. Ezek a hosszú gyalogtúrák a jó megfigyelő ifjút hasznos földrajzi, gazdálkodási, népegészségügyi és botanikai ismeretekkel gazdagítják. 1763-ban két évre Erlangenbe kerül egyetemre. Teológiai ismeretei mellé még orvosi stúdiumokat is felvesz. „Ezen egyetemet azért választottam magamnak, mivel ott, amint tapasztalásból is meggyőződtem, minden tanszakokban kitűnő tanárok működtek, az ifjúság nem féktelen, a város egyike a legszebbeknek Németor-

ságban, és a gyáripar és a művészet is vígan virágzó állapotban volt." Emellett evangélikus központ is volt. Tanárairól így ír: „Ezek a reális tudományoknak legjózanabb elveit csepegtették szívembe." Erlangen két éve sem elég a kíváncsi, becsvágyó ifjú Tessediknek. Más egyetemeket is meglátogatott, szokása szerint gyalog. Coburgon át Jénába ment, ahonnan Lipcsébe, Halléba, s Dessauon, Potsdamon, Spandaun és Charlottenburgon át Berlinbe jutott. Jellemző, hogy mi köti le a figyelmét, mit nézegetett kedvtelve, s mi tér vissza a látottakból-elraktározottakból későbbi szarvasi életében. „Halléban láttam a nagyszerű árvaházat." „Jénában láttam a szép vízszabályozást... egyszerű gát emelése által mily nagyszerű... gépezetet lehet a víz által mozgásba hozni; ...mily nagydarab földet lehet vízmentesíteni és mesterséges kiöntés által termővé tenni." „Berlinben láttam a csinos és hasznos kanálisokat, melyek... igen nehéz árucikket minden veszedelem nélkül szállíthatnak a kereskedő házához vagy raktárához..." „Charlottenburgban és Berlinben láttam a gyönyörű, hűs árnyakkal kínálkozó kellemes erdőket az egykori homokpusztaságon és elgondolkoztam a Tisza-vidéki puszták felett, ahol egész napon át hiába keres az utazó egy-egy fát, melynek árnyékában megpihenhetne... puszta, vagy mocsár van ott, ahol népes városok vagy falvak virágozhatnának." „Potsdamban bámultam a Saussoucikertet, ...és a Pregel folyócska ügyes felhasználását. Itt fogalmazódott meg bennem a kanálisépítés, a folyók és mocsarak szabályozása és helyesebb felhasználása... itt saját szemmel győződtem meg ezek országos hasznáról."

Kiemelkedő, sokrétű ismerettel, reális használni akarással, szorgalmával, következetességével szolgálni akart. Először Surányban, majd Szarvason lesz evangélikus lelkész. Külföldi tapasztalatai kétszeresen rádöbbentik hazája elmaradottságára. Nagy szemléltető erő rejlik a kontrasztban! Ez a felismerés azonban nem lefokozza, hanem felerősíti tettvágyát.

A mocsaras, árvizes Szarvas nyomorult, nádfedeles sárviskói, elmaradt gazdálkodása, a kuruzslás szintjén folyó népi gyógyászat, az analfabétizmus közepette, a tunyaságukban, ötlettelenségükben éhen lézengő szarvasiakat látva, nagyot, merészet álmodik, s haláláig tevékenykedik az álmai megvalósításán.

Kiindulási pontja: a bajok oka a tudatlanság. A tömeget nevelni, tanítani kell! A tudatlanság ellen első perctől az utolsóig a lelkész veszi fel a harcot. A szószék a néphez szólás első fóruma. Hirdeti, hogy Isten az embert a maga képmására teremtette. A világ tevékeny formálásában ezért az ember köteles részt venni. Nemcsak élni kell a földön, hanem művelni is azt. Ez isteni parancs. „Kimutattam az Isten munkáiban, a természetben nyilatkozó nagyot, szépet és hasznosat. Ki akartam kutatni az emberi nyomorúság forrását... fejtegettem a gazdát és cselédet, a felsőség és alattvalók, a tanítók és tanítványok, a szülők és gyermekek, a gazdagok és szegények, az egészségesek, betegek, és gyógyulók kötelességeit." A szószéken túl „Megkezdtem a házi nevelés nagy munkáját házlátogatással, a nálam kosztban lévő gyermekeknél." „A beteglátogatásokat arra használtam fel, hogy nemcsak a beteget, hanem a jelenlévő egészséges családtagokat is igyekeztem felbuzdítani."

A felnőtt lakosok nevelése céljából olvasó egyletet alakít. Ezt látogatottság hiányában sajnos egy év múlva be kell zárnia. Rá kell jönnie, hogy az idősebb emberek csak a megszokás kitaposott útján akarnak járni. Ezért minden figyelmével a fiatalok felé fordul. Miután Szarvason csak evangélikus egyházi iskolák vannak, az oktatás ügye végső fokon Tessedik Sámuelhez tartozik. Megszerzi a legkitűnőbb nevelési szakkönyveket, hogy tanítóit is felkészítse a minőségi munkára. A falusi gyermekek számára olvasókönyvet ír. A könyv Pozsonyban jelenik meg a szerző és a szarvasi egyház költségein. Az olvasmányok a gyermekek gondolkozásához, ismereteinek bővítéséhez igazodnak. Azzal a céllal válogatja össze a szerző az olvasmányos anyagot, hogy a tanítónak lehetőséget nyújtson vele hasznos és tanulságos beszélgetések folytatásához.

Nemsokára felkérik a Békés megyei evangélikus iskolák felügyelőségére. Végiglátogatja a 14 rábízott iskolát. Slendriánságot tapasztal. Hosszas töprengés után rászánja magát, hogy mintaiskolát nyit, ahol szemléltetheti a 14 iskolának mindazt, amit lelkiismeretes tanügyi vezetőként velük is el szeretne érni. „A szarvasi uraságtól kértem hat hold szikes földet. 1780. V. 8-án kedvező választ nyerve, építettem egy iskolát, alapítottam kertet és könyvtárat, szereztem kellő eszközöket és gépeket a magam költségén, s négy esztendőn keresztül magam tanítottam ingyen a szarvasi mindkét nembeli nagyobb ifjúságot, hogy belőlük... munkás polgárokat, ügyes gazdákat és gazdasszonyokat képezzek."

Az iskola felállításában egyéni-pedagógiai hajlamai és a külföldi példákon kívül jelentős szerepe volt az 1777-ben kiadott Mária Terézia-féle Ratio Educationis ösztönző hatásának is. Mária Terézia tervszerűen készítette elő a tanügyi reformját. 1766 elején elrendelte az iskolák teljes összeírását Magyarországon. A reform a felsőoktatás szintjén indult, és azután lassan haladt az alsóbb szintek felé. *Niczky Kristóf* kancelláriai tanácsos 1769-ben két emlékiratban fejtette ki elképzeléseit részint az egyetem, részint a gimnáziumok reformjáról. Leszögezi, hogy a magyar királynak teljes jogában áll az iskolaügyet állami feladatként kezelni. Álláspontja: „Az ifjúságot a hivatali szolgálat végzésére és az állam javainak előmozdítására is képessé és alkalmassá kell tenni." 1769 óta az oktatásügy terén az állami irányítás elve már elfogadottnak számított. Mária Terézia 1770-ben, az egyházi hatáskört védő *Mugazzi* érseknek így fejezi ki saját álláspontját: „Az iskola politikum és az is marad."

1777. aug. 22-én jelent meg a magyar közoktatásügy első, átfogó, részletes szabályozása és első állami kódexe, egyben az első nagyszabású hazai pedagógiai kiadvány, mely egyetemi, gimnáziumi oktatásból kiindulva eljut a népiskolák elvi és gyakorlati kérdéséig is. A közoktatás első magyarországi állami reformja fokozni kívánta a természettudományos és mezőgazdasági jellegű ismeretek terjesztését is. Tessedik Sámuel magáévá tette ezt a tőle amúgy sem távol álló elvet. Jobbágy-paraszt fiatalokat akar fejlettebb paraszti munkára nevelni. Iskolája elméleti tantárgyak tanítása mellett nagy súlyt helyezett a gyakorlati oktatásra. Miután november 1-én kezdődött a tanév, és szeptember 20-ig tartott, az összes tavaszi és nyári mezőgazdasági munka gyakorlatával megismerkedhettek a tanulók. Tessedik a munkára és munkával való nevelés első hazai szószólója és megvalósítója. Vallotta: „...mindaz, amiből a gyakorlat és tapasztalás hiányzik, többnyire csak szavakban való üres bölcsesség, s csak fecsegő gépeket képez; a gyakorlat a legjobb tanítómester, igazi gazdákat is formál." Az iskolája – amit „gyakorlati gazdasági és ipar intézetnek" nevez – 3 fő részre tagozódott. Az elemi vagy népiskolai tagozaton az általános alapismeretek elsajátítása történt. A másik tagozaton a mezőgazdasági tárgyak kerültek előtérbe. A harmadik tagozaton a „műipari" ismeretek megszerzése folyt. A fiatalok elméleti ismeretként írást, olvasást, számolást, fölrajzot és természetrajzot, anatómiát, dietetikát, építészetet, kereskedelmi és vegyészeti és neveléstani ismereteket szereznek, 6 holdas tangazdaságban (később még 39 holdat kapnak a földesúrtól), növénytermesztést (lucerna- és vöröshere-termesztést, kukorica- és szántóföldinövény-termesztést), rét- és legelő gazdálkodási tevékenységet, fásítást, folyószabályozási problémákat, állattenyésztési tevékenységet tanulnak. Megismerkedtek a korszerű méhészkedéssel és selyemhernyó-tenyésztéssel. Ipari tevékenységet folytattak a felsős növendékek.

A juhtenyésztés fellendítésével tanítják nekik a gyapjúfeldolgozás háziipari módját. Ezzel voltaképpen a község asszonyai komoly keresethez jutnak, hisz a gyapjúfeldolgozást Tessedik első felesége és 3 nagyobb lánya elsajátította, és esti tanfolyamokon tanította. Ugyanilyen fontossággal került előtérbe a selyemhernyó tenyésztése. Az utak mellé eperfákat ültettek. Nemcsak a hernyók gondozását, táplálását tanították, hanem a Tessedik család nőtagjai útmutatásaira – akik Pestre jöttek föl meg-

tanulni a selyemgombolyítás és -szövés kérdését – a község nagy anyagi haszonnal tanulta meg tőlük ezt a munkát is. Művészei lettek a tejfeldolgozásnak, rendszeresen szállítottak juhsajtot, vajat a pesti piacokra. A modern méhészkedés révén jelentős lett a szarvasi mézfelhozatal is.

A tanítás nyelve a tananyag jellegétől, illetve a tanulók anyanyelvi összetételétől függően változott. Tessedik maga állította össze iskolája tantervét. A tankönyvek jelentős részét is maga írta. Iskoláját könyvtárral, laboratóriummal és szemléltető gyűjteménytárral egészítette ki. Nem csupán a tanulni vágyó parasztfiatalokat segítette hozzá a szükséges ismeretekhez, hanem első fokú képzéssel vállalta a leendő néptanítók gazdasági továbbképzését, sőt el lehetett itt sajátítani a gazdatiszti teendők ellátásához szükséges alapismereteket is. Ezzel megelőzte az 1797-ben kapuit megnyitó keszthelyi Georgikont is, ahol Festetics György magán felsőfokú és középfokú gazdasági iskolája már európai színvonalon oktatta és képezte a magyarországi uradalmak részére a gazdatiszteket. Ugyanakkor jóval fél évszázaddal megelőzte Tessedik az 1868-as népiskolai törvény révén legalizált és elvárt mezőgazdasági oktatást a népiskolákban, a népiskolai tanítók segítségével.

A „gyakorlati gazdasági és ipari iskolának" – saját megfogalmazása szerint – alapvető célja: „...a lehanyatló szorgalom, a mezei és a közgazdaság fellendítése derék értelmes parasztok, szegény polgárok, értelmes néptanítók, szorgalmas mesteremberek, manufakturisták, gyárosok, kereskedők, tapasztalt mezőgazdasági vezető emberek és ügyes közigazgatási tisztviselők idejekorán való képzése által." Országosan egyedülálló ez az intézet. Szarvas gazdasági középponttá nőtte ki magát. Festetics kérte Tessedik Sámuel tanácsát a keszthelyi Georgikon tervezéséhez, sőt felkérte, hogy vállalja a létrejött Georgikon igazgatói állását is. Tessedik azonban megszállottan ragaszkodott Szarvason megkezdett kísérleteihez. A martonvásári *Brunszvik* család is ki-kikérte mezőgazdasági kérdésekben a véleményét. A martonvásári parkban még mellszobrot is állítottak Tessediknek. Ma is látható.

A kezdeti, nagy visszhangot keltő sikerek után azonban mind több gonddal küszködve működött az iskola. Az 1790-es években Tessediknek egyre több vitája támadt az egyházközösség elöljárójával. 1795-ben az iskola működését fel kellett függesztenie. A hathatósabb állami támogatás nyomán az 1798/99. tanévben újra megindul a képzés, de Tessedik ekkor már parasztfiatalok nélkül volt kénytelen iskoláját tovább működtetni. A „diákokat" ugyanis – a Helytartótanács felszólítására – a nemesi vármegye küldte Szarvasra, sőt ő fizette a tandíjat is. Ezek a „diákok" felnőtt, zömmel nemesi származású férfiak voltak, akiknek gazdasági ismereteit a köz hasznára szerette volna a későbbiekben fordítani a vármegye.

Sok és méltán megérdemelt magas elismerés érte. 1782-ben II. József királyi leiratban üdvözölte. 1790-ben meghívták a pesti zsinatra. Lipót, majd Ferenc császár is dicsérő oklevéllel tüntette ki. 1798-ban a Jénai Minerológiai Társulat díszdiplomában részesítette. 1805-ben József nádor őt, feleségét és elsőszülött fiát nemesi rangra emelte.

Közben 1788-ban minimális összegből felépítette az ótemplomot. Ma is áll a robosztus épület Isten dicsőségére. A lelkes ember 50 szarvasi legényt küldött fel a Keleti-Kárpátokba fakitermelésre. A Tiszán, a Körösön úsztatták le a szálfákat. A minimális kiadással megszerzett faanyag nemcsak hogy elég volt a templomépítéshez, hanem a feleslegen jó pénzért túl is adtak. Ötletességgel, príma szervezőképességgel az egyházközösség megterhelése nélkül épült fel tehát a templom.

Tessedik kétszer nősült. Az első házasságában megözvegyült. Mindkét felesége megértette, segítette összes tevékenységében. Első asszonya, *Markovitz Terézia* tizenhárom gyerekkel ajándékozta meg, közülük kilenc meghalt himlőben. Terézia tanította az iskolában a tanfolyamokon a gyapjúfeldolgozást és a selyemfonal-gombolyítást, -szövést. A második feleség, *Hirsoviny Karolina* két kisgyermeket

hozott magával a négy gyerekes Tessedik házba. Hatéves özvegység után vette el a szarvasi lelkész. Házasságukból öt közös gyermek született még. A népes család ellátásán túl az új asszony tanította a község gyermekeit facsemeték oltására. Míg állt a gazdászati intézet, a lányoknak ugyancsak ő tanított szabást, varrást, sőt éneket is. Kertjében salátafajtákat nevelt, megismertette a szarvasiakkal a krumplit, amit kenyérsütésre és pálinkafőzésre használt. A sárgarépából cukrot és szirupot állított elő. Leánykorában nevelőanyjától megtanulta a betegápolást, a házigyógyszerek készítését, a birtokon is tartott a szegényeknek ingyen patikát.

Jó társa volt férjének, aki a zajos örömöket, mulatságokat, költséges vendéglátást soha nem kedvelte. Szívesen tett viszont gazdászati utazásokat, például Kupferzellbe. Minden apróság felkeltette az érdeklődését, például a szántóföldeken ásott s célszerűen elrendezett trágyagödrök, „a szántóföldeken ültetett alma- és körtefák és az ezek gyümölcséből készített bor", „...a sónak mesterséges főzése, készítése és felhasználása.", „A takarmányos színek helyes berendezése, a marhák szabályos etetése, rendes cselédek, jó takarmány (répa, lóhere, szecska, dara)", „A marhaistállók rendkívüli tisztasága és a hizlalt ökrök roppant súlya", „A gyönyörű káposztafejek!"

Minden szabadidejét, a teljes családját bevonta a munkájába. A község azonban megnemértéssel vette körül újításait, szigorú gazdálkodói elveit, munkamorálját.

1802-ben felkérték a Nagyszentmiklóson akkortájt létesített másik gyakorlati gazdasági szakiskola tantervének az elkészítésére. Ő ezt boldogan vállalta is. Tankönyvek, tantervek írásán túl jelentős szakírói tevékenységet is folytatott. E munkássága viszonylag későn bontakozott ki: negyvenkét éves volt, amikor első, egyben legfontosabb műve megjelent. Ám így is gazdag életművet hagyott maga után: a bibliográfus mintegy négyszáz tételes – megjelent és kéziratban ránk maradt – címjegyzéket tudott összegyűjteni szellemi hagyatékából. 1784-ben jelent meg fő műve ('Der Landmann in Ungarn'), amelyet *Széchényi Ferenc Kónyi János*sal magyarra fordíttatott s 1786-ban Pécsen kiadatott ‚A parasztember Magyarországon micsoda és mi lehetne' címmel. Munkájában leírta, hogy milyen sanyarú körülmények között él a magyarországi parasztember, s megpróbálta ennek okait számba venni. Ezek között említi az iskolai oktatás elmaradottságát, a korszerű ismeretek hiányát; a rossz körülmények között folyó földművelést és állattenyésztést; az aprófalvas településrendszert; a kártékony szokásokat, babonákat, a szükséges piacok hiányát. Könyvének több mint a fele azzal foglalkozik, hogy mi mindent kellene tartalmaznia az (esetenként inkább egy mai modern falura hasonlító) eszményi falurendtartásnak, hogy milyen is lehetne az „eszményi" falu. Milyennek kellene lennie a településnek, az utcáknak és házaknak, hogy kellene jövedelmező módon gazdálkodniuk a bennük lakó parasztoknak. A 18. század végi német telepesfalvak már mértanilag hasonló módon kimért egyforma telkekből és utcákból álltak, tehát Tessedik alkalmazta és adaptálta a korabeli telepítési, részben már egészsé-

A szikesek javítása mellett jelentős eredményeket ért el a kertészeti kultúrák termesztése terén. Hozzáfogott a saláta, sárgarépa és a burgonya termesztéséhez, gyűjtötte a gyógyfüveket. Széles körű kísérletezést folytatott a gyümölcsfák meghonosítása, az oltványok nevelése terén. Az 1790-es évek közepére a sokfelől – külföldről és máshonnan – begyűjtött alanyból mintegy 300 fajtát tenyésztett ki. Szenvedélye lett a szőlészet, sikeresen kísérletezett még az aszúborra is. Jelentős sikereket ért el végül a feldolgozóipar, az értékesítés, a vízi és szárazföldi szállítás, a csatornázás és takarékmagtárak létesítése terén is.

gesebb életfeltételeket, a gazdálkodás szempontjait is figyelembe vevő korabeli faluterveket.

Fontosabb szakmunkái közt kell megemlíteni a szarvasi iskola első szakaszának küzdelmes éveit feltáró művét. Elsőként ugyan németül, de azt követően (1801-ben) mindjárt magyarul is megjelent az eredményes rétgazdálkodással és a lóhere termesztésével kapcsolatos szakmunkája. Összeállította Szarvas gazdasági fejlődésének krónikaszerű rajzát az újratelepítéstől, 1722-től 1806-ig terjedő időben.

Küzdelmes pályafutásának sikereit és kudarcait írta meg önéletrajzában. Számos írása foglalkozik a mezőgazdaság egy-egy ágazatának (fásítás, állattenyésztés, állatorvoslás stb.) kérdésével.

A gazdasági szakoktatás tanügyi kérdéseivel foglalkozó Tessedik elméleti-szakirodalmi tevékenysége mellett a mezőgazdasági termelés gyakorlati fejlesztésében is maradandót alkotott. Szinte felsorolni is nehéz, mi mindennel foglalkozott. Jelentős érdemeket szerzett az alföldi szikesek fásítása terén: három évtizeden át körülbelül 12 000 facsemetét, több mint 300 fajtát nevelt a sziken. Ő honosította meg Szarvason és környékén az akácfát, s alkalmazott gazdaságában mezővédő erdősávot. A híres magyar árucikk, az akácméz csak így jelenhetett meg az európai piacokon. Sokat tett a helyes rétművelés, a szénaszárítás és a szénapajták építése terén. A gyakorlatban adott jó példát a pillangós virágúak, elsősorban a takarmánynövényként termesztett lóhere és lucerna termelésére. Szarvason eleinte ő és a példáját követők csak egy-két mázsa lucerna- és lóheremagot termeltek. 1806-ban azonban már évi 300 mázsát adtak el országszerte a szarvasiak. Gazdaságában Tessedik, épp a takarmánytermesztés kiszélesítése révén, fejlettebb istállózott állattenyésztést tudott folytatni, s ennek révén jelentősen növelte a tejhozamokat s a tejtermékeket. Rendszeresen tudta trágyázni földjeit. Először alkalmazott a környéken sorvetést. Propagálta a kukorica termesztését, a kapások szántóföldi művelését a talaj termőerejének fokozása céljából is fontosnak tartotta. Meghonosította a vasborona és a henger használatát. Korát messze megelőzve, bámulatos sikereket ért el a használhatatlan szik termővé tételében. Gondos, a legapróbb részletekre kiterjedő kísérletek révén annyira fel tudta javítani szikeseit, hogy egy-egy holdjuk a legszárazabb esztendőben is 150 forint értékű hasznot hozott. A szikesek javítása mellett jelentős eredményeket ért el a kertészeti kultúrák termesztése terén. Hozzáfogott a saláta, sárgarépa és a burgonya termesztéséhez, gyűjtötte a gyógyfüveket. Széles körű kísérletezést folytatott a gyümölcsfák meghonosítása, az oltványok nevelése terén. Az 1790-es évek közepére a sokfelől – külföldről és máshonnan – begyűjtött alanyból mintegy 300 fajtát tenyésztett ki. Szenvedélye lett a szőlészet, sikeresen kísérletezett még az aszúborral is. Jelentős sikereket ért el végül a feldolgozóipar, az értékesítés, a vízi és szárazföldi szállítás, a csatornázás és takarékmagtárak létesítése terén is.

Ha a teljesítményét, hosszú élete eredményeit vizsgáljuk, úgy tűnik, boldog, szép munkásévekre tudott visszatekinteni öreg korában, azonban ez nem egészen így alakult. 1806-ban ugyanis végleg be kellett zárnia az Európa-szerte ismertté vált iskolájának kapuit.

Mi lehetett ennek az oka? Leginkább az, hogy munkabírása, szigorú erkölcse, az eszményeit mindenen keresztül hajszoló egyénisége idővel – szükségképpen – kihívta maga ellen a nehezebben mozduló, elkényelmesedett, minden újtól riadozó környezete ellenállását. Omnis mutatio periculosa! A maradi, parlagi nemesség felhorkanva vette tudomásul, hogy császári elismerések érték. Az irigység körülötte főleg e kitüntetések után lángolt fel. Barátai fogyatkoztak, ellenségei száma pedig gyarapodott. Meggyűlölték, mert különb volt náluk. Korának adottságait meghaladó gyakorlati kezdeményezése a valóságos viszonyok falába ütközött. Elgondolásait csak a fejlődés későbbi szakasza igazolta.

Tessedik Sámuel főbb munkái

Der Landmann in Ungarn, was er ist und was er sein könnte; nebst einem Plane von einem regulierten Dorfe. Pest, 1784. 216 lap. Magyarul: *A parasztem-*

ber Magyarországon micsoda és mi lehetne... (Ford. KÓNYI János) Pécs, 1786. 508 lap.
Ökonomisch-physikalisch-statische Bemerkungen über den gegenwartigen Zustand des Landeswesen in Ungarn... Pressburg, 1787. 216 lap.
Declarationes duae coram incl. Comissione regia die 9 et 10 Mai 1792. Factae, atque scholam oeconom. Hely és év n.
An das Ungarische, besonders Protestantische Publicum, detaillirte Erklärung der Ursachen des Entstehens und des Einschlafens des ersten Praktisch- Oekonomischen Industrial-Instituts zu Szarvasch. Hely n. 1798. 63 lap.
Neuer Wiesen-Rektifikazions-Plan... Ofen, 1800. Magyarul: *Új módja a rétek igazításának...* Buda, 1801. 39 lap.
Nachricht von dem Anbau und der Benetzung des Lucerner-Klees. Hely és év n.
Teschedik Sámuel önéletírása. (Ford. ZSILINSZKY Mihály) Pest, 1873.
Szarvasi nevezetességek. (Ford. és szerk. NÁDOR Jenő) Bp, 1938.
Tessedik Sámuel válogatott pedagógiai művei. (Szerk. VINCZE László) Bp, 1956.
Tessedik Sámuel kisebb írásai. (Szerk. HANZÓ Lajos) Szarvas, 1960.

Irodalom

CSOMA Zsigmond: *Tézisek Tessedik Sámuel kertészeti megfigyeléseihez és munkásságához.* In: *Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem Lippay János tudományos ülések előadásai*. 1992. 786–788. old
CSOMA Zsigmond: *Szőlészeti, borászati hagyományok a megújulás és a közösség kötelékében. (Kapcsolatok, hatások, konfliktusok Dunántúl és Európa között a 17. század végétől a 20. század elejéig).* Debrecen – Bp, 1994–1995.
FINÁCZY Ernő: *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában.* Bp, 1902
HANZÓ Lajos: *Tessedik és az európai gazdaságtudomány.* Agrártörténeti Szemle (Továbbiakban: AtSz.) 1961/2. sz.
KOSÁRY Domokos: *Művelődés a XVIII. században.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1980.
KOVÁCS Gábor: *Tessedik Sámuel és a parasztság.* AtSz. 1961/2. sz.
MARCZALI Henrik: *Mária Terézia tanügyi reformjai*. Bp, 1882.
NÁDOR Jenő: *Tessedik Sámuel írásainak címjegyzéke*. AtSz. 1961/2. sz.
NÁDOR Jenő – KEMÉNY Gábor: *Tessedik Sámuel élete és munkája.* Bp, 1936.
PENYIGEI Dénes: *Tessedik Sámuel élete és munkássága*. AtSz. 1961/2. sz.
PENYIGEI Dénes: *Tessedik Sámuel.* AtSz. 1980/8. sz.
PENYIGEI Dénes: *Tessedik Sámuel.* In: *Agrártörténeti Tanulmányok 9*. Szerk: GUNST Péter – HOFFMANN Tamás, Bp, 1980.
RAVASZ János: *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában*. Bp, 1968.
SZABÓ Miklós: *Tessedik Sámuel élete és munkássága*. MF. 1960/14. sz.
TAMÁSSY István: *Tessedik Sámuel a pedagógus*. AtSz. 1961/2. sz.
VINCZE László: *Tessedik Sámuel élete és pedagógiai munkássága*. Pedagógiai Szemle, 1953/4. sz.
WELLMANN Imre: *Tessedik Sámuel.* Bp, 1954.
WELLMANN Imre: *Tessedik és a magyar agrárfejlődés.* AtSz. 1961/2. sz.

Csománé Forgács Emma

Somogyi József közösség-felfogásáról

Furcsa, már-már meghökkentő ellentmondás elé került a pedagógia a legutóbbi évtizedre. Hazánkban a rendszerváltással egyértelműen megbukott a szocializmus mint létező gyakorlat, s úgy tűnik, vele együtt hal el annak fő ideológiai jelszava s eszméje, a közösségiség is. Már a kilencvenes évek elején Báthory Zoltán szóvá teszi, hogy tanulóink körében egyre csökken a közösségi érték, erkölcs s tulajdonság ereje. (1) Ez a tendencia a későbbiekben csak erősödik.

Ma ott tartunk, hogy a közösségiség egész társadalmi megítélése pejoratívvá, legalábbis bizonytalanná válik. Jobb esetben hallgatunk róla, mások pedig „anakronizmusnak... tekintik" *(2)* az úgymond közösségi nevelést. Másrészt viszont tudjuk-valljuk, a közösségiség fogalma, eszméje s erénye mindig s minden pedagógiai elképzelés és gyakorlat középpontjában áll. *(3)* A pedagógia egyszerűen nem teheti meg, hogy kiiktatja ezt az értéket, célkitűzést foglalatos-

ságai köréből, éppenséggel minden idegszálával törekednie kell a közösségiség kialakítására, ha hű akar maradni nemes küldetéséhez. A kínzó ellentmondás, amely tehát előáll, a következő: minden pedagógia kulcsszava a közösségiség, ám ennek az elvnek maga a valóság mond ellent. Első pillanatra új dilemma körvonalazódik: a pedagógia vagy ragaszkodik klasszikus ideáljához, a közösségiséghez, de akkor valóság-idegenné válik, vagy megpróbálja rugalmasan követni a valóság legújabb fejleményeit, feladva „szent" küldetését, a közösségre való nevelés ügyét.

Azt hiszem, a mai pedagógia legnagyobb kihívásáról van itt szó. Bizonyára sokat kell majd foglalkoznunk s vitáznunk e dilemmáról. Az alábbiakban a problémakör újabb átgondolásához szeretnék hozzájárulni egy – izgalmasnak tetsző – adalékkal. A méltatlanul elfelejtett s mellőzött magyar gondolkodóhoz, filozófushoz és pedagógiakutatóhoz, *Somogyi József*hez fordulok. Somogyi közösségkoncepciója, bár nem mai keletű, meglepően aktuális üzenettel bír napjaink számára is.

Mivel kevésbé ismert kutatóról van szó, illő – legalább röviden – bemutatni őt. Somogyi József (1898–1948) jórészt a két világháború között alkotó, katolikus gondolkodó, nyugati kultúrkörökben megbecsült, kivételes képességű, munkabírású s jellemű személyiség. *Pauler Ákos* talán legtehetségesebb tanítványa, mintegy húsz önálló könyv, filozófiai és pedagógiai munka szerzője, melyek egy részét ő maga fordítja le német nyelvre. 1945 után több nyugati egyetem is hívja tanítani, ő azonban a szegedi polgári iskolai Tanárképző Főiskola tanszékvezető professzora marad. Öt tudós társaság tagja, rendszeres külföldi előadó, számos nyugati lexikon (német, angol, francia) megemlíti nevét. Egész életművét, világlátását s magatartását jellemzi, hogy mind a fasizmust, mind pedig a bolsevizmust határozottan elutasítja, s távol tartja magát mindennemű szélsőséges megnyilvánulástól. Gazdag és tanulságos életművet hagy hátra, annál inkább fájó, hogy a magyar filozófiai és pedagógiai szakma, a szélesebb szellemi kultúrközvéleményről már nem is beszélve, úgyszólván a legutóbbi évekig mélységesen hallgat róla. Csak 1998-ban *(4)* jelennek meg az első komolyabb hivatkozások munkásságára.

Kiindulópontként fogadjuk el, hogy a közösség-fogalom pedagógiai tartalmát s vonatkozását filozófiai beágyazottsággal alapozhatjuk meg. A filozófia mindig mutat érdeklődést a közösség lényege s történeti mozgása iránt. Anélkül, hogy belebocsátkoznék itt filozófiatörténeti fejtegetésekbe, csak utalnék arra a tényre, hogy már *Arisztotelész* is foglalkozik e kérdéssel. Szerinte az ember eredendően társas állat, azaz közösségi lény. *Marcus Aurelius* megerősíti: az ember alkatában első és leglényegesebb a közösségi szellem. De mi maga a közösség? Ha legáltalánosabban kellene megfogalmazni, akkor azt mondhatnánk, nem más az, mint az egyének más egyénekkel, embercsoportokkal folytatott szükségszerű társadalmi anyagcseréje.

S itt kapcsolhatjuk be Somogyi álláspontját. Először félreérthetetlenül leszögezi: „Az ember természettől fogva közös életre, közösségre teremtett lény." *(5)* Majd azt írja (ne feledjük, 1939-ben vagyunk), a közösség és az egyén viszonyának problémája mindmáig megoldatlan, s így folytatja: „meg kell őriznünk az értelem elfogulatlan tisztázását, éles kritikai érzékét, és a közhangulat, a divatjelszavak, a tömegízlés felett állva, sub specie aeternitatis kell kutatnunk a problémák mélyén rejlő igazságot. Az önálló gondolkodási képességet és kritikai tisztánlátást pedig legjobban éppen az jellemzi, hogy milyen divatot – nem követünk."*(6)* A fenti útmutató alapján könnyen beláthatjuk, a közösség-vizsgálatot elhibázott lépés lenne konjukturális szempontoknak alávetni. De azért hadd jegyezzem meg, manapság előállni közösség-kutatással, az némi szellemi bátorságot mégiscsak feltételez.

További fontos felismerése Somogyinak, hogy amikor a közösséget vizsgáljuk, az egyén státuszát is mérlegelnünk kell. Nincs közösség egyének nélkül, viszont az egyének is csak közösségekben létezhet-

nek. Közösség és egyén között sajátlagos korrelatív viszony jön létre. Hogyan próbálja tisztázni ezt a kapcsolatot Somogyi?

Szerzőnk mindenekelőtt a közösség-egyén viszony szélsőséges értelmezéseit utasítja el. Szerinte az utóbbi két évszázad két uralkodó eszmerendszert s gyakorlatot termelt ki: a 19. század a liberalizmust, a 20. pedig a kollektivizmust. Mindkettő elvetendő, mivel a közösség-egyén viszonyt végletes formában értelmezi s valósítja meg. A liberalizmus a „közösséget – veti fel Somogyi – úgyszólván csak az egyének számszerű összegének tartotta, aligha lehet több rendeltetése, mint hogy az egyén teljes szabadságát, függetlenségét biztosítsa."*(7)* Ezzel szemben a 20. századi tömegmozgalmak korában „százezres és milliós megszervezett tömegek ellenállhatatlan áradata sodorja magával az egyeseket, dübörgő szavalókórusuk elnyom minden egyéni hangot."*(8)* Ebben az őrületben az egyén csupán „virtuális lény", a kollektív célok egyszerű eszközévé degradálódik. Az orosz bolsevizmus képviseli ezt az uniformizált létvilágot, amely „a világtörténelem legvakmerőbb és legkegyetlenebb kísérlete"*(9)* – fogalmazódik meg Somogyi lesújtó véleménye 1931-ben.

A fentiek tanulságából adódik, hogy – mindkét végletet leküzdve – újfajta szerves kapcsolatot célszerű teremtenünk közösség és egyén között. Új megvilágításba kell helyeznünk magát a közösség és az egyén fogalmait, valamint a közösség-egyén viszony kérdését is.

A közösség, Somogyi felfogásában, nem mesterséges, nem ideiglenes és az egyént nem megnyomorító képződmény, hanem az emberi együttlét alapformája, az egyének valóságos és szerves együvé tartozása: lényegében „a közösségi létforma... természetes, sőt szükségszerű az ember számára."*(10)* A létfeltételek és a javak előteremtése mindig feltételezi a kortársak együttműködését és egymásra hatását, illetőleg az elődök által áthagyományozott anyagi-szellemi tőkét. Még Robinson is azért bírta ki a magányosságot s vált a sziget urává, mert azt a néhány szerszámot és a szellemi fölényt az otthoni kultúrközösségéből hozta magával. A közösség még akkor is – virtuálisan – létezik s működik, ha ténylegesen nincs jelen.

Az egyén mást és többet képvisel annál, mintsem hogy ő az adott közösség puszta tagjaként funkcionáljon. Nem valamilyen tényező, nem az emberi lét sztereotip megsokszorozódása, nem „ugyanannak a bélyegzőnek egyforma lenyomata." *(11)* Nem redukálódhat egyfajta számra, mivel az fölöttébb méltatlan s megalázó lenne számára. Somogyi nézetével csak egyetérthetünk, s ez a meggyőződés erősödhet bennünk, ha azokra a szépirodalmi alkotásokra gondolunk, melyek a totalitárius államberendezkedések egyént megnyomorító hatását leplezik le (*Madách*tól kezdve *Orwell*ig).

A létfeltételek és a javak előteremtése mindig feltételezi a kortársak együttműködését és egymásra hatását, illetőleg az elődök által áthagyományozott anyagi-szellemi tőkét. Még Robinson is azért bírta ki a magányosságot s vált a sziget urává, mert azt a néhány szerszámot és a szellemi fölényt az otthoni kultúrközösségéből hozta magával. A közösség még akkor is – virtuálisan – létezik s működik, ha ténylegesen nincs jelen.

A közösség-egyén viszonyának kérdése is átértékelődik. Némiképp részletesebben tárgyalva, Somogyi az arisztotelészi koncepciót kívánja vitatni. „Arisztotelész szerint a közösség úgy viszonyul az egyénhez, mint az egész, az élő organizmus annak részeihez, tagjaihoz. Az egész pedig nem pusztán a részek halmaza, hanem természet szerint megelőzi a részt. Ha megsemmisítjük az egész szervezetet, elpusztulnak részei is. Ezért a közösség, Arisztotelésznél konkrétan az állam, is természet szerint előbbre való, mint... az egyes ember. Az élő szervezetben... az egyes szerveknek, sejteknek nincs külön céljuk, nincs önértékük, hanem valamennyien az egész, az

egységes szervezet érdekében vannak, ettől eltekintve semmire sem jók... Az emberi közösségben azonban az egyéneknek öncéljuk, önértékük is van, sőt éppen ezek az öncélú, önálló létezők, míg a közösség, mint ilyen, nem önálló szubsztancia, ...az egyént megilleti a szabadság, az önállóság, amivel az ember élni is tud, de nem tudnának az élő szervezetek egyes részei" *(12)*

A szövegrészből kiderül, hogy – témánk szempontjából – határozott különbséget kell húznunk az élő organizmus és az emberi társadalom közé. A közösség-egyén viszony kérdése ugyan megfelel az egészrész sajátos relációjának, ám egy pillanatra sem feledhetjük, a két esetben egészen más, gyökerében különböző létszféráról van szó. Az élő szervezetben az egyes részek (szervek) valóban csak az egész által nyerik el rendeltetésüket, önmagukban nem elegendők még a puszta létezésükhöz sem. Az egész működésében nyerik el saját funkciójukat, lehetőségüket s jelentőségüket. Egészen más a helyzet a társadalomban. Ott, hangsúlyozza Somogyi, a „résznek", vagyis magának az egyes egyénnek saját önálló akarata, célja, értéke, szabadsága s felelőssége van. Kijelenthetjük például, hogy az egyén olyan változásokat képes előidézni a közösség arculatában, amely magától, tehát az egyén aktív részvétele nélkül soha nem következne be. Ezért a közösség-egyén viszonyban az egyén önálló jelentéssel és jelentőséggel bíró faktorrá válik. Mi több, vonja le végső következtetését Somogyi József, megfordul a viszony: az egyén lesz az abszolútum, az igazodási pont. Az egyén „előbbrevaló, alapvető valóság és magasabb rendeltetésű, felsőbbrendű lény, mint a közösség." *(13)*

Jól érzékelhető tehát az új megközelítés lényege: közösség és egyén között szerves, bensőséges kapcsolat jön létre, melyben a mozgató erő és az érték áttevődik a társulásról, a közösségről a „másik elemre", azaz az egyénre.

Somogyi erőfeszítése szimpatikus, okfejtése világos, koncepciója elfogadásra késztető, legalábbis fontos filozófiai és pedagógiai mondanivalót s tanulságot sejtető. Legfőképpen azzal a felismerésével azonosulhatunk, hogy a közösség (és a közösségiség) nem egyenlő az egyéneket bábfigurákká degradáló képződménnyel. Valójában az egyetlen és szükségszerű létfeltételt, mozgásteret jelenti, melyben egyáltalában megmutatkozhat s működhet maga az egyén. S fordítva: az egyén a közösségnek nem puszta kiszolgálója, változatlan, lemásolható s „kicserélhető" eleme, hanem utánozhatatlan, mindenki mástól különböző, független s valóságos szubsztancia, egy magasrendű érték, akiért a közösség is „dolgozik". Másképpen fogalmazva: közösség és egyén között létrejön egy sajátos szimbiózis. Igazából, azaz lényegét tekintve az egyén a közösségben, a közösség pedig az egyén(ek)ben mutatkozhat meg.

Lássuk, minek kell mindenfajta pedagógiai tevékenység alapjául szolgálnia. Tudniillik annak a felismerése, hogy minél inkább kifejlődik egy adott közösség, benne annál nyilvánvalóbbá válik az egyéni sokszínűség és gazdagság. S fordítva: minél erősebben törnek felszínre az egyéni szükségletek, képességek s értékek, annál teljesebbé és szilárdabbá válnak maguk a közösségek.

Milyen filozófiai és pedagógiai tanulságot olvashatunk ki Somogyi álláspontjából? Azt hiszem, nyilvánvaló s magától értetődő, s mégsem elégszer hangsúlyozott a felismerés: sem a közösséget, sem az egyént nem szabad „leírni", megcsonkítani vagy sanda politikai, ideológiai szempontoknak alárendelni. Inkább próbáljuk e kategóriákat szakszerű (filozófiai és szaktudományi) s belső vizsgálatoknak alávetni, abban a reményben, hogy újból és újból mélyebb s differenciáltabb összefüggéseket tudjunk kidolgozni azok lényegéről, sajátosságairól, illetőleg a köztük lévő viszony kérdéséről. Ami pedig a pedagógiai következtetés dolgát illeti, lássuk minek kell mindenfajta pedagógiai tevékenység alapjául szolgálnia. Tudniillik annak a fel-

ismerése, hogy minél inkább kifejlődik egy adott közösség, benne annál nyilvánvalóbbá válik az egyéni sokszínűség és gazdagság. S fordítva: minél erősebben törnek felszínre az egyéni szükségletek, képességek s értékek, annál teljesebbé és szilárdabbá válnak maguk a közösségek.

Ha szabad kritikai szempontot is felvetnem Somogyi koncepciójával kapcsolatban, akkor arra hívnám fel a figyelmet, hogy érdemes lenne továbbgondolni a közösség-egyén viszony problematikáját. Csak üdvözölhetjük Somogyi azon törekvését, hogy ragadjuk meg a közösség és az egyén fogalmainak tényleges helyét s értékét. De valójában mit jelent az a bensőséges, szerves kapcsolat, melyet Somogyi és mi is szeretnénk felállítani e két „elem" közé? Somogyi állásfoglalása, mint láttuk, félreérthetetlen: közösség és egyén közül csak az egyik, mégpedig az egyén lesz a magasrendű, önálló s eredendő abszolútum.

Nem kívánok újabb s hosszas fejtegetésbe bocsátkozni, ezért csak kérdezem: ragaszkodnunk kell-e mindenáron egy hierarchikus viszony felállításának gondolatához? Tehát egy olyan elképzeléshez, hogy a közösség és az egyén közül mindig csak az egyik „tag" lehet az elsődleges, az abszolút érték. Nem inkább arról van szó, hogy „közösség és egyén" egyetlen entitás két, egymásra utaló, egymást kölcsönösen feltételező s erősítő, egymásba hatoló megnyilvánulási formája? A szerves viszony nem azt jelenti-e, hogy egyenrangú pólusok mozgása történik? Nem állíthatjuk-e, hogy az emberi létezés egyszerre s együtt közösségi és egyéni természetű s megalapozottságú? Közösség és egyén – nem elképzelhető-e, hogy mindkettő egyszerre cél és eszköz lehet?

Ha elfogadnánk „az egyén mint abszolútum" gondolatát, akkor mit kezdenénk például *József Attila* zsoltár-parafázisával: „Hiába fürösztöd önmagadban, / Csak másban moshatod meg arcodat." (‚Nem én kiáltok')? Azt hiszem, ha tovább gondoljuk e sorok tartalmát, eljutunk egy újabb, a pedagógia számára ugyancsak fontos felismeréshez: ne önmagunkból, saját érdekeinkből, szükségleteinkből, vágyainkból s céljainkból építsük kapcsolatainkat, hanem abból, hogy mire van szüksége a másiknak. Még pontosabban fogalmazva: ne magunkból adjunk le valamit a másiknak merő önzetlenségből és segítőkészségből, hanem arra figyeljünk, mire van valós igénye a másiknak, s mi szolgálja legjobban a másik emberibb életét.

Kiinduló dilemmánk alighanem pontosításra szorul. Csak emlékeztetőül: a kérdés úgy merült fel, hogy a pedagógia vagy ragaszkodik a közösségiség elvéhez, s akkor életidegenné válik, vagy követi a valóság mozgását, akkor meg lemondhat erről az erényről. Nos, talán nem ilyen drámai a helyzet – szerencsére. A közösségiség értékét, a közösségi nevelés „szent" célját, nemes küldetését nem szabad feladnunk, viszont mindenképpen szükséges újragondolnunk s tovább differenciálnunk a közösség fogalmát s lényegét.

Jegyzet

(1) BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek*. Tankönyvkiadó, Bp, 1992. 124. old.
(2) GÁSPÁR László: *Neveléselmélet.* Okker Kiadó, Bp, 1999. 155. old.
(3) HORVÁTH Attila: *Elméletek a nevelésről.* Okker Oktatási Iroda, Bp. 1997. 24. old.
(4) Somogyi József emlékkönyv. (Szerk. LACZÓ Katalin – GALGÓCZI Anna) JGYTF Társadalomelméleti Tanszék, Szeged, 1998. 183 old. Továbbá: *A fenomenológiától a nemzeteszméig. Somogyi József életművéről.* (szerk. KARIKÓ Sándor) Gondolat Kiadó, Bp, 1998. 248 old.
(5) SOMOGYI József: *Az egyén viszonya a közösséghez*. Magyar Kultúra, 1939/11. sz. 332. old.
(6) SOMOGYI József: *A faj*. Athenaeum Kiadó, Bp, 1940. 9–10. old.
(7) uo. 331. old.
(8) uo.
(9) SOMOGYI József: *A kultúrfölény problémája.* Magyar Paedagogia. Különlenyomat, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Bp, 1931. 9–10. old.
(10) SOMOGYI József: *A közjó*. Athenaeum, 29. k. Bp, 1943. 1. old. Hasonló gondolatot fogalmaz meg egy másik művében: *A nemzeteszme.* Szent István Társulat Kiadása, Bp, 1941. 15. old.
(11) SOMOGYI József: *Az egyén viszonya a közösséghez*. Magyar Kultúra, 1939/11. sz. 331. old.
(12) SOMOGYI József: *A közjó*. Athenaeum, 29. k. Bp, 1943. 7–8. old.
(13) SOMOGYI József: *Az egyén viszonya a közösséghez*. Magyar Kultúra, 1939/11. sz. 332. old.

Karikó Sándor

Mi az esztétika?

Szokatlan dolognak tűnik egy először 250 éve megjelent elméleti munkáról recenziót írni. Az persze nagyon is fontos szempont lehet, hogy magyar nyelven napjainkban jelent meg először hosszabb válogatás A. G. Baumgarten ‚Esztétiká'-jából, amelyet minden kézikönyv az esztétika mint önálló tudomány első megalapozásaként tart számon.

A kérdés valójában az, hogy számíthat-e eleven aktualitásra egy látszatra csak a szűk szakmának szóló kiadvány. Előhív-e izgalmas kérdéseket, szolgál-e megszívlelendő szempontokkal az esztétikai nevelés számára? A figyelmes olvasó – előzetes várakozásaival ellentétben – minden bizonnyal igennel fog válaszolni.

A szöveg alig ismert, éppen ideje közelebbről szemügyre venni, ne elégedjünk meg a felületes beskatulyázással. Természetesen a modern és még inkább a posztmodern esztétikai írások gyakran esszéisztikus stílusához szokott értelmező számára nem nyílik meg könnyen ez a klasszikus logika szigorú szabályaihoz alkalmazkodó kifejtési mód. Ugyanakkor érzékelhetően nem olyan dogmatikus esztétikával van dolgunk, amely valamilyen merev esztétikai kategóriarendszer kidolgozásában merülne ki. Baumgarten kiindulópontja ugyan esztétika és metafizika szoros összefüggése, valamint esztétika és logika elméleti premisszáinak elvi hasonlósága, de ez nem jelenti az úgynevezett esztétikologikai igazság pusztán alárendelt helyzetét az absztrakt-logikai megismerés-ideál szemszögéből. Inkább arról van szó, hogy Baumgartennél az esztétika is megismeréssel foglalkozó tudomány, ennyiben instrumentális jellegű, hiszen azt mutatja be módszeresen, miként kell az alsóbb megismerési képességeket (érzéki megismerés) alkalmazni. Emellett az érzéki és az értelmi megismerés képessége harmonizálható egymással, azt is mondhatnánk, hogy az érzéki megismerés ésszerű elméletet kap. Művészetnek és tudománynak ebben a felfogásban közös a módszertani alapja, mindkettőjüknél azonosak a természetes gondolkodás szabályai. A különbség az, hogy a tudomány szigorú érvelés révén logikai bizonyosságot nyújt, a költő viszont meggyőző módon ábrázol, így érzéki bizonyosságot nyújt.

Hogyan határozza meg az esztétika fogalmát Baumgarten? „Az esztétika (a szabad művészetek elmélete, az alsóbb megismerés elmélete, a szépen gondolkodás művészete, az ésszel analóg gondolkodás művészete) az érzéki megismerés tudománya." Az esztétika tehát itt még egyáltalán nem korlátozódik a művészetfilozófiára, a szabad művészetek elmélete ennek a tudománynak az egyik alkalmazásterülete. Az alsóbb megismerési képességek közé – részben *Wolff* nyomán – a következőket sorolja: érzékelés, képzelet, a kitalálás képessége, emlékezet, a dolgok átlátásának képessége, előrelátás, ítélőerő, jelhasználó képesség. Az ésszel analóg gondolkodás fogalmát pedig *Leibniz*től veszi át Baumgarten, és lényegében az emberi megismerő képességek előbb felsorolt alsóbb fajtáit értette alatta. A szépen gondolkodás művészete pedig nem más, mint az érzéki megismerés általános szépsége. Egyébként az alsóbb képességek kifejezést a német filozófus nem lebecsülő értelemben használja, persze egyúttal jól érzékelhető a felvilágosodásra olyannyira jellemző nevelői attitűd, amely az ész mindenhatóságába vetett hiten alapul. Egyhelyütt például így érvel: „Ellenvetés: az alsóbb képességeket, a testet inkább leküzdeni kell, mintsem ingerelni és megerősíteni. Válasz: az alsóbb képességek felett uralomra van szükség, nem pedig zsarnokságra. Ehhez, amennyiben természetes módon le-

hetséges, az esztétika vezet majd el bennünket mintegy kezünknél fogva. Az alsóbb képességeket, amennyiben romlottak, nem ingerelniük és megerősíteniük kell az esztétáknak, hanem irányítaniuk, nehogy a rossz működés miatt még jobban elromoljanak, és nehogy a restség ürügyével, miszerint helyesebb valamivel nem élni, mint visszaélni, elhaljon ez az istentől való tehetség."

Baumgarten esztétikájának tervezetében két fő rész szerepel – elméleti (általános) és gyakorlati (speciális) –, de végül csak az első rész első fejezete (heurisztika) készült el, a metodológia, a szemiotika és a második rész nem. A heurisztika a szépséget az érzéki megismerésnek a tökéletességével hozza összefüggésbe, s ez a megismerés és a tárgy tökéletességét egyaránt feltételezi. Ennek a szépségfogalomnak az alapja tehát a tökéletesség, amely a megismerés bármelyik fajtájának a mércéje, az esztétikai szépség sajátossága pedig a megjelenő tökéletesség. Bármennyire is „korszerűtlennek" hatnak napjainkban a következő sorok, mégis vonzó – éppen a mai szaktudományos nyelvezet többnyire riasztó nehézkességének tükrében – a Baumgarten által megfogalmazott megismerés-ideál: „A megismerés bőségéből, nemességéből, igazságából, világosságából, bizonyosságából és elevenségéből – amennyiben ezek összhangot alkotnak egyetlen képzetben és egymással, például a bőség és a nemesség a világossággal, az igazság és a világosság a bizonyossággal, valamennyi többi pedig az elevenséggel – fakad a megismerés tökéletessége, a tökéletesség megjelenéséből pedig az érzéki megismerés általános szépsége, különösen azon dolgoké és gondolatoké, melyekben örvendezéssel tölt el a bőség, nemesség, a bizonyosságot keltő igazság fénye."

A megismerés általános jellemzése mellett külön fejezet foglalkozik az úgynevezett természetes esztétikával. Baumgarten itt azokra a veleszületett képességekre gondol, amelyek a szerencsés esztéta karakteréhez szükségesek, másképpen szólva az egész lélek születésétől fogva meglévő hajlama a szép gondolkodásra. Az egésznek az alapja a szép és választékos szellem, amelynek jellemzőit, pontosabban az ehhez szükséges adottságokat aprólékos részletességgel mutatja be a mű. A sokrétű elemzésből most két gondolatot emelek ki. Az egyik, hogy Baumgarten a szép szellem adottságának tekinti azt a veleszületett lelki nagyságot, amely főleg a nagyszerű dolgok iránti ösztönös érzéket jelenti. A másik pedig annak a hangsúlyozása, hogy pusztán előítélet az a vélemény, hogy a szellem szépsége „természetétől fogva" ellentétben áll a szigorúbb gondolkodás és okoskodás adottságaival.

Baumgarten számára, mint kortársai többségénél, fontos szempont az esztétikai nevelés lehetséges módszereinek és eszközeinek a leírása. Ebben a munkájában két fejezet is részletesen foglalkozik ezzel a kérdéssel (‚Esztétikai gyakorlat', ‚Az esztétikai tanok rendszere'). Az esztétikai gyakorlatok kapcsán alapvetőnek tartja, hogy ne lélektelen és gépies gyakorlatokban merüljenek ki, éppen azért, hogy megmaradjon a szellem emelkedettsége, amelynek ragyogását „a képmutatás szenvedélye, a vad versenyszellemé, a rokoni összetartásé, a népszerűség-hajhászásé, a kicsapongásé, az orgiáké, a tétlenségé, a lustaságé, az üzleti gondoké vagy általában a pénz szenvedélye" lehetetlenné teszi. A szellem műveletlensége a „jóravaló szív" jóravaló érzelmeit is elrútítja, sőt a szellem úgy megmerevedhet, „hogy már sohasem lesz képes újból felemelkedni valamilyen szép dolog megismeréséhez". Baumgarten egyébként azt is világosan jelzi, hogy a puszta mintakövetés, a szabályok alkalmazásának rigorózus begyakoroltatása egyoldalú képzés, a „találékonysággal végzett rögtönzések nagyobb erőt adnak és nagyobb erőre vallanak". Az esztétika rendszeres ismeretének egyik legfontosabb területe a szépre való nevelés, amely itt a szép gondolkodás lehetséges tárgyaival foglalkozik. A német gondolkodó a klasszikus humán-tudományokat tekinti a szépre való nevelés fontosabb területeinek: azokat, amelyek „az istennel, a világegyetemmel, az emberrel, különösen az ember erkölcsi helyzetével, a történe-

lemmel, ideértve a mítoszokat is, az ókorral és a kifejezési eszközök lényegével foglalkoznak". Egyébként ebben a fejezetben már konkrétan megnevezve is szerepel a művészetelmélet kifejezés, utalva arra, hogy az esztétika nem egyszerűen csak az érzéki megismerés elmélete. A szép megismerés alapját jelentő rendszerbe szedett szabályok együttesét nevezi ars-nak Baumgarten, ami a korabeli szóhasználatban mesterségbeli tudást, művészetelméletet és a művészet tényleges művelését is jelenti. Az esztétika művésze tehát az alkotó művészt éppúgy jelentheti, mint az esztétika tudományával foglalkozó tudóst. Annál is inkább, mivel az esztétika művészetének törvényei a speciális szabad művészetek számára vezércsillagként jelennek meg. Az esztétika helyes műveléséhez a szépség és a megismerés forrásaihoz kell felemelkednie az embernek, hogy a legáltalánosabb törvényszerűségek megállapításával az esztétika művészetét a tudomány rangjára emelje.

A szellem műveletlensége a „jóraval szív" jóravaló érzelmeit is elrútítja, sőt a szellem úgy megmerevedhet, „hogy már sohasem lesz képes újból felemelkedni valamilyen szép dolog megismeréséhez". Baumgarten egyébként azt is világosan jelzi, hogy a puszta mintakövetés, a szabályok alkalmazásának rigorózus begyakoroltatása egyoldalú képzés, a „találékonysággal végzett rögtönzések nagyobb erőt adnak és nagyobb erőre vallanak".

Napjainkban – főleg *Heidegger* és *Gadamer* ontológiai-hermeneutikai művészetfilozófiája nyomán – az esztétikai diskurzusokban újból gyakran felmerülő kérdés a művészetek igazságérvénye. Már csak ezért is érdemes röviden felvillantani, hogyan értelmezi Baumgarten az esztétikai igazság fogalmát. Természetesen most se tévesszük szem elől, hogy a német filozófus munkájában az érzéki megismerés általános jellemzése áll a középpontban, nem egy szoros értelemben vett művészetelméletről van szó. Így teljesen következetes Baumgarten, amikor a metafizikai igazságból vezeti le az esztétikait. Az utóbbi ugyanis „valamely tárgyban levő metafizikai igazságnak a megjelenítése". Ez az esztétiko-logikai igazság tehát egyszerre szubjektív és logikai, s tulajdonképpen retorikai alapfogalom. Ezenkívül az esztétikai igazság azt is feltételezi, hogy tárgya „morális lehetségességgel" rendelkezzen. Ez azt jelenti, hogy a szabad alkotó képzelőerő teremtményei olyan jellegűek legyenek, hogy az „ésszel analóg gondolkodás számára meghatározott szabadságból, személyből és jellemből következőnek" tűnjenek. Az esztétikai igazság fogalmával még egy – a mai olvasó számára szokatlan – fogalomra hívom fel a figyelmet. Baumgarten az esztétikai méltóság kifejezést is összefüggésbe hozza a szépen gondolkodással, megkülönböztető jegyei közé a komolyságot, fontosságot és gazdagságot sorolva.

Az esztétikai hamisság – az igazsághoz hasonlóan – szintén metafizikai megalapozottságú, és a hagyományos ismeretelméletek korrespondencia-elvével analóg: a gondolatok meg nem egyezése a gondolkodás valóságos tárgyaival.

A magyar nyelvű válogatásban az eddig említetteken kívül az esztétikai valószínűséggel, az igazságra való feltétlen esztétikai törekvéssel, a tárgyához igazodó törekvéssel az igazságra, valamint az igazságra irányuló költői törekvéssel foglalkozó szakaszok szerepelnek. Mindezekből a fejezetekből is az tűnik ki, hogy Baumgarten egyrészt a klasszikus, főleg antik hagyományban áll benne – a költői gondolkodásmódnál például elsősorban *Arisztotelész*hez kapcsolódik –, másrészt a fogalmi tisztázásokkal az esztétika viszonylagos autonómiáját igyekszik megalapozni.

A kötet külön érdekessége, hogy az előés utószó a Baumgarten-recepcióban ma is megfigyelhető kétféle értékeléshez kapcsolódik. Előszavában *Bacsó Béla* azt emeli ki, hogy a mű az absztrakt-logikai megismerésideál kritikáját fogalmazza

meg, *V. Horváth Károly* ellenben utószavában azt hangsúlyozza, hogy Baumgartennél még csak arról van szó, hogy az érzéki megismerés ésszerű elméletet kap, de az esztétika „nem emancipálódik az iskolafilozófia kategoriális meghatározásai alól". Így persze még inkább indíttatást érezhet az olvasó arra, hogy „sétára induljon" a német filozófus fogalmi leírásainak erdejében. A kiadvány értékét nagyban növelik az igen alapos eligazítók (válogatott bibliográfia, latin terminusok magyarul, név- és fogalommutató). A fordítás *Bolonyai Gábor* kitűnő munkája. Az esztétika történetével vagy az esztétikai neveléssel foglalkozók számára nyilván örvendetes az a tény is, hogy Bacsó Béla gondozásában az esztétika klasszikus szerzőit bemutató újabb kötetek megjelenését várhatjuk.

Loboczky János

Motívumok hálója

Flaubert ‚Három mesé'-jének értelmezéséhez

Flaubert életművének oktathatóságához fontos kultúrtörténeti vonatkozásokkal járulhat hozzá a ‚Három mese' címen közölt elbeszélések poétikai tapasztalata. Ugyanakkor a középiskolai irodalomtanításban egyeduralkodónak számító ‚Bovaryné' olvasásában is segíthetnek. (1) A ‚Három mese' elemzésekor elsősorban a szövegek jelképzésének, szerkezeti jellegzetességeinek kérdéseit emeljük ki.

Flaubert 1875-ben megszakítja a ‚Bouvard és Pécuchet' írását, és két év alatt megalkotja a ‚Három mesé'-t. A munkabírásában és precizitásában ekkor is maximális elhivatottságot mutató szerző ezt írja *Mme des Genettes*-nek (1876. március 13–18.): „Tegnap tizenkét órát dolgoztam, és ma is egész nap, estére végre végére értem az első lapnak." *(2)*

A ‚Három mese' különálló részeit, az ‚Egy jámbor lélek'-et, az ‚Irgalmas Szent Julián legendájá'-t és a ‚Heródiás'-t több hasonló momentum is összekapcsolja. Az egyik onnan eredeztethető, hogy Flaubert-t a vallás nemcsak a hétköznapi életet meghatározó s így az életmódban visszatérő aktivitásként érdekelte, hanem mint a szubjektumot lételméleti alapvonásaiban alakító tényező is... A ‚Bouvard és Pécuchet'-ban a két barát igen könnyedén változtatja a hitre vonatkozó nézeteit. A vallásgyakorlat szélsőséges módozataihoz is közel kerülnek (főként Pécuchet). Az ‚Egy jámbor lélek' is ezt az azonosulási folyamatot emeli ki. A ‚Három mese' egy másik idekapcsolódó kérdéskört is érint. Egyrészt bemutatja a zsidó-keresztény hagyomány kultúrközi szerepét, s az antik római hagyományhoz való viszonyát (‚Heródiás'). Másrészt összekapcsolja a Biblia és a görögség tradíciójának elemeit (‚Irgalmas Szent Julián legendája'). Ezenkívül a szövegekben megjelenített világok egy olyan ellentétező megoldás mentén rendeződnek, amelyben a béke és a nyugalom változatai a támadás és a kegyetlenség formáival vegyülnek. A realitás és képzelet váltakozása folyamatosan jelen van e három műben. Az elkövetkezendőkben ezeknek a motívumoknak az egyes írásokban megjelenő formáit elemezzük, valamint azokat a kérdésfeltevéseket, amelyek sajátos kontextusformáló erővel rendelkeznek.

‚Egy jámbor lélek' (‚Un coeur simple')

Az elbeszélés értelmezése igen tanulságos lehet a többi Flaubert-mű ismeretében.

ben. Félicité története egy lineárisan kibontott időrendi vázra épül (a napra pontos datálásnak itt is, akárcsak a ‚Bouvard és Pécuchet'-ban, meghatározó szerep jut). Az elbeszélő a lassítás (leíró részek) és a gyorsítás (egy-egy fordulópont megjelenítése) váltakoztatásával dinamizálja a szöveget, amely a szolgálólány életének mintegy negyven évét foglalja magába.

A realista regény tulajdonnév-kultusza a klasszicizmus korszakára nyúlik vissza. Azzal a szemlélettel függ össze, mely szerint a nyelv direkt módon írja le a valóságot, amelyben a jelviszony egységéről beszélhetünk. *(3)* Flaubert szövegeiben a beszélő nevek utalási funkciót töltenek be. A ‚Bovaryné' esetében Emma férjének vezetékneve a „szarvasmarha" szó francia nyelvi megfelelőjét rejti. Következésképp figurája az ebből adódó társítások mentén konkretizálódik. Az ‚Egy jámbor lélek' hősnőjének elnevezése (fr. félicité = boldogság, üdv) szintén a karakterisztikus vonásokra rájátszó allúzió. Félicité élete során nem sok örömben részesül, halála pillanatában mégis boldogsághoz hasonló érzés lengi körül, s lelke talán üdvözül. Alakjának leírása az elbeszélés elején szintén a névnek mint a tipikust jelölő markernek az adottságát bizonyítja: „Már hajnalban fölkelt, hogy a misét el ne mulassza, estig szakadatlanul dolgozott, mikor aztán megvoltak a vacsorával, elmosogatott, gondosan bezárta az ajtót, hamut kotort a fahasábokra, és elaludt a tűzhely előtt, olvasójával a kezében." *(4)* A Félicité keresztnév visszatérő alakzat az életműben, hiszen Bovaryné szolgálónőjét is így hívják. A lány egyetlen szerelme Théodore, mint ahogy ezt a nevet viseli Emma házvezetőnőjének kedvese is. Félicité Trouville-i tartozkodásuk alkalmával találkozik rég nem látott testvérével, Nastasia Barette-tel. Mme Bovary első alkalmazottja is Nastasie. Az ‚Egy jámbor lélek' néhány jelenete (például Victor elutazása, a hajó leírása, az utazók csoportjának bemutatása, a ruhák kavalkádja) az ‚Érzelmek iskolájá'-nak bevezető oldalait idézik. Egy másik dimenzióban a szövegek szintén összekapcsolhatók egymással. A szolgáló réteg mindennapjainak megjelenítése meghatározó, akár a ‚Bouvard és Pécuchet'-ról, akár e mostani elbeszélésről legyen szó. Ezek az emberek, általában nők, sokszor árván nőnek fel és nincsenek gyökereik. Két út áll előttük. Az egyik: belevetni magukat az ösztönéletbe (miként Mélie vagy Victorine a két írnok történetében), a másik: megőrizni ártatlanságukat és a hitbe menekülni (akárcsak Félicité).

A békés, de a kritikus helyzetekben is Félicitét mindig a segíteni vágyás jellemzi. Személyiségének kiteljesedését ezek a jótettek határozzák meg. Először asszonyának gyerekeit istápolja. A kislánnyal, Virgine-nel (szintén beszélő név) első áldozásakor Félicité szinte teljesen azonosul: „Mikor Virgine-re került a sor, Félicité előrehajolt, hogy láthassa, és az igaz szeretet ihletettségében úgy tetszett neki, mintha ő volna az a gyermek, ő viselné a ruháját, az ő szíve dobogna a mellében. Mikor Virgine kinyitotta a száját, és lehunyta a szempilláit, Félicitét az ájulás környékezte." *(5)*

Ez az átérző, a másikkal egyesítő pillanat szimbolikus értelmű. A szűziesség (Virgine) és az üdvösség (Félicité) egybekapcsolódása az, ami a szolgálólány személyiségét teljessé teszi. Virgine halálát úgy éli meg, mintha belőle is kiszakadt volna valami. Kedvenc unokaöccsének, Victornak (ismét csak jelképes értelmű névről van szó) elvesztésekor is hasonlókat él át. Az iránta érzett szinte anyai szeretet alanya később Lulu, a papagáj lesz: „Magányában Lulu majdnem a fia volt, szeretője. Ujjain mászkált, ajkait harapdálta, vállkendőjét cibálta; és minthogy Félicité fejét lehajtotta, és dajkák módjára ringatta, főkötőjének két széle és a madár két szárnya együtt rezgett." *(6)*

A papagáj a keresztény művészetben a szűz Istenanyát szimbolizálja, s ezen kívül az amerikai kontinens ismertetőjele is. A jelképzés szintjét tehát újabb szimbolikus kapcsolódások gazdagítják. E körben a szűzanya emblémája mellett az unokaöcs, aki Amerikában hal meg, és a papagáj alakja is egyesül. A madár szakrális funkciója az elbeszélés végén teljesedik ki:

„Kék füst szállt Félicité szobájába. Orrcimpáit nyújtotta feléje, s misztikus kéjjel szívta be aztán lecsukta szempilláit. Ajka mosolygott. Szíve dobogása mindegyre gyengült, ahogy kiapad a forrás, és elenyészik a visszhang; és mikor kilehelte végső leheletét, úgy rémlett neki, hogy a kitárult egekben egy óriási papagájt lát lebegni a feje fölött." *(7)*

A papagáj szentlélekként jelenik meg Félicité képzeletében, s apoteózisa hasonló ahhoz, mint ami Juliánnal történik életének utolsó perceiben. Mindkét epizódban megváltoznak az arányok: a papagáj gigantikus méretűvé nő; míg a leprás férfinak a feje és lábai lesznek hatalmasak. Az imaginárius szférához a szöveg korábbi szakaszaiban is főként biblikus motívumok kapcsolódnak: „Körüljárta a kikötőt, amelyben egymás hátán álltak a hajók, megbotlott a hajókötelekben, majd lába alatt süllyedni kezdett a föld, a lámpák fénye összefolyt, és Félicité azt hitte megháborodott, mert lovakat látott az égen." *(8)*

A ló, mint antik eredetű szimbólum, a feltámadásra és a lélek mennybemenetelére vonatkoztatva került át a keresztény kultúrkörbe. A káprázat köthető az apokalipszis lovasaihoz is, akik valamilyen büntetés vagy katasztrófa eljövetelét jelzik. A szerencsétlenség bekövetkezik Félicité életében is, hiszen Victor nem tér vissza hajóútjáról. A szövegben az idézett rész után kiderül, hogy a parton valóban állnak lovak. A közös elem az imaginárius és a valóságos képi szint közötti érintkezési pont meglétét jelzi. *Paul Ricoeur* meghatározása szerint: „Akkor beszélünk szimbólumról, amikor a nyelv összetett fokú jeleket produkál, amikor az értelem nem elégszik meg valamely dolog megjelölésével, hanem egy másik értelmet is megjelöl, melyet csakis a szimbólumban és a szimbólum által érhetünk el." *(9)* A szimbólumok viszonyrendszere az összetett értelemkonstrukciót létrehozó szövegszerveződést sűríti. Ennek eredményeként a ‚Három mese' rövid szövegtesteinek jelrendszere sem veszít a megformálás tökéletességéből. Ez a sajátosság jól megfigyelhető az ‚Irgalmas Szent Julián legendájá'-ban is.

‚Irgalmas Szent Julián legendája' (‚La légende de saint Julien l'hospitalier')

„Tudja, hogy félbehagytam a nagy regényemet egy középkorias kis ostobaság kedvéért, nem lesz több harminc lapnál. Tisztább környezetbe visz, mint a modern világ, és jót tesz nekem." *(10)* Ezeket a sorokat Flaubert *George Sand*nak írja 1875 decemberében. A középkor felé fordulás mint menekülés a modern világtól romantikus színezetet is ad a műnek. Azonban nemcsak ez az egyetlen oka a ‚Bouvard és Pécuchet' megszakításának. Egy másik levelében így vall *Turgenyev*nek: „Nagyon rövid lesz, legfeljebb úgy harminc oldal (...), de ezt az elfoglaltság kedvéért és azért teszem, hogy lássam vajon képes vagyok-e még egy mondat megformálására." *(11)* A tökéletes elbeszélés megalkotása vezérli, s ez a szándék az egyik legsikerültebb Flaubert-szöveget teremti meg az életműben.

A „történet", ahogyan azt a novella zárlatából tudjuk, Flaubert szülővárosának (Rouen) katedrálisában egy üvegablakon látható: „Eddig tart Irgalmas Szent Julián legendája, ilyenformán olvasható szülőföldem templomában, egy színes ablaküvegen." *(12)*

A forrásul szolgáló üvegablak csak egyike azon előzményeknek, amelyeket a szerző felhasznált. Ezek közül a legfontosabb *E. H. Langlois*: ‚Essais sur la peinture sur verre' (1832), illetve *Lecointre-Dupont*: ‚La légende de Saint Julien le Pauvre, d'apres un manuscrit de la Bibliothéque d' Alençon' (1838). A Flaubert-művek értelmezői szerint *(13)* az író az elbeszélésben a szentek életével foglalkozó romantika-korabeli műveket is parodizálja. A harmadik írásos forrás a jelentős középkori gyűjtemény, *Jacobus de Voragine* ‚Legenda aureá'-ja. *(14)* Flaubert eredetileg mellékelni akarta a ‚Legendá'-hoz a roueni katedrális üvegmozaikjának rajzát, de végül másként döntött: „Ez az illusztráció éppen azért tetszett nekem, mert nem illusztráció lett volna, hanem történelmi dokumentum. Egybevetve a képet meg a szöveget, azt mondták volna: »egy szót

sem értek az egészből. Hogy hozta ki ebből azt?«. Minden illusztrációt utálok, legkivált akkor, ha a saját könyvemről van szó, s amíg élek, az én könyveimet nem is fogják illusztrálni." *(15)* Ha életében nem is, de halála után általában csatolták a Langlois-féle könyvben található rézkarcot. Az elbeszélés zárlata felkeltheti érdeklődésünket az üvegablak iránt. Nézetünk szerint szerkezetbeli hasonlóságot fedezhetünk fel az írott szöveg és a képi megjelenítés között. Az elbeszélés három részből áll, és Julián mennybemenetelének leírására fut ki. Az üvegablak ábrázolásában (alulról felfelé haladó rendszerben) szintén három nagyobb egység különíthető el. A negyedik (amely a korábbiaknál kevesebb epizódot tartalmaz) az ördöggel való találkozást és az apoteózist reprezentálja. Az ablak gótikus ívének csúcsát Szent Julián alakja zárja le, kezében egy krisztusi attribútummal (gömb).

„Ez az illusztráció éppen azért tetszett nekem, mert nem illusztráció lett volna, hanem történelmi dokumentum. Egybevetve a képet meg a szöveget, azt mondták volna: »egy szót sem értek az egészből. Hogy hozta ki ebből az?« Minden illusztrációt utálok, legkivált akkor, ha a saját könyvemről van szó, s amíg élek, az én könyveimet nem is fogják illusztrálni."

A szimbólum és a kép kettőssége az utóbbiban meglevő többletfunkció felől értelmezhető. A szimbólumok ontológiai összetevője az általa reprezentált jelenség helyettesítéséből adódik. A kép hasonlóképpen ábrázoló sajátosságokkal bír, de többletjelentése révén saját jelenvalóságát is példázza. *(16)* A képzőművészeti és az irodalmi szimbolizáció összevetésével azonban óvatosan kell bánnunk. Két olyan totalitásról van ugyanis szó, amelyeknek hasonlósága az őket alkotó formák és elemek valójában összemérhetetlen karakterén alapul. A későbbiekben ezért inkább arra fektetnénk a hangsúlyt, hogy a befogadói aktivitást mennyire befolyásolja ez az utalási mód.

A strukturális jellemzők kapcsán felmerült a trichotómia kérdése. A hármas számnak nemcsak a megszerkesztettség szintjén jut meghatározó szerep. Ha Julián élettörténetének eseményein végigtekintünk, akkor az esztelen mészárlásoktól kezdve a tisztító hatású jótéteményeken, dicső haditetteken át a végső megdicsőülésig jutunk, s mindez felidézheti a Pokol, a Purgatórium és a Paradicsom hármasságát is. Három dajka őrzi Julián álmát, három csatlós kíséri a vadászatra, betegsége is három hónapig tart, leprás utasa is háromszor szólítja meg. Jóslat is ugyanennyiszer hangzik el a műben. Az elsőnek Julián anyja a címzettje, akinek egy öreg aggastyán ezeket mondja: „ – Ó anya, örvendezzél! Fiad szent ember lesz!" *(17)* A másodikat nem sokkal később az apa kapja, akit egy koldus cigány szólít meg: „– Jaj! Jaj!... A fiad… Sok-sok vér!… Sok diadal!… Végül boldog!… Császári család…" *(18)* A harmadik jóslatot maga Julián kapja. Az erdőben egy szarvasbika emberi szavakkal átkozza el és figyelmezteti: „– Átkozott! Átkozott! Átkozott! Eljő a nap, te kegyetlen szívű, amikor meg fogod gyilkolni az apádat, anyádat!" *(19)* A jóslatok motívumában az eurokontextust meghatározó két hagyomány egyesül. Az egyik a biblikus: Julián szentté válik; illetve a jövendöléseket három ember kapja, s ebben egy újabb, az apa/anya/fiú hármassága rejlik. A másik a görög tradíció: Julián sok harcban jeleskedik majd, a jóslat hadvezérként anticipálja, s később valóban héroszként tűnik fel. A jövőkép pozitív és negatív összetevői egyben Julián énjének duplicitását is előrevetítik. A gyermekkori idillben váratlanul bukkan fel a kegyetlenség formája: „Mindenfajta madárkák csipegették a kert magvait. Ötlete támadt: borsószemeket tett egy csöves nádszálba. Mikor a fán csicsergést hallott, lassan odasompolygott, azután fogta a csövet, és tele szájjal belefútt; a kis állatkák úgy hulltak le a vállára, mint a záporeső. Nem bírt magával, kitört belőle a

kacagás, boldogan élvezte a gonoszságát". *(20)* Ennek folytatásaként a vadászatain elkövetett vérengzései következnek. Ezeknek, akárcsak első kegyetlenkedéseinek, nincsen voltaképpeni kauzális magyarázata: „Már bizonytalan idő óta vadászott valami ismeretlen vidéken, pusztán azért mert a világon volt, s azzal a könnyűséggel ment végbe körülötte minden, amelyet álmainkban szoktunk tapasztalni." *(21)* Álom és a realitás szinte eggyé olvad az elbeszélésben. Julián máskor is úgy érzi, mintha álmában cselekedne. Anyjában is a jóslat hallatán felvetődik e kettősség lehetősége: „Akár álom volt, akár valóság, égi kinyilatkoztatást kellett, hogy lásson benne…" *(22)*

E fenti megosztottság, akárcsak az én duplikációja a romantika korszakában, kultikus funkciót kapott. (Gondoljunk csak a német romantika olyan alkotóira, mint például *Hoffmann*, *Chamisso*, *Kleist.*) Flaubert ezt a tradíciót viszi tovább. Az én-kettőzés Juliánnál is az identitás fő komponense. Hiába furdalja a lelkiismeret az állatokkal szembeni brutalitása miatt, ennek ellensúlyozására lesz derék hadfi és válik országok megmentőjévé. Mégis visszatér öldöklési vágya: „Újra feltámadt benne a vérszomjas vágy, vadállatok híján embert akart ölni." *(23)* Az igazi változás a szülőgyilkosság után következik be, amikor önszántából aszkétaként vezekel bűneiért. Meggyűlöli magát és öngyilkosságra készül, végül azonban mégis eláll szándékától: „Egy napon forrásvíz partjára ért, s midőn fölébe hajolt, hogy fölbecsülje a víz mélységét, szikkadt, fehér szakállas aggastyánt pillantott meg, akinek külseje oly szánalmas volt, hogy láttára nem tudta magába fojtani a sírást. A másik is sírt. Julián nem ismerte fel a tükörképét, csak homályosan emlékezett egy ehhez hasonló arcra. Fölkiáltott. Az édesapja volt. És nem gondolt rá többé, hogy megölje magát." *(24)* A megfutamodás oka tehát egy nárcisztikus önsajnálat eredménye. Ez a jelenet a ‚Három mesé'-ben oly sokszor visszatérő identifikációs problémára utal. Julián valójában nem önmaga, hanem apja alakján keresztül egzisztál. Azért menekül meg, mert nem akarja még egyszer elkövetni azt a bűnt, amelytől a leginkább félt. Életét a másik halálának köszönheti. Nemcsak Juliánt jellemzi e megosztottság, hanem emblematikus formában ugyanerre vonatkoztatható a novella zárlata, amikor a leprás férfi magához öleli Juliánt: „A tető eltűnt, az ég boltja kitárult – és Julián a kéklő magasságba emelkedett, szemtől szembe, a mi urunk Jézus Krisztussal, aki őt a mennyországba vitte." *(25)* A leprás ember és Jézus azonosítása a szakralitás hagyományától távol eső képzeteket kapcsol össze. A megváltó alakjának évezredes szimbolizációja itt eltűnik, és egy kétpólusú Jézus-kép lép a helyébe.

Érdekes megfigyelni az időszerkezet alakulását is, amelyben ismét egy dichotómia, a linearitás és a ciklikusság váltakozása tárul fel. Egyrészről Julián élettörténetének előadása egyenes vonalú szerkezetet feltételez, másrészt a különböző elemek ismétlésével (például az említett jóslatok, vadászatok, menekülések) az elbeszélés a körkörösség, s így az időn kívüliség gondolatát kelti: „Azután egy csapat fogolymadarat pillantott meg, amelyek tőle háromlépésnyire, a tarló szélén röpdöstek. Lekapta köpenyét és rájuk terítette, mint egy hálót. Mikor ismét levette, egyetlenegyet talált ott, az már régen kimúlt, és oszlásnak indult." *(26)* Ami a realista regény temporalitásáról elmondható, az nagyjából az ‚Irgalmas Szent Julián legendájá'-ban is megfigyelhető. A pontos időmegjelölés elmarad ugyan (csak annyit tudunk, hogy a középkorról van szó), de utána a realista megformálásra jellemző módon, gyakorító és leíró részek követik egymást. Majd gondos felvezetés után egyedi epizódok következnek, amelyeket szintén átszőnek gyakorító vagy értelmező elemek. A befejezés pedig a történetmondó és a befogadó jelenére fut ki. *(27)*

Flaubert elbeszélését nemcsak a két korábban említett motívum köti a romantikához. A középkori történet megformálása mellett oda nyúlnak vissza még az erdő, a szem, a Kelet iránti érdeklődés s az élvezetek hajszolásának képzetei is. Julián ugyanolyan lelkesedéssel hallgatja a za-

rándokok elbeszéléseit, mint *Heinrich von Ofterdingen* a kereskedőkét. Mivel azonban egy legendáról ír Flaubert, a realizmus felé is megnyílik a mű horizontja. Az originalitás elve, melyre a romantika hangsúlyt fektetetett, a realizmusban veszít jelentőségéből. A szerzők megírt, vagy legalábbis ismert történeteket dolgoznak fel.

Tovább szemlélve a kettősségek sorát, fellelhetjük azt az emberi és az állati lét szintjén is. A kettő mintegy összeolvad; Julián brutalitása állatias (sőt szenvedő alanyai is állatok), az animális lények viszont az ember megkülönböztető tulajdonságával rendelkeznek, vagyis beszélnek. Az állatvilág hosszú sora vonul el előttünk, akárcsak *Lautréamont* ‚Maldoror énekei' című könyvében, amellyel rokon vonást mutat a különböző véres jelenetek leírása is. Az elbeszélő maga is Noé bárkájához hasonlítja az állatseregletet, amelyre az első részben mindig idillikus, nyugalmi állapotban tör rá Julián és képtelen vérengzést csap. Idővel azonban már nem ő üldözi az állatokat, hanem azok őt. A cselekmények alakulását hűen kísérik a természeti képek változásai. A békesség és a nyugalom időszakában szép kék az ég, szellő fújdogál, a vérengzések leírásakor viszont úgy piroslik az ég, mint „egy véres kendő". A piros szín erős jelképiségét példázza az alábbi idézet: „Szétfröcskölve és tócsában vér piroslott fehér bőrükön, az ágy lepedőjén, a földön és a hálófülke falára akasztott elefántcsont feszületen. Az ablaküvegen skarlátvörösen szűrődött át a ráeső napfény, megvilágítva ezeket a rőt foltokat, és mintegy megszaporítva szerte a szobában." *(28)* A vihar szintén fontos kísérőjelenség. Amikor Julián átviszi a leprás férfit a folyón, viharba kerül és úgy érzi, ez feladata fontosságára utal. A csónakos figurája ismét az antikvitást idézi (Kháron), a leprás, mint említettük: Jézussal azonosítva, a Bibliát. A bélpoklos alakja nem látható az üvegablakon, az egyik képen Jézussal, egy másikon az ördöggel ábrázolják a révészt. Az írott megjelenítés szimbolizációja azért is érdekes, mert a középkorban úgy tartották, hogy aki e betegségben szenved, azt megszállta az ördög. A Flaubert-elbeszélés utolsó képeit szintén szakrális motívumok kísérik: tömjén illata száll fel a tűzhelyről, a leprás hajfürtjei napsugarakhoz lesznek hasonlóak (előreutaló Krisztus-attribútum), orrlikai rózsaillatot árasztanak (szentekre jellemző), szemei csillagfénnyel ragyognak fel. A szem szimbolikája is mindvégig jelen van a történet fordulópontjait alkotó jelenetekben. A szarvasbika, amely háromszor átkozza el, a leprás, aki háromszor hívja Juliánt; szikrázó, illetve parázsnál izzóbb tekintettel néznek rá. A sötét erdőben világító állatszemek az üldözés kezdetére utalnak. Juliánt perzselik meggyilkolt apja meredt szemgolyói (különleges az élettelen szemnek ez az élőt is csak kivételes esetben jellemző ereje). A mennybemenetelt megelőző testi összefonódás, ahogy a leprás férfi/Jézus magához öleli Juliánt, nem mentes némi erotikus vonástól sem. Hasonló helyzettel máskor is találkozunk a szövegben, amikor is Julián egyik mészárlása alkalmával arccal lefelé, széttárt karokkal rázuhan egy kecskebakra. A vertikális mozgások (zuhanás, mennybemenetel) is szent képeket idézhetnek fel, mint amikor Jézus leszáll az emberek közé, vagy azok lelke feljut az égbe. Emellett a horizontális térkihasználás a jellemzőbb (csaták, vadászatok, bolyongás).

A házasság (szentségi állapot) szintén változást hoz Julián életébe. Ezután kezdődik „megtisztulása", többé már nem öl állatokat, igaz, ez a folyamat is megszakad, és a jóslatok szerint elrendelt szülőgyilkosságba torkollik. A férfi úgy látja, hogy felesége csak Isten eszköze volt arra, hogy előkészítse a bűnbeesés alkalmát, ami Éva alakját juttatja eszünkbe, Julián pedig már látta magát Ádámként egyik álmában. A feleség nemcsak azért készítette elő a bűnbeesést, mert eltitkolta a szülők elől fiuk félelmeit meggyilkolásukat illetően, hanem mert akaratlanul is a gyilkosság előidézőjévé vált. Amikor Julián szülei lefeküdtek, a feleség becsukta szobájuk ablakát. A férfi hazatérvén, mivel az „ablakszemek elhomályosították a hajnali fényt", nem láthatta, hogy kik fekszenek az ágyában. Így féltékenységi rohamában, hogy

felesége valaki mással hál, leszúrta békésen alvó szüleit. Ha az ablak nyitva marad, mindez nem történt volna meg. Az elbeszélésben már korábban is megjelent az ablak motívuma (egy újabb, a keresztény művészetben gyakori embléma), de a történet ezen csúcspontján előreutaló szerepe lehet. A festett üvegablak felfogható úgy is, mint allúzió a szöveg meglepő befejezésére. Julián mennybemenetelével a szöveg lezárt egésznek tűnik, amely azonban az idézett kiegészítéssel új befogadói folyamatot indíthat el. (Mindenkit izgathat, hogy mi látható az üvegablakon.) A befejezett, lekerekített műalkotások lehetséges interpretációik sokfélesége és a belőlük kiolvasható közlések variánsai miatt is nyitott műveknek tekinthetők. Mindeközben azonban semmit sem veszítenek egyedi meghatározottságukból. A „nyitott mű poétikája" azt is kodifikálja, hogy a sokféle alaki elem (például a tipográfia, a költői szöveg térbeli megkomponáltsága) a befogadó „szabad reagálását"-nak elősegítői. A modernség alkotásaira fokozottan érvényes a mű és a befogadó közötti kommunikáció ilyetén dinamizálására tett kísérlet. *(29)* Bár – mint említettük – Flaubert nem mellékelte könyvéhez az üvegablak illusztrációját, a jelenkori befogadó, aki azt már szemügyre veheti, felteheti a kérdést: Vajon melyik alkotás utal a másikra? Az írás, amely zárlatával az olvasó figyelmét az üvegablakra irányítja, vagy inkább az üvegmozaik, amely a történet elmondására ösztönözte az elbeszélőt? Nemcsak a mű, hanem a kérdés is nyitva áll előttünk. A konklúzió mindenesetre az lehet az olvasó számára, hogy mozgalmas és az egyes interpretációs aktusok során mindig meg-megújuló dialógust folytathat a ‚Legendá'-val, és annak fokozottan nyitott retorikájával.

‚Heródiás' (‚Herodias')

A századvég és a századelő műalkotásaiban az egyik leggyakrabban feldolgozott téma: Salome története. *(30)* Flaubert írásában azonban mégsem ő a főszereplő. A másik két elbeszélésben központi figurák (Félicité, Julián) köré szerveződött a kontextus, a ‚Heródiás'-ban viszont nem találkozunk ilyen domináns személlyel. A cím azonban mégis kiemeli Heródiás alakjának jelentőségét. Keresztelő Szent János halálának közvetetten ő az okozója, hiszen sugallatára (ami csak sejthető) kéri Salome, táncának jutalmául, a szent fejét. Ez talán igazolható olyan szöveghelyekkel, amelyekből egyrészt kiderül Heródiás gyűlölete János iránt, másrészt, amikor Salome előadja kívánságát, elfelejti a próféta nevét, s megszólalása is betanult szöveg hatását kelti. Fejlett nőiessége még éretlen lelket takar: „Ujjcsettintés hangzott a karzaton. A lány fölment, ismét megjelent, és kissé selypítve, gyermetegen ezeket mondta: – Azt akarom, hogy add nekem egy tálon… a fejét… Elfelejtette a nevét, de aztán mosolyogva folytatta: – Jochanan fejét!". *(31)* Az összevetés a Bibliával tanulságos lehetne, most azonban a Szent Könyvre csak mint szövegelőzményre utalunk. Azt vizsgáljuk inkább, ami a mű terében folyamatosan megújulva vissza-visszatérő elem, vagyis a konfliktusok szövegformáló aspektusát.

Az egyik ilyen feszültségi vonal, amelyről már igen hamar tudomást szerzünk, Heródes és Heródiás között húzódik. Az egymás iránt érzett régi vonzalom már nem él bennük: „Hízelkedőn melléhez simulva úgy nézett a férfira, mint hajdanán. De az eltolta magától. Oly messze volt most a szerelem." *(32)* A gyűlölet szavakban is megfogalmazódik és rivalizálással is párosul. Heródes valójában már más asszonyra vágyik, s amikor először megpillantja Salomét, nem tudja, hogy a lány a feleségéhez vezeti vissza: „Egy ház lapos tetejét figyelte, ahol fiatal lányt látott, (…) amint előrehajolt, majd rugalmasan fölegyenesedett. Leste ennek a mozdulatnak az ismétlődését, és hevesebben lélegzett: szemében tűz gyúlt." *(33)* A tetrarka itt valójában Heródiás csapdájába kerül. Míg az asszony dinamikus és erőteljes egyéniség, addig Heródes passzív és gyenge. Antipas személyiségének bizonytalanságát állandó félelmei igazolják. Az első oldalon ezt olvashatjuk: „Antipas a rómaiak segítségére

várt: Vitellius, Szíria kormányzója azonban egyre késett, s őt nyugtalanság emésztette." *(34)* Később attól tartva, hogy Phanuel jóslata „egy kiváló férfi" haláláról rá vonatkozik, mégis Heródiás segítségét kéri: „Eszébe jutott, hogy Heródiáshoz folyamodik. Pedig gyűlölte az asszonyt. De bátorságot öntene belé, és még nem szakadt el minden köteléke a bűvöletnek, mely hajdan rabul ejtette." *(35)* A segítség nem marad el, egy Tiberius arcmásával díszített érem formájában. Ezt az ereklyét, ami a rómaiak haragját az adott helyzetben csillapíthatja, Heródes az ünnepi lakomán mutatja fel. Antipas és Heródiás sorsa egymás függvényében alakul. Az asszony elveszítene mindent, ha a férje eltaszítaná magától. Az oppozíció hatványozódik Keresztelő Szent Jánoshoz való viszonyuk különbözőségében. Heródiás gyűlöli őt, mert korábban egyszer megsértette. Antipas pedig megvallja, hogy önmaga ellenére is szereti és azzal is tisztában van, hogy nagy hatalom birtokosa. Nem így érez azonban Vitellius iránt. Tudja, hogy kiszolgáltatott helyzetben van, ezért alázatosan fogadja. Ellentétük rejtetten feszül egymásnak, s leginkább a bizalmatlanság lengi át. A szembenállás egy másik típusa a csoport és az egyén között tapasztalható. Keresztelő Szent János elátkozza a hatalom birtokosait, akik zsarnok módjára viselkednek. A szubjektum tehát lázad a fennálló autoritás ellen. Jézus eljövetelét előkészítő prófétai munkája a kereszténység előzményét hordozza. Ez a vallás olyan morális kódrendszert hozott létre, amely különbözik az ókori világban realizálttól. A hatalom formája, szemben a királyi uralommal, nem parancsorientált, benne a lelkipásztori funkció lényege a nyáj életéért és üdvözüléséért való önfeláldozás. *(36)* Ennek előképe Jézusnak az emberiségért hozott áldozata, amelyet megelőz Keresztelő Szent János tevékenysége: „Kisebbednem kell, hogy ő növekedhessék." Ez a rejtélyes mondat az, amelyet Heródes eleinte nem tud megfejteni, s majd csak János halálával világosodik meg az értelme.

Az elbeszélésben már korábban is megjelent az ablak motívuma (egy újabb, a keresztény művészetben gyakori embléma), de a történet ezen csúcspontján előreutaló szerepe lehet. A festett üvegablak felfogható úgy is, mint allúzió a szöveg meglepő befejezésére. Julián mennybemenetelével a szöveg lezárt egésznek tűnik, amely azonban az idézett kiegészítéssel új befogadói folyamatot indíthat el. (Mindenkit izgathat, hogy mi látható az üvegablakon.) A befejezett, lekerekített műalkotások lehetséges interpretációik sokfélesége és a belőlük kiolvasható közlések variánsai miatt is nyitott műveknek tekinthetők. Mindeközben azonban semmit sem veszítenek egyedi meghatározottságukból. A „nyitott mű poétikája" azt is kodifikálja, hogy a sokféle alaki elem (például a tipográfia, a költői szöveg térbeli megkomponáltsága) a befogadó „szabad reagálásá"-nak elősegítői.

A szembenállás harmadik formája a római és a zsidó közösség között áll fenn. Ez azonban inkább politikai jellegű, amit az is igazol, hogy a szokások és a kultúra közegében – igaz, bizonyos fenntartások megőrzésével – összekapcsolódásról beszélhetünk: „Marcellus és Jákob összebújtak. Marcellus elmesélte neki, milyen boldogságot érzett, mikor a Mithrasz-kultuszra felavatták, Jákob pedig Jézus követésére ösztökélte Marcellust. A pálma és tamariszkusz borok, Szafet és Büblosz borai az amforákból a keverőkorsókba, a korsókból a kupákba, a kupákból a garatokra ömlöttek; fecsegtek, a szívek megnyíltak. Jászim, noha zsidó volt, már nem titkolta, hogy a planétákat imádja. Egy aphakai kereskedő a hierapolisi templomok csodáinak leírásával kápráztatta a nomádokat, s

ők megkérdezték mennyibe kerülne odazarándokolni." *(37)* A ‚Heródiás' szövege jól mutatja azt a horizont-összeolvadást, amelyben a jelen (Flaubert kora) utólagos ismereteken alapuló pozíciójából tételezi a múlt folyamatait. Keresztelő Szent János prófétasága is egy határpontot jelöl, hiszen az ő személye kapcsolja össze az Ószövetséget az Újszövetséggel.

Ez az elbeszélés, hasonlóan az ‚Egy jámbor lélek'-hez és az ‚Irgalmas Szent Julián legendájá'-hoz, a dinamikus és a statikus komponensek egymást ellensúlyozó formáiból építkezik. A szereplők jellemzése kapcsán már beszéltünk erről. Narratív síkon ez a leírások és a párbeszédek vonatkozásában érhető tetten. A kezdő sorok deskriptív eljárása szent Julián történetének felütését idézi fel. A későbbiekben ilyen „nyugodtabb" rész már csak a dialógusok megszakítására szolgál. Részletező karaktere ugyanakkor az ellentétező megoldások kiemelésében dominál. A nyugalmat azonban itt is felváltja a kegyetlenség (János lefejezése), ami erotikával párosul (Salome tánca). Ezen a ponton bekapcsolható még egy kontraszteremtő motívum, a hedonizmus is. Aulus falánksága mintegy háttértörténést formál, de figurája mégsem jelentéktelen: „Az Ázsiai csak bámulta, a falánkságnak ez a foka nyilván rendkívüli lényre, felsőbbrendű fajra vall." *(38)* Az idő- és térszerkezet körülhatároltabb, mint a másik két mese esetében. A temporalitás síkján ez azt jelenti, hogy a történet keretén belül rögzített idő sokkal rövidebb, mindössze az egyik napkeltétől a másikig tartó időköz. A zárlat mindezek ellenére az időtlenség felé nyitja ki a horizontot: „S miután fogták Jochanan fejét, mindhárman elindultak Galilea felé. Merthogy nagyon nehéz volt felváltva vitték." *(39)* A helyszín mindvégig ugyanaz, zárt tereket (kastély, börtön), de legalábbis limitált színhelyeket (citadella, terasz) körvonalaz. Elsősorban a vertikális mozgások dominálnak (Heródes lenéz a városra; a börtönben raboskodó Jánosra is csak fentről tekintenek le).

Az itt követett összevetések is bizonyíthatják, hogy a ‚Három mese' egysége, a szövegek különbségeinek fenntartásával is, olyan vonalszerű folyamatot implikál, melyben a vallásos elem a profánba, a római-zsidó kultúra a kereszténységbe vált át. Az időtávlatokat tekintve pedig az antikvitástól a 20. századig jut el az értékszerkezeti alakulás. Flaubert prózájának változását, a realista regénypoétikától való eltávolodását végigkíséri eme motivikus háló kibontakozása és differenciálódása. Azaz a modern regény térhódításával párhuzamosan átrendeződnek az egyes motívumsorok szövegbeli funkciói is.

Jegyzet

(1) Jelen tanulmány az Iskolakultúra 2000/4-es számában közölt FLAUBERT-interpretáció folytatása. *(2) Flaubert levelei.* Vál. GYERGYAI Albert. Bp, 1968. 263. old.
(3) vö. SZEGEDY-MASZÁK Mihály: *Kemény Zsigmond.* Bp., 1989. 16-17. old.
(4) F. II. 436. ford. HEVESI András, v. ö. *Trois Contes*. Bordas, Paris, 1988. 158. old. (A továbbiakban T. C.)
(5) F. II. 446. old. v. ö. T. C. 169. old.
(6) F. II. 459. old. v. ö. T. C. 184. old.
(7) F. II. 466. old. v. ö. T. C. 192. old.
(8) F. II. 448. old. v. ö. T. C. 172. old.
(9) RICOEUR, Paul: *Nyelv, szimbólum és értelmezés*. In: *A hermeneutika elmélete.* Szöveggyűjtemény I. Vál., szerk. FABINYI Tibor. Szeged, 1987. 194. old.
(10) Flaubert levelei. Ford. RÓNAY György. Vál. GYERGYAI Albert. Bp, 1984. 260. old. v. ö. BIASI, P. M.: *Le palimpseste hagiographique. Revue de Lettres modernes.* Paris, 1986. 75. old.
(11) v. ö. BIASI i. m. 76. old.
(12) F. II. 492. old. ford. LÁNYI Viktor. v. ö. T. C. 222. old.
(13) v. ö. BIASI, P. M. i. m. 82. old.
(14) v. ö. WETHERILL, P. M. i. m. 36. old.
(15) Flaubert levelei. 294. old. v. ö. BIASI, P. M. i. m. 104. old. FLAUBERT nézeteit osztja e téren MALLARMÉ is, aki szerint: „Semmiféle illusztrációra nincs szükség. Mindennek, amit egy könyv fölidéz, az olvasó képzeletében (l'esprit) kell végbemennie...". Idézi SZEGEDY-MASZÁK Mihály: *Merre tart az irodalom(tudomány)?* Alföld 1996/2. sz. 12. old.
(16) v. ö. GADAMER, H.-G. *Igazság és módszer.* Bp, 1984. 119. old.
(17) F. II. 468. old. v. ö. T. C. 195. old.
(18) F. II. 469. old. v. ö. T .C. 203. old.
(19) F. II. 476. old. v. ö. T. C. 203. old. A megszólított, akire az átkot szór a szarvasbika „coeur féroce" (kegyetlen szívű), ennek ellentétpárja Félicité, aki „coeur simple" (jámbor lélek).
(20) F. II. 471. old. v. ö. T. C. 197–198. old.
(21) F. II. 474–475. old. v. ö. T. C. 202. old.
(22) F. II. 469. old. v. ö. T. C. 195. old.

(23) F. II. 484. old. v. ö. T. C. 213. old.
(24) F. II. 488. old. v. ö. T. C. 217. old.
(25) F. II. 493. old. v .ö. T. C. 221. old.
(26) F. II. 484. old. v. ö. T. C. 213. old.
(27) ld. SZEGEDY-MASZÁK Mihály: *Kemény Zsigmond.* 39–40. old.
(28) F. II. 485. old. v. ö. T. C. 214. old.
(29) ld. ECO, Umberto: *A nyitott mű poetikája*. In: uő: *A nyitott mű.* Válogatott tanulmányok. Bp, 1976. 24–59. old.
(30) Itt utalhatunk az irodalomból Oscar WILDE-ra, a képzőművészek közül Gustave MOREAU-ra, KLIMTre.
(31) F. II. 520. old. ford. BARTÓCZ Ilona, v. ö. T. C. 254. old.
(32) F. II. 497. old. v. ö. T. C. 227–228. old.
(33) F. II. 499. old. v. ö. T. C. 230. old.
(34) F. II. 494. old. v. ö. T. C. 224. old.
(35) F. II. 511. old. v. ö. T. C. 244. old.
(36) v. ö. FOUCAULT, Michel: *A szubjektum makrodinamikája*. Pompeji, 1994/1–2. sz. 186. old.
(37) F. II. 516. old. v. ö. T. C. 249. old.
(38) F. II. 515. old. v. ö. T. C. 249. old.
(39) F. II. 522. old. v. ö. T. C. 256. old.

Felkai Piroska

A filológia kérdés(esség)e

Ady és/vagy Pilinszky

Hagyományosan a filológiai kutatás kompetenciájába tartozik az egyes szerzői életműveket reprezentáló kötetek kiadása, esetleges bővítése és gondozása. Köztudott ugyanakkor, hogy a filológus legalább annyira szerzője is az adott korpusznak, mint amennyire rendszerezője kíván lenni. Íme, egy nem minden tanulság nélküli példa a közelmúlt könyvterméséből.

Az Ady-filológia egyik legismertebb dilemmájának számít ‚A Minden-Titkok versei' nyitányának töredékessége. Az 1910-ben megjelent kötet darabjainak jelentős része ugyanis ‚A Minden-Titkok verseiből' főcím alatt látott napvilágot különböző napilapokban vagy folyóiratokban. *(1)* E jelentéktelennek látszó változtatás több kérdést is felvet. Egyrészt lehetséges, hogy Ady már az első közlések idején kötetkompozícióban gondolkodott, így a toldalék ennek jelzésére szolgált. Másrészt arra a következtetésre is juthatunk, hogy a kötet címe elsődlegesen a részlegesség tapasztalatát jelölte, ily módon későbbi változata eltüntette ezt az igen fontos kérdésirányt. Vagyis a toldalék ebben az esetben az egészelvűségről való lemondás grammatikai származéka lehet, hiszen alapvetően nem mindegy, hogy milyen viszony létesül a „Minden" és a „versei" szavak között. Ugyanakkor a toldalékkal ellátott cím rendkívüli módon emlékeztet *Babits* első verseskötetének felütésére, hiszen a ‚Levelek Irisz koszorújából' hasonló dilemmákkal szembesíti befogadóit, míg a részlegesség tapasztalatára való utalásai egyértelműnek tetszenek. Az Ady-féle cím egyik változata tehát felnyit egy olyan intertexust is, melynek funkciója – előfeltevésként beépülve az olvasói elvárásokba – alapvetően meghatározhatná a kötetkompozíció értelmezhetőségét.

A töredékesség látszatára való textuális utalás nyoma a nyitódarab esetében is tovább él ‚A Minden-Titkok versei'-nek kompozíciójában. A kötet hasonló módon szerveződik, mint Ady többi, *Baudelaire*-i könyvkonstrukciója. A ciklusokra tagolódó szerkezetet jelen esetben is egy kiemelt, cím nélküli vers előzi meg: a ‚Bajvívás volt itt...' kezdetű költemény. A hétstrófás szövegből azonban a kiadó csak az első versszakot közölte, vagyis hatszor négy sor áldozatul esett a szerkesztésnek. A teljes változat a kötet alapmotívumainak csaknem mindegyikét felvonultatja, így kompozíciós szerepe nyilvánvaló. *(2)* A csonkán árválkodó négy sor azonban pusztán felvillant egy kérdéssíkot, ily módon egészen

más funkciót tölt be, sőt élre kerülése nem is igazán indokolható. Vagyis míg a cím esetében a részlegesség jelölője marad el, addig itt maga a töredék kap nagyobb hangsúlyt. Természetesen a későbbi Ady-kiadványok az első kiadás verzióját ismétlik.

Mielőtt rátérnénk arra, hogy az iménti összefüggések milyen történeti szituációban lesznek újra jelentésesek, egy kitérőt kell tennünk. 1996-ban az impozáns ‚Osiris Klasszikusok' sorozatban megjelent a Pilinszky János összes verseit tartalmazó kötet. A szerkesztő, *Hafner Zoltán* a következőket írja az utószóban: „A kötet valódi újdonsága, hogy ezúttal a költő kéziratban maradt lírai darabjai is megjelennek. Előbb a diákkori zsengék szerepelnek (...), majd azok a kései versek következnek, amelyek korabeli megjelenéséről nincs tudomásunk (...), végül pedig a fennmaradt töredékekből olvasható egy bő válogatás." *(3)* A kiadvány emellett azonban egy másik újdonsággal is szolgál. A töredékeket lapozgatván egyszer csak feltűnik Pilinszky ‚Bajvívás volt itt...' kezdetű, 1961-re datált négysorosa. A szöveg egy kisbetű/nagybetű eltéréssel megegyezik ‚A Minden-Titkok versei'-nek nyitódarabjával. Vagyis immáron bekerült egy Ady-vers a Pilinszky-kánonba... Filológiai baklövésről lehet szó? Netán Pilinszky megírta szó szerint az Ady-költeményt? A továbbiakban e kontextusváltás lehetséges értelmezéseire koncentrálunk.

Kézenfekvő magyarázatnak látszik a filológiai tévedés esete. *(4)* Eszerint Pilinszky lemásolta Ady versének azt a töredékét, melyet bármilyen, ‚A Minden-Titkok versei'-t közlő kiadványban elérhetett. A filológus – történeti ismereteinek hiányában – nem ismervén fel az Ady-darabot, elfogadta azt Pilinszky-versnek, hiszen köti a kézírás kényszerítő ereje. Mindez egyrészt a filológiai tevékenység történeti vakságára utalhat: mivel kizárólagos kutatási területe van, a kontextus feltérképezése kívül esik látószögén. Másrészt a kézírásban való feltétlen hit olyan hierarchizált szöveguniverzumot eredményez, melynek csúcsán az adott szerző kéziratai foglalnak helyet, s ezeket kultikus fény övezi. Mindkét előfeltevés a filológiai munka végleges devalválódásához vezethet. Nem is beszélve arról, hogy az ilyen hitelét vesztett eljárásból azonnal következik: az olvasó újra fellapozza a Pilinszky-összest, hátha talál benne egyéb idegen szövegeket is, hiszen a szerzőségbe vetett bizalma ugyancsak megingott.

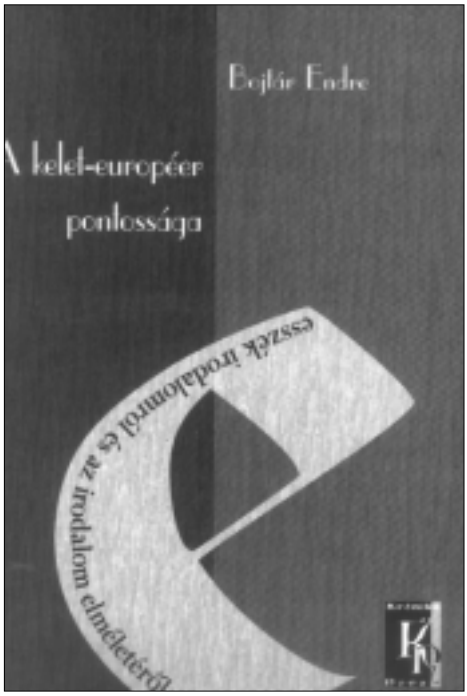
De tegyük fel: Pilinszky csakugyan megírta a ‚Bajvivás volt itt...' kezdetű négysorost. Ebben az esetben a *Borges*-i paradigmával állunk szemben (*Pierre Ménard...*). Pilinszky alkotása a szerzőre kevésbé jellemző poétikai komponensekből építkezik. Bár az Ady-allúzió világos, a szóban forgó vers inkább ujjgyakorlatnak tartható. Ugyanakkor történeti jelentőséggel bír, hiszen nyílttá teszi, lehetséges, hogy Pilinszky kevésbé *József Attila* és *Szabó Lőrinc* nyelvhasználatát, mint inkább az Ady-ét tekintette hagyománybeli elődjének.

Nem vethető el a szöveg olyan értelmezése sem, mely a két darab együttolvasására vállalkozik. Itt kaphat kulcsszerepet az említett apró eltérés, a „Halál" szó kisbetűs írása. Pilinszky ugyanis tovább deformálja Ady versét, az antropomorfizmust általánosítássá szelídíti. Nemcsak megszakítja a pretextus homogén retorikáját, de csökkenti is egyik elemének jelentőségét. Ily módon irányítja rá a figyelmet a túlélés szemantikai mezejére, ezzel is utalva arra: egy szöveg egy másikon keresztül képes megújulni. Ugyanakkor Pilinszky verziója hozzájárulhat az Ady-kötet töredékességének filológiai dilemmájához is. Hatástörténeti szempontból az a változat érdemel kitüntetett figyelmet, amely képes az utólagosságban átrendeződni. Vagyis a ‚Bajvivás volt itt...' szövegváltozatai közül a Pilinszky által újraírt és ezáltal kanonizált lehet a mindenkori jelen horizontja felől produktívnak tűnő poétikai teljesítmény. Azaz a Pilinszky-négysoros perspektívaváltást is jelez kiinduló kérdésirányunkban: a szöveg nyitottságára helyezve a hangsúlyt az idézet szerzőségét, a mű eredetét egyaránt kétségbe vonja. De ez már nem a filológia kérdése.

Jegyzet

(1) A most készülő kritikai kiadás is szembekerült e ténnyel, s máig eldöntetlen, hogy melyik változatot közölje a főszövegben. A nemrégiben elhunyt, kiváló ADY-filológus, Koczkás Sándor több fórumon is emlékeztetett ennek filológiai és hermeneutikai következményeire.
(2) A vers egésze rekonstruálható az OSZK-ban őrzött javított nyomdai levonatból. Az eredeti változatról meghatározó értelmezést tett közzé TÖRÖK Lajos: *A hang és a titok*. ADY Endre: *Bajvívás volt itt...* In: *Újraolvasó. Tanulmányok Ady Endréről.* Szerk.: KABDEBÓ Lóránt – KULCSÁR SZABÓ Ernő – KULCSÁR-SZABÓ Zoltán – MENYHÉRT Anna. Anonymus Kiadó, Bp, 1999. 140–147. old.
(3) Pilinszky János összes versei. Szerkesztette, a szöveget gondozta és az utószót írta: HAFNER Zoltán. Osiris Kiadó, Bp, 1996. 301. old.
(4) A következő interpretációk természetesen csak az idézett esetre vonatkoznak, ily módon nem általánosíthatók.

H. Nagy Péter



A Krónika Nova könyveiből

A gyógypedagógia új kézikönyve

A magyar gyógypedagógia reprezentatív kötetét korszakhatárra állítja bevezetőjében a szerkesztő, Illyés Sándor professzor. Bevezetőkben szokatlan őszinteséggel mentegetődzik: ennyire képes, itt tart a gyógypedagógia tudománya, fogadjuk el „válaszúti jelentésnek" az egybeszerkesztett dokumentumokat.

Melyek is az egymást váltó korszakok? A magyar gyógypedagógia évszázados sikertörténetében miért írnak új fejezetet annak mai művelői? Ne keresse az olvasó a politikai-ideológiai típusú változásokat az okok között! Mélyebb dolgok munkálnak itt – bizonyítja elegáns elemző írásában a szerkesztő. A kötetben gyakran említett törvénykezési változások (akár az oktatási törvény, akár az úgynevezett esélyegyenlőségi) is csupán jelzései, tükrei a korszakváltásnak. S jelzések a szakmai orientációs pontok földrajzi elhelyezkedésének változásai is – a szerkesztő nyomában a szerzők rendre a hirtelen gátak nélkül megismerhető nyugati, jórészt újvilági szakirodalom áradásának regisztrálói.

Korszakváltás látszik abban is, hogy a fogyatékosságra, sérülésre, zavarra összpontosító gyógypedagógia mellett (helyett?) előtérbe kerül az ép funkciókra figyelő speciális, mondhatni kompenzáló – különösen korai – fejlesztés.

A védelem elvétől vezérelt elkülönítő, úgynevezett szegregáló gyógypedagógia helyébe az integráció elve került, sőt ennél is árnyaltabb nevelési és intézményszervezési megközelítés, az inkluzivitás (mely a befogadás gesztusaival világosan utal a segítségadás szakszerűségének követelményeire – különösen a rémtörténetekbe illő „hideg integráció", másutt „rideg integráció" helyett).

S ezzel szoros összefüggésben – tudjuk meg a tudományelméleti bevezetőből – változik a gyógypedagógia megalapozásának bázisa is: a természettudományos gyógypedagógiáról a társadalomtudományos gyógypedagógiára tevődik a hangsúly – láttatja Illyés. (Izgalmas mikroelemzés a tudománytörténeti leírásban: ugyanez a természettudományos alap miként volt kontinuus 1945 előtt és után – mindkét esetben a sarlatánság ellen is védelmet nyújtott –, sőt az 1945 utáni ideológiai korszak természettudományos dogmatikája védte meg ugyanezen korszak ideologisztikus-voluntarista szándékaitól a gyógypedagógiát; ezért nem „esett bűnbe" úgy, mint „egészséges" társa.)

Egészséges? Hogyan is nevezzük magát a szakmát? S a szakma pártfogásába vett személyeket (gyerekeket, ifjakat, olykor felnőtteket)? A bevezető gondosan erre a feladatra is figyelmeztet, a szakterminológiának külön részt szentel. (Zárójelben jegyzem meg: milyen jó lett volna a kötet végén a tárgymutató mellett egy lexikon-szerű függelék is, részben a változó terminológiát kísérendő, részben a szakmában elterjedt s a kötetben is gyakorta erősen jelenlévő latinizmusok feloldására – a kötet olvasói nem rendelkeznek feltétlenül orvosi kultúrával, s bizony nekik, az új, társadalomtudományos műveltségűeknek is szól a kötet, a korszakváltás új kompetenseinek.)

Hogyan is hívjuk azt a személyt, akit gyógypedagógus nevel? Az eufémizmus ízlés dolga-e (lám csak, 100 éve a „hülye" szónak sem volt pejoratív-durva konnotációja!), vagy a szakma attitűd-változásának tükre?

Illyés a „speciális nevelés iránti szükséglet" kifejezéssel zárja e terminológiai sort. A fordulat világos: az intézmény kötelességei, feladatai felől fogalmazódik a definíció: hiszen ennek kell alkalmazkodnia jellegzetesen leírható egyéni szükségletekhez – az érzékszervek, a mozgás, az értelem, bizonyos magatartások és képességek fogyatékosságaihoz, sérüléseihez, zavaraihoz. (Egy újabb zárójel: nem vezet-e ez az értelmezés az általános pedagógiának is új értelmezéséhez? Hiszen bizonyos nevelésfilozófiai értelemben

minden egyén – mint „egyedüli példány” – speciális nevelést igényel, s ennek megfelelően a „neki való” nevelőintézmény kompetenciája lenne az adaptivitás képessége. Persze, tudom, ez illúzió: hiszen ez utóbbi gyerekek számára szervezett nevelőintézmények – szép nevükbe foglalt funkciójuk mellett – voltaképpen történeti létrejöttük óta a szelekció, sőt a társadalmi szelekció eszközei.) A gyógypedagógusokat foglalkoztató intézmények növendékeit már nem fenyegeti külön szelekciós veszély – esélyeiket vesztvén már egy szelektált populáció ők –, ezért is épülhetett fel egy alapvetően a fejlesztésre, a sikerre, a visszacsatornázásra berendezkedett és betanított szakma ebben a körben.

Szóval miképpen is nevezi a gyógypedagógia a „többiek” intézményeit, a „többieket”? Normálisnak? A szóhasználat – „normál általános iskola” – kerülendő a gyógypedagógusok szerint, hiszen diszkriminál. Épek? Ugyanígy. „Szokásos” iskola – nevezik így néhányan a kötet szerzői. Furcsa szó. Mások „többségi” iskoláról beszélnek, utalva az arányokra. Milyen jó lenne megtalálni a helyes kifejezést!

De hiszen a gyógypedagógus szakma is több szakma – vélik sokan. A közös, a feltétel nélküli fejlesztő attitűd, illetve a történetileg – Illyés szépen szól erről – a szakmára rakódott irgalmasság elegendő integráló alapeszmének egy modern tudományosságban? Egy konduktor- és egy tiflopedagógus szakmaisága fényévnyi távolságra van egymástól. Vagy új integratív tudomány születik? S ezt hiányolja mentegetődző bevezetőjében a szakma egyik első számú szakembere?

Első reakcióm a szerénység iránti tisztelet volt. Szerénykedik a szerkesztő a tőle megszokott eleganciával. Aztán a kötet végigtanulmányozása során megértettem. A hiányolt közös szakmai diskurzus-nyelv bizony hézagos. Nem! A feltétel nélküli humanista alapállás csorbát nem szenved egyik szerzőnél sem. De csakugyan nem tartanak egy szinten a nyelvhasználatban, a gondolkodásmódban.

Vajon egy szigorúbb szerkesztési elv segített volna?

A kötet alapszerkezete világos: a tudományelméleti, történeti és jogi bevezető fejezet után (szerencsés kézzel a kötetbe illesztett „közjáték” a szerkesztés idején miniszterként is fungáló agykutató, *Hámori József* akadémiai székfoglalója, amely lényegi információkat foglal össze a fejlődő idegrendszer plaszticitásáról, alkalmazkodóképességének ha nem is végtelen, de a végtelent csaknem súroló határairól) a szerzők, a szakma jelesei beavatnak az adott fogyatékosság, sérülés, zavar sajátosságaiba, majd a kötet elméleti szimmetriatengelyének másik oldalán a nevelés, a fejlesztés, a rehabilitáció technológiáiról, metodikáiról, nem kis részt intézményrendszeréről szerezhetünk tudomást. (A történeti fejezet/ek/ről, betoldásokról el kell mondani, hogy szaktudósokra való korrektséggel mutatják be és elemzik a maga árnyaltságában a létező szocializmus korszakának vonatkozó világát, meglep ugyanakkor az óvatos távolságtartás 1919 rövid tavaszának elemzésétől. Ugyancsak visszafogottnak tartom – jóformán *Volentics Anna* írása tér ki csupán erre – a 20. századi reformpedagógiák, mai szóval: alternatív pedagógiák és a gyógypedagógia viszonyának elemzését, holott igen sok a történeti kapocs. Még nem volna teljességgel feltárva?)

De ez az alapszerkezet végül is nem valósulhatott meg a maga következetességében. Lehet, hogy ha érvényesül, mesterséges korlátokat szabott volna a szerzők írhatnékja, kreatív önkifejezése előtt, kárára a kötet gondolati gazdagságának, de lehet, hogy a szigorú, arányokat precízen tartó szerkesztés azonos szintre írta volna a szakmát, vagy kimutatta volna érzékeny pontjait. Több fejezet, olykor többször is nekifut a szakmatörténet dicsőségkönyve bemutatásának – *Házár*ról, *Bárczi*ról s más nagy elődökről többször is olvashatunk biográfiai vázlatot. Előfordul, hogy két fejezetben más magyar fordítása alkalmaztatik az Egészségügyi Világszervezet fogyatékosság-hátrány definícióinak, nem azonos a közvetítő forrás sem.

A különbség ezektől teljesen függetlenül mégiscsak – úgy érzem – valóban a korszakváltáshoz való különböző szerzői, szaktudományi viszonyokban van. (Ez nyilván tükrö-

zi a társadalom és az intézményrendszer felkészültségét is.) Alapvetően – ha a magyar gyógypedagógiai szakma hű tükre a reprezentatív kötet (márpedig ezt feltételezem a vállalkozás impozáns méretéből és minőségéből) – ott a különbség, hogy kik hogyan is tartanak az orvosközpontú szakmaiságtól a szociológiai-szociálpszichológiai központúvá váló szakmaiság felé. Lappangó vita lehet ez a gyógypedagógiai szakmában, az írásokból mégis kiérződik, hogy vannak tradicionálisabb és modernebb iskolák – s ez jobbára azonosítható az egyes fogyatékosságok, betegségek, zavarok kutatóinak körével.

Csak néhány példa: *Papp László Tivadar* korrekt módon, orvosi-fizikai-optikai szakszerűséggel avat be minket a látásfolyamatokba, nem lépi túl a fejezetcímbe foglalt határt. Mások már ebben a diagnosztikai részben is bele-belekapnak a terápia, a fejlesztés mesterségébe. Vagy mert nem vállalják a jelenségvilág kettéválasztását, vagy mert az adott szakterületen a terápia módszertana – nevezzük az egyszerűség kedvéért így – fejlettebb, egyértelműbben tisztázott, mint a diagnózisé. (Ezzel magyarázom, hogy a diagnózis-részben az értelmi fogyatékosságok bemutatása el is maradt. Nem könnyű elszámolni – bár a felelősség nem a gyógypedagógiáé – azzal az adattal, amelyet *Bánfalvy Csaba* fontos elemzése a fogyatékosság és a szociális hátrány összefüggéseiről közöl; idézem: az enyhe értelmi fogyatékosoknak minősített felnőtt férfiak több mint egy harmada volt katona, és 7,5 százalékuknak jogosítványa van, s hogy a volt kisegítősök 43 százaléka önállóan tartja el magát. Hogy ennek a „históriának" most a szebbik oldalát említsem, s ne a Budapest-vizsgálat vagy a *Kaltenbach*-jelentés rémtörténeteit a szociális vagy éppen etnikai hátránynak értelmi fogyatékosságként való méréseiről.)

A szakmában érdekelt olvasó – akár tankönyvként olvassa, akár alapvető kézikönyvként – e könyvből hozzákészülhet a szakmai feladatokhoz, kerüljön nevelési kapcsolatba akár vak/látássérült, akár siket/hallássérült, akár mozgássérült-mozgásában akadályozott, akár értelmi fogyatékos-értelmileg akadályozott, akár tanulásban akadályozott, akár beszédhibás, akár nehezen nevelhető inadaptált, akár autista gyerekekkel, kamaszokkal, ifjakkal, felnőttekkel.

Hol a határ a gyógypedagógiai beavatkozás és a „többségi" pedagógiai beavatkozás között? A figyelem és a cselekvés-szervezési képesség zavarairól szóló fejezet a „viselkedésmódosító technikákról" szólva a „kontingencia program" bemutatásánál olyan eszközöket sorol (piros pont, zseton, képecske, a cél fokozatos megközelítése stb.), melyeket eszköztárában – hol sikerrel, hol kudarccal – a „normális" iskola pedagógusa is alkalmaz, bár olykor ezen intézmények metodológusai vitatkoznak rajta. Más kérdés, hogy e fogyatékosság, sérülés, zavar szakemberei a metodikának ilyen közvetlen, mondhatni tantárgypedagógiai részleteiig is eljutottak, míg mások ezt már e kötet keretei közt nem vállalták.

1976-ban jelent meg először összefoglaló kézikönyv ‚Gyógypedagógiai alapismeretek' címen. Azóta a szóban forgó, a 2000-es évvel datált a negyedik átdolgozott kiadás. Vajon sokáig lesz a gyógypedagógiai képzés alapkönyve, kézikönyve ez a változat? A szerzők, szerkesztők igényessége, alapossága arra utal, hogy ilyen szándékaik vannak. Ők mindent megtettek ennek érdekében. A reprezentatív szerzői kör *Balázs Anna*, *Bánfalvy Csaba*, *Benczúr Miklósné*, *Csányi Yvonne*, *Csépe Valéria*, *Farkas Miklós*, *Fonyódi Ilona*, *Gaál Éva*, *Gordosné Szabó Anna*, *Gósy Mária*, *Hatos Gyula*, Hámori József, *Hári Mária*, Illyés Sándor, *Kovács Krisztina*, *Kullmann Lajos*, *Márkus Attila*, *Mesterházi Zsuzsa*, *Nagy Gyöngyi Mária*, Papp László Tivadar, *Pataki László*, *Perlusz Andrea*, *Torda Ágnes*, *Betró Ágnes*, Volentics Anna, a korszakváltásban új szervezetet nyerő (nyerő?) műhely (az egykori Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola időközben az ELTE hasonló nevű kara lett a felsőoktatási integráció jegyében) mindenesetre legjobb

tudását integrálta a kötetbe. A szakmában érdekelt olvasó – akár tankönyvként olvassa, akár alapvető kézikönyvként – e könyvből hozzákészülhet a szakmai feladatokhoz, kerüljön nevelési kapcsolatba akár vak/látássérült, akár siket/hallássérült, akár mozgássérült-mozgásában akadályozott, akár értelmi fogyatékos-értelmileg akadályozott, akár tanulásban akadályozott, akár beszédhibás, akár nehezen nevelhető inadaptált, akár autista gyerekekkel, kamaszokkal, ifjakkal, felnőttekkel.

Az általános (szokásos? többségi? normális?) pedagógiai olvasó megköszöni a bőséges – s az általános (szokásos? többségi? normális?) pedagógiára gazdagon reflektáló tájékoztatást, s azon töpreng: vajon képes lenne-e ilyen szintézisre az ő szakmája?

Vagy ott (itt) még nem termettek meg – ennyire sem? – egy korszakváltás feltételei? Vagy nem is alkalmazható esetére ez a kronologikus szakaszolás?

Ennek megválaszolása már nem e recenzió feladata. De ha a gyógypedagógus kollégák segítenek a válaszadásban, tán ők sem járnak rosszul.

ILLYÉS Sándor (szerk.)*: Gyógypedagógiai alapismeretek*.
Felsőoktatási Tankönyvtámogatási Program, ELTE,
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző
Főiskolai Kar, Bp, 2000. 666 oldal

Trencsényi László

„Személyünkben és egyedeinkben vagyunk a világtörténelem”

Ha van könyv, amelyet óvónőtől az egyetemi tanárig jó szívvel lehet ajánlani pedagógusoknak, akkor az Szabó Magda ‚Merszi, möszjő' című esszékötete. S nem pusztán azért, mert a címbeli „möszjő” az írónő egykori franciatanára, akire „egy hosszú élet magasleséről” visszatekintve el nem múló hálával gondol, akárcsak a „földkerekség legszigorúbb intézetére”, a debreceni Dóczy Gedeon református leánygimnáziumra, amelynek az ‚Érettségi találkozó' című írásban állít szívszorítóan szép emléket.

Az esszékötet első részének kulcsszava a hála. Az írónő egyformán hálás a gimnázium könyörtelenül magas követelményeinek, ahol kicsi gyermekkorától arra tanították, „az élet rossz, kegyetlen, igazságtalan, mégis kötelességem, hogy jót, irgalmasságot és igazságtételt valósítsak meg benne”, és Möszjőnek, a látszólag gyengekezű, határozatlan franciatanárnak, akinek óráin úgy érezte magát, mint a langyos fürdőben. Köszönet mindenért, de különösen azért, „mert már tudta, amit csak a nagyhatalmak, hogy Magyarország helyét kijelölték, és az atombomba készül, és kurta az idő, amíg még gyerekarcaink és a második világháború közé tudja feszíteni védelmül az antihős emberségét és bátorságát”.

Megismerhetjük a kötetből Szabó Magdát, a tanárt is, és irigyelhetjük egykori tanítványait. Vonzódása a történelemhez nemcsak a történelemtanításért harcoló publicisztikai írásokból derül ki, hanem meggyőző művészi erővel jelenik meg a ‚Hol vagy, István király?' címmel összefogott, *Szent István* példáját a napjainkban helyét kereső nemzetnek felmutató, elemzően okos, magával ragadóan szenvedélyes írásokban. Nemkülönben a *Gizella* bajor királylányról szóló esszében is, amely a történelmi ismeretterjesztés magasiskolája.

Okosak, felelősek, a kétségbeesés beismeréséig őszinték a demokrácia útvesztőiben tévelygő Magyarországot bemutató írások, amelyek sajnos ma, kötetbe gyűjtésük idején ugyanúgy érvényesek, mint amikor néhány évvel ezelőtt a pillanat megszülte őket. „Hol a mi bűnbánatunk? Ki süti le szemét saját tettei következménye miatt? Mi csak vádolni tudunk, panaszkodni, elvetni a nem mimagunktól származó javaslatot, a ránk szakadt financiális lehetetlenülés keserves időszakában dehogy kapunk a paradicsomi emlékfoszlány után: testvérek voltunk valaha valamennyien, hogyan lehetnénk egymás ellenségei? Ne keressük ki a rég elavult kelléktárból a magyar átok újrakasírozott kellékét, mert megtagadtunk egy nagy esztergomi érseket, és egy nagy erdélyi fejedelmet. Pázmány, a katolikus és Bethlen, a kálvinista nem liturgián és dogmatikán vitatkoztak, amely természetesen eltért itt is, ott is, hanem azt keresték, ami igazán életbevágóan fontos, a megoldást, és a célkeresztben nem hitvita állott, hanem török és osztrák csapatok, s az ingoványon átvezetendő ország. Egyházaink rég tudják, gyakorolják az ökumenét, az állam mért nem tanulja meg a módszereiket?”

Megismerhetjük a kötetből Szabó Magdát, a tanárt is, és irigyelhetjük egykori tanítványait. Vonzódása a történelemhez nemcsak a történelemtanításért harcoló publicisztikai írásokból derül ki, hanem meggyőző művészi erővel jelenik meg a ‚Hol vagy, István király?’ címmel összefogott, Szent István példáját a napjainkban helyét kereső nemzetnek felmutató, elemzően okos, magával ragadóan szenvedélyes írásokban. Nemkülönben a Gizella bajor királylányról szóló esszében is, amely a történelmi ismeretterjesztés magasiskolája.

‚A karácsony tartozékai’ és a ‚Magánügyek’ című fejezetekben a hit, az erkölcs, a kultúra válságáról szóló írások sorakoznak. „Ne fogjunk mindent a világtörténelemre, betlehemi herceg. Te tudod, hogy mi személyünkben és egyedeinkben vagyunk a világtörténelem” – figyelmeztet egy karácsonyi írásában. Frázisok, álságos szentenciák, a karácsony kiüresedett kellékei helyett a lényegre kérdez. „Ki lopta el a karácsonyunkat?”

„Az emlékezés éppúgy nem ismer irgalmat, mint az igazság” – írja ‚Lukács evangéliuma’ című esszéjében, és régi karácsonyai felidézésével is hinni és remélni tanít, az engesztelés, a megbocsátás szintén kiveszőfélben lévő képességére. Tolerancia, empátia, türelem – e fogalmak szükségességét fogalmazza újra és újra az író elhunyt rokonára emlékezve vagy épp egy körkérdésre válaszolva.

Vissza-visszatérő gondja, gondolata a hazaszeretet, a hazaféltés is. „Csak azon iparkodjam – idézi *Aquinói Szent Tamás*t –, hogy kedves legyek előtted, ha mindjárt az emberek tetszésétől fosztatnám is meg.” S azt tanácsolja, hogy a hívők az iparkodjam szó után gondolják azt: Istenem, aki pedig nem kapta meg a hit kegyelmét, az gondolja azt: Magyarország. „Mert mindig ott buktunk térdre, ahol nem Istent vagy az Országot figyeltük, hanem az emberek tetszését. Mindegy mi miatt, hol gyávaságból, hol haszonlesésből, hol érdekből, de csak ez volt a fontos, az emberek tetszése. És az Istené? És a hazánké, az egyetlen platformé, amely minden pártnak közös kincse, ahol egyazon erdő fájából ácsolnak bölcsőt és koporsót?”

A kötet egyetlen hibájául az róható fel, hogy nem tünteti föl az írások keletkezésének idejét és a megjelenés helyét, hiszen vélhetően valamennyi írás már korábban megjelent újságban, folyóiratban. S ez a hiányérzet annak ellenére megmarad, hogy az írások semmit nem vesztettek aktualitásukból, jelentőségükből.

SZABÓ Magda: *Merszi, möszjő.*
Európa Könyvkiadó, Bp, 2000.

Tóth Klára

A/O

Adoptációk – film és irodalom egymásra hatása

„Mozi és irodalom: az ilyen egymás mellé állítás többnyire vitás kapcsolatokból, fölösleges versengésből, hamis függőségből származik. Minden művészi alkotás abban a dimenzióban él, amelyben fogant, amelyik a kifejezési formája; eredeti nyelvéből áttenni, áttelepíteni másikba, egyenlő a megtagadásával, megsemmisítésével. Amikor a film irodalmi szöveghez nyúl, az eredmény legjobb esetben is csupán illusztratív átültetés, mely az eredeti művel egyszerűen »anyakönyvi« egyezéseket mutat: a mese, a helyzetek, a szereplők hasonlóak, meg egy csomó más hivatkozási alap, kiindulópont...” (Federico Fellini)

Fellini a film és az irodalom viszonyáról kevés adaptációinak egyike, a ‚Satyricon' kapcsán beszélt. A József Attila Kör kötetének taglalása előtt, a film és irodalom közti anyakönyvi egyezésekkel kapcsolatban azonban nem árt tisztázni, hogy ‚Ki az anya?' (lásd *Derrida*), illetve hogy ki kinek a gyereke.

A kötet címe ugyanis nem ‚Adaptációk', hanem – az adaptáció-fogalom dekonstrukciós és disszeminációs olvasata révén, a derridai el-különböződés és a barthes-i Sarrazine mintájára – ‚Adoptációk'. *Roland Barthes*, a francia posztstrukturalizmus nagy alakja ‚S/Z' című könyvében *Balzac* ‚Sarrasine' című elbeszélését Sarrazine-nek írja és olvassa; Jacques Derrida pedig – aki (*Heidegger* után szabadon) a dekonstrukció atyja, és aki *Gadamer* mellett a legnagyobb ma élő filozófus – a francia différence (differencia, különbség) szót dekonstruálva a différance (megközelítő magyar fordításban a differancia, a különbség) fogalmáig jut el. A différence-différance, a Sarrasine-Sarrazine és az adaptáció-adoptáció között is egy betű (illetve egy betű) a különbség (pontosabban „különbség"), ezek a fogalompárok mégsem képeznek olyan metafizikai oppozíciót – mint például a szubjektum-objektum, a látszat-valóság, a tartalom-forma vagy a jó-rossz megkülönböztetése és szembeállítása –, melynek felszámolása lenne a dekonstrukció elsődleges feladata. (Megemlítendő azonban, hogy míg a két francia fogalompár esetében a különbség csak grafikus: tehát leírható, olvasható, de nem hallható, addig a magyar fogalmi oppozíció két tagjának (adaptáció és adoptáció) eltérése nemcsak írásban jelenik meg: különbségük látható és hallható.)

Az adaptáció (mint átdolgozás) a latin ad-apto (hozzá-illeszt, valamire alkalmaz) szóból ered, és ilyen értelemben jelenti irodalmi művek filmre alkalmazását, filmre való átdolgozását. Az adoptáció (mint örökbefogadás) pedig az ad-opto (maga mellé választ, magához vesz, magához fogad) szóból származik, és a kötet dekonstrukciós-disszeminációs neologizmusával élve, az adaptáció és az adoptáció szavak paronímiáját felhasználva a film visszahatását jelenti az irodalomra. Azaz: a film és az irodalom viszonyát megfordítja. A film tehát adaptálja az irodalmat, az irodalom pedig adoptálja a film bizonyos módszereit. A film: az adaptáló és az adoptált; az irodalom: az adoptáló és az adaptált. Így az adoptáció, a művészi örökbefogadás metaforája bontakozik ki előttünk: az irodalom mint több ezer éves szülő fogadja örökbe a hozzá képest még gyerekcipőben járó, alig százegynéhány éves filmművészetet: mostohagyerekét. Ez lehet az ‚Adoptációk' válasza Derrida genealógiai kérdésére.

Az adaptáció kérdését, irodalom és film viszonyát már a neves francia filmkritikus és esztéta, *André Bazin* is megfordította egyik (magyarul ‚A nyitott filmművészetért' címen olvasható) fontos tanulmányában, ahol is a filmművészetnek a modern irodalomra gya-

korolt (vissza)hatását hangsúlyozza, és azt vizsgálja, hogy a modern irodalom milyen filmes technikákat, kifejezőeszközöket és filmnyelvi sajátságokat fogad örökbe (filmszerűség, időkezelés, montázs- és vágástechnika stb.). De film és irodalom viszonya, az adaptáció kérdése nemcsak a filmesztétáknak, hanem a nagy filmrendezőknek is állandóan visszatérő témája: gondoljunk csak *Tarkovszkij* írásaira (‚Előadások a filmrendezésről') vagy *Fellini* már idézett visszaemlékezéseire (‚Mesterségem, a film').

A fiatal magyar írókat tömörítő József Attila Kör könyvsorozata, a JAK füzetek egyik legújabb darabja is film és irodalom egymásra hatását vizsgálja. A kötet két szerkesztője közül *Gács Anna* nyilvánvalóan az irodalom, *Gelencsér Gábor* pedig a film felől közelített az adaptáció témájához. A kötet szerzőgárdája is kettős összetételű: egyrészt irodalmárokból és irodalomkritikusokból (*Bodó Márton*, *Havasréti József* és *Németh Marcell*), másrészt filmkritikusokból, illetve „filmelmélészekből" áll (*Nánay Bence*, *Varga Balázs*, *Vasák Benedek Balázs* és *Vincze Teréz*), utóbbiak mindannyian a ‚Metropolis' című filmelméleti és filmtörténeti folyóirat szerkesztői. A kötet szerzői valamennyien a kilencvenes években indult irodalom-, illetve filmesztéta-nemzedék tagjai.

A kötet az adaptáció témájával kapcsolatos elméleti írásokat és (film- és összehasonlító) elemzéseket tartalmaz, különböző adaptációs stratégiák elméletét és „gyakorlatát" mutatva be. A tanulmányok közös jellemzője, hogy a klasszikus (tradicionális-konvencionális) adaptációt – ezt nevezzük magyarul megfilmesítésnek, filmre vitelnek – a filmek nem adaptív (antiadaptációs) feldolgozási módjaival, illetve úgynevezett szerzői filmes adaptációival vetik össze, a hangsúlyt mindvégig ez utóbbiakra helyezve. A vizsgált adaptációk/adoptációk – így a kötet elemzései is – főleg a 20. század második felének magyar irodalmából merítenek: nyugatos íróink, *Csáth* és *Kosztolányi* után az újholdasok prózájából *Mándy* és *Mészöly*, az új (kortárs/posztmodern) magyar prózairodalomból *Esterházy Péter* és *Krasznahorkai László* művei – a kortárs magyar filmművészek közül pedig *Bódy Gábor*, *Jeles András*, *Gothár Péter*, *Tarr Béla*, *Szász János* és mások alkotásai szerepelnek.

A tanulmányok közös jellemzője, hogy a klasszikus (tradicionális-konvencionális) adaptációt – ezt nevezzük magyarul megfilmesítésnek, filmre vitelnek – a filmek nem adaptív (antiadaptációs) feldolgozási módjaival, illetve úgynevezett szerzői filmes adaptációival vetik össze, a hangsúlyt mindvégig ez utóbbiakra helyezve.

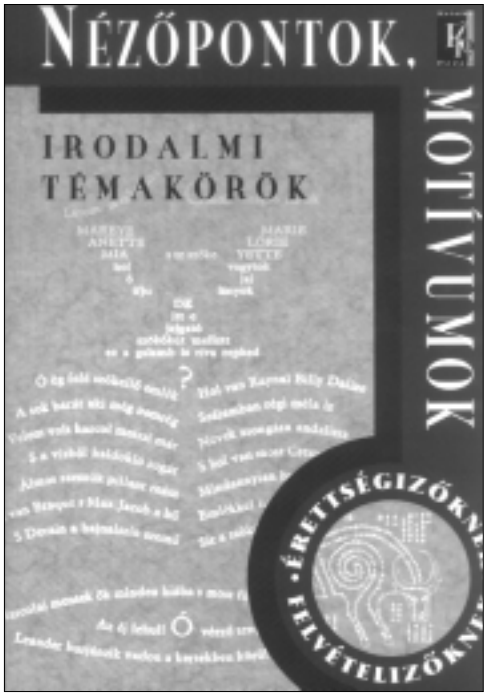
A kötetet két terjedelmesebb előszó nyitja: *Németh Gábor* bevezetője a (forgatókönyv)író, *Janisch Attila* írása pedig a filmrendező szemszögéből és személyes tapasztalatai alapján világítja meg a filmes adaptáció problémáját. Nánay Bence tanulmánya a kötet legátfogóbb, egyben talán legsikerültebb írása: a filmes adaptáció elméleti problémáinak áttekintése (*Mitry*, *Balázs Béla* és *Bazin*) után a kortárs filmművészet (anti)adaptációs technikáit és tendenciáit vizsgálja – Jeles András filmjeinek és Gothár Péter ‚Haggyállógva Vászka' című filmjének bevonásával; mindezeken kívül a szerző – mintegy mellékesen – a modern filmművészet rövid történetét is felvázolja, a filmeknek az elbeszéléshez és a befogadóhoz való viszonya (a narráció és a diegézis) szempontjából.

Havasréti József tanulmánya *Zsilka János*, a nemrég elhunyt világhírű magyar nyelvész és Bódy Gábor kapcsolatát, tehát az általános-elméleti nyelvészetnek, illetve Zsilka szintaxis-elméletének a neoavantgárd magyar filmművészetre, Bódy filmjeire és filmes írásaira gyakorolt hatását vizsgálja. Az ezt követő két tanulmány képviseli a kötetben az adoptációt, tehát a film hatását az irodalomra: Bodó Márton Mándy Iván (mozi)novelláinak filmszerűségéről ír, Németh Marcell pedig Mészöly Miklós prózapoétikáját próbálja rekonstruálni, elsősorban Mészöly ‚Film' című regénye és ‚Andy Warhol kamerája – a tettenérés tanulságai' című esszéje alapján.

A kötet utolsó része az adaptációs blokk: *Varga Balázs* a kortárs magyar film Esterházy-adaptációit, Esterházy Péter műveinek két sikerült (Gothár Péter: ‚Idő van' és ‚Tiszta Amerika') és két – a szerző által – sikerületlennek ítélt (*Molnár György*: ‚Anna filmje' és *Sólyom András*: ‚Érzékek iskolája') filmes „feldolgozását" elemzi. Vincze Teréz két nagy nyugatos prózaírónk, Csáth Géza és Kosztolányi Dezső egy-egy – mint olvashatjuk: „filmérzékeny" – művének (Csáth: ‚Anyagyilkosság', illetve Kosztolányi: ‚Esti Kornél') adaptációját vizsgálja (Szász János: ‚Witman fiúk' és *Pacskovszky József*: ‚Esti Kornél csodálatos utazása'); a kötetet Vasák Benedek Balázs elemzése zárja a Krasznahorkai László regénye alapján készült monumentális Tarr Béla-filmről, a ‚Sátántangó'-ról.

GÁCS Anna – GELENCSÉR Gábor (szerk.):
Adoptációk. Film és irodalom egymásra hatása.
JAK füzetek 109. József Attila Kör – Kijárat
Kiadó, Bp., 2000.

Korcsog Balázs



A Krónika Nova könyveiből

Főiskolák kiadványai

A győri Széchenyi Főiskola adta ki a ‚Tanulmányok a szociális munka világából' című szöveggyűjtemény első és második kötetét. Az első kötet címe: ‚Veszteségek és kezelésük. Szociális munka középkorúakkal'. Szerkesztette *Budai István* és *Somorjai Ildikó*. A második kötet címe: ‚Menedzsment a szociális munkában'. Szerkesztők Budai István és *Galavits Noémi.*

A kecskeméti Tanítóképző Főiskola kiadványa: ‚Rousseaura emlékezve'. A *Jelenfiné Koncsek Andrea* szerkesztette kötet a hasonló címmel meghirdetett jubileumi pályázat legjobb munkáit tartalmazza.

MPT

Tisztújító küldöttgyűlésre és a közhasznú szervezet beszámolójának megvitatására készül a nagyhagyományú civil szervezet, a Magyar Pedagógiai Társaság. A leköszönő tisztikar elnöke *Ádám György* akadémikus.

Etikai Kódex

A Független Pedagógus Fórum átdolgozott változatban tárta a szakmai nyilvánosság elé a Pedagógus Etikai Kódexet. Az átdolgozásban felerősödtek a tisztán etikai típusú szempontok, a dokumentum műfaja tisztázódott.

Zeneiskolák

A Zeneiskolás Tanulók Szülőinek Szövetsége és a Zeneiskolások Szövetsége felhívásban fordult a zeneiskolákhoz, művészeti iskolákhoz, hogy ezen intézményekben – a közismereti iskolákhoz hasonlóan – erősödjön meg a diák-érdekvédelem, a diák-önkormányzati munka. A zeneiskolák világához tartozó információ az is, hogy a MTA Zenetudományi Intézetében *Richter Anna* irányításával a szolfézs elemi ismereteit oktató CD-ROM készült és került forgalomba – segítendő a zeneiskolások nagy része által nem túlságosan kedvelt tárgy elsajátítását.

OKKER-minőség

Új kiadványok: *Farkas Lajosné – Gyimesi Ilona – Makai Katalin*: ‚Minőségfejlesztési modell a gyakorlatban'; *Tóth Tiborné – Sárköziné Kollárits Edit*: ‚Nevelési rendszerfejlesztés. Szociálpedagógia a nevelésközpontú minőségbiztosított iskoláért'; *Balogh László* (szerk.): ‚Társadalmi partnerség. Együttműködés az iskolavezetésben és a helyi irányításban' (a IV. Közoktatási Vezetésfejlesztési Konferencia anyaga).

Kiss Áron emlékezete

Tisztújító közgyűlést tartott a Kiss Áron Játék Társaság, amely ismét *Györgyi Erzsébet* néprajztudóst választotta elnökéül, ennek előtte Kiss Áron-díjjal is jutalmazta a szakmai civil szervezet fáradhatatlan vezetőjét.

Babák az egykori iskolában

A mátrafüredi ódon iskolaépület új életre kelt. *Lovászné Juhász Rita* népi iparművész alapított benne múzeumot, amelyben palóc babák, öltözetek és hímzések, szőttesek tekinthetők meg.

Vallás-oktatás

Nagy Péter Tibor kitartó kutatója az iskola és az egyházak kapcsolatának. Az Új Mandátum Kiadó most a szerző munkáját összefoglaló kötetet adott ki ‚Oktatáspolitika és vallásszabadság' címmel. *Tarjáni Zoltán* ‚A keresztény nevelés keretei és tartalmai' című kötetét adta ki a Szent István Társulat. *Szántó János* kötetét az Új

Mandátum adta ki. Címe: ‚Vallásosság a szekularizált társadalomban'.

Túrkeve lexikona

Talpalló Piroska a szerkesztője s a kun város önkormányzata a kiadója annak a művelődéstörténeti kiadványnak, mely szakszerű lexikonná formálva mutatja be Túrkeve múltját, jelenét, földrajzát, történelmét, kultúráját.

Szociálpedagógia

Az Osiris Tankönyvsorozatában jelent meg *Kozma Tamás* és *Tomasz Gábor* összefoglaló munkája ‚Szociálpedagógia' címen

Összehasonlító pedagógia

Réti Endréné, *Franz Schaffhauer* és *Szabolcs Éva*, az ELTE oktatói jegyzik azt a kötetet, amely ‚Iskolák és iskolareformok' címmel jelent meg az Osirisnál.

Alapkérdések

Élénkül a könyvkiadás a nevelés alapkérdéseit illetően is. *Ronkovicsné Faragó Eszter* a jeles elől, *Imre Sándor* munkásságát kutatta ebből a szempontból. Könyvét (‚A pedagógia alapkérdései Imre Sándor munkásságában') a Comenius Kiadó adta ki. A németül író, a német nyelvterületen ismert *Franz Schaffhauser*nek a Telosnál megjelent könyve: ‚A nevelés alanyi feltételei'.

Család

A Magyar Pax Romana Fórum 10. kongresszusa a Magyar Püspöki Kar ‚A boldogabb családokért' című pásztorlevelével foglalkozott, s az előadásokat a Balassi Kiadó jóvoltából kötetben is megjelentette. *Dan Greenburg* könyvének újrakiadása művelődéstörténeti adaléknak is érdekes: ‚Mindenki lehet jiddise mame'. Kiadója az Európa Kiadó.

I. Országos Neveléstudományi Konferencia

Az értelem kiművelése 2001

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága határozatot hozott országos neveléstudományi konferenciák évenkénti megszervezéséről. Az első konferenciára 2001-ben kerül sor. A konferencia célja az új kutatási eredmények széles körű szakmai megismertetése és megvitatása, a neveléstudományi kutatók szakmai közéletének formálása.

A konferencia a nemzetközi tudományos találkozók formai kereteit és kialakult szokásait követi, alkalmat ad a tágan értelmezett neveléstudomány és határterületei keretében elért tudományos eredmények bemutatására. Minden évben kiemelt szerepet kap egy témakör, amelyet a Pedagógiai Bizottság a konferencia elnökével egyeztetve jelöl ki. Ez szerepel a konferencia alcímében és a meghívott előadások is erről a területről kerülnek ki. A 2001-es konferencia központi témája az oktatás és a tanulás. A résztvevők szereplését azonban a kiemelt témakör nem érinti: az évenkénti konferenciák arra kínálnak lehetőséget, hogy mindenki rendszeresen bemutathassa a saját eredményeit, függetlenül a konferencia aktuálisan kiemelt témakörétől.

A konferencia időpontja: 2001. október 25–26.

Helyszíne: a Magyar Tudományos Akadémia Székháza.

Jelentkezési határidő: 2001. június 30.

Tudományos programbizottság

Ballér Endre, *Bárdos Jenő*, *Csapó Benő* (elnök), *Illyés Sándor*, *Kárpáti Andrea*, *Kozma Tamás*, *Németh András.*

Meghívott előadók

Eric De Corte (Lőveni Egyetem), *Erno Lehtinen* (Turkui Egyetem), *Stella Vosniadou* (Athéni Egyetem).

Szervezés, kapcsolattartás

A konferencia szakmai-tudományos és a részvétellel kapcsolatos technikai oldalának szervezése különválik.

A szakmai programot a tudományos programbizottság állítja össze, mellyel a következő címen lehet a kapcsolatot tartani:

Szegedi Tudományegyetem,
MTA Képességkutató Csoport
Neveléstudományi Konferencia 2001
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
tel./fax: 62 544354
e-mail: pedkonf@primus.arts.u-szeged.hu

A regisztrációt, a részvételi díj befizetését az MTA irodája intézi.

Címe:

MTA Nemzetközi Együttműködési Iroda
1051 Budapest, Nádor u. 7.
tel.: 1 3172575
fax: 1 3172840
e-mail: kfoldi@office.mta.hu

A konferencia tervezett időbeosztása

Csütörtök: 10:00–13:00. a konferencia megnyitása, plenáris előadások;
13:00–18:00. szakmai program;
19:00– fogadás.
Péntek: 09:00–18:00. szakmai program;
19:00– bankett.

A konferencia társasági programjai

– fogadás (az első nap estéjén);
– bankett (a második nap estéjén).

A konferencia szervezeti programjai

– a konferencia megnyitása, üdvözlő beszédek (1 óra);
– panelbeszélgetés a pedagógiai kutatás aktuális feladatairól (2 óra);
– a Köztestületi tagok ülése (2 óra), a Pedagógiai Bizottság elnökének beszámolója;
– a konferencia zárása, eredményeinek értékelése (1 óra).

A konferencia munkanyelve, külföldiek részvétele

A konferencia munkanyelve magyar és angol. A konferencia információs anyagai magyarul készülnek, az előadások (poszterek) és a publikációk nyelve lehet magyar vagy angol. Nem magyar anyanyelvű meghívott szakemberek esetében a konferencia szervezői gondoskodnak a megfelelő tájékoztatásról. A konferencia alkalmat adhat nem magyar anyanyelvű résztvevők aktív (angol nyelvű) szereplésére is. Tolmácsolás egyik esetben sincs.

Határidők

Június 30: Jelentkezési határidő, összefoglalók benyújtása.

Szeptember 1: A beérkezett anyagok elbírálása, a jelentkezők értesítése.

Szeptember 15: A részvételi díjak befizetése.

A konferencia munkaformái

– plenáris előadások, meghívott előadókkal;
– meghívott szimpóziumok. A Pedagógiai Bizottság minden albizottságának joga van javaslatot tenni egy szimpóziumra. További meghívásokról a programbizottság határoz.
– szimpóziumok. Egy vagy két szervező által benyújtott 4–5 azonos tematikájú előadás. Elbírálásuk egyben (csomagban) történik;
– tematikus előadások. Önállóan benyújtott előadások, melyeket a programbizottság tematikus csoportokba szervez;
– poszterek.

A részvétel feltétele

A konferencia nyitott, azon bárki részt vehet. A részvétel feltétele a regisztráció és a részvételi díj befizetése.

A konferencián előadást tarthat, illetve posztert mutathat be az, akinek a jelentkezéshez szükséges, időben benyújtott anyagait a programbizottság elfogadta, amennyiben a regisztrációs díjat befizette.

Egy személy legfeljebb három helyen (előadás, poszter) lehet első szerző. Az el-

nöki, illetve opponensi szereplés ebben a tekintetben nem számít.

Jelentkezés, az anyagok benyújtása

A konferencia szakmai programjára való jelentkezést postai úton vagy elektronikusan lehet benyújtani. Mindkét esetben el kell küldeni az MS Word szövegszerkesztővel írott szövegeket tartalmazó fájlokat.

Postai úton a jelentkezést a következő címre kell küldeni:

Szegedi Tudományegyetem,
MTA Képességkutató Csoport
Neveléstudományi Konferencia 2001
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

A jelentkezési lapot és az összefoglalókat kinyomtatva és diszken egyaránt be kell küldeni.

Elektronikus úton e-mailben mellékletként (attachment) kell a jelentkezési lapot és összefoglalókat elküldeni a következő címre:

e-mail: pedkonf@primus.arts.u-szeged.hu

A jelentkezéshez (aktív részvételhez) benyújtandó anyagok

Egyéni szereplés (előadás, poszter):

– jelentkezési lap, mely tartalmazza az előadás (poszter) címét, a jelentkező (szerző) nevét, munkahelyét, levelezési címét, telefon- és fax-számát, e-mail-címét. Nincs formanyomtatvány, a felsorolt adatok pontos közlésére van szükség;

– ötszáz szavas összefoglaló a megadott formában.

Szimpózium: A szimpózium elnöke (szervezője) nyújtja be.

– jelentkezési lap, mely tartalmazza a szimpózium címét, elnökének (lehet az egyik előadó), négy vagy öt előadónak és a felkért opponensnek a nevét és adatait az egyéni jelentkezésnél megjelölt formában;

– a szimpózium címe és elnökének bevezető összefoglalója legfeljebb 200 szóban;

– ötszáz szavas összefoglaló minden előadásról a megadott formában.

A tartalmi összefoglaló szerkezete

Az aktív részvételhez egy legfeljebb ötszáz szavas összefoglalót kell benyújtani. Az ötszáz szó a címmel, névvel, kulcsszavakkal és minden egyébbel együtt értendő. Az összefoglaló képezi az elbírálás alapját, felkerül a konferencia honlapjára és megjelenik a konferenciakötetben. Nyelve lehet magyar vagy angol.

Az összefoglaló formája, szerkezete a következő:

CÍM (NYOMTATOTT NAGYBETŰVEL)
szerző(k) neve
szerző(k) munkahelye (egyetem/intémény, tanszék/intézet, város)
kulcsszavak: legfeljebb 3 kifejezés.
szerző(k) e-mail címe.

Az összefoglaló fő szövege sorkihagyás nélkül készüljön, de bekezdésekre tagolható. Javasolt tartalmi egységei: a kutatás céljai, módszerei, fontosabb eredményei, az eredmények értékelése, pedagógiai jelentősége, esetleg hivatkozások.

Az előadások és szimpóziumok szerkezete, időbeosztása

A konferencia alapvetően kétórás blokkokból szerveződik. Szimpóziumok esetében a jelentkezők alakítják ki az előadók csoportját és kérik fel az opponenst. A tematikus előadásokat a programbizottság szervezi csoportokba és kéri fel az opponenst. Opponens a témakör elismert szakértője, lehetőleg minősített kutatója lehet. A tematikus előadások és szimpóziumok szerkezete egyébként megegyezik:

– az elnök bevezetője (kb. 5 perc);

– előadások. Négy előadó esetén 20 percesek, öt előadóval 15 percesek;

– az opponens kritikai értékelése (kb. 15 perc);

– kérdések, nyílt vita (10–15 perc).

Az időbeli ütemezés betartásáról az elnök gondoskodik.

További információk a konferencia honlapján találhatók:

www.primus.arts.u-szeged.hu/pedkonf

Iskolakultúra-könyvek:

1. Kamarás István:
Krisnások Magyarországon (1998)

2. Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:
A szöveg megközelítései (1998)

3. Andor Mihály – Liskó Ilona:
Iskolaválasztás és mobilitás (2000)

4. Csányi Erzsébet:
Világirodalmi kontúr (2000)

5. Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
(szerk.: Fóris Ágota – Luigi Tassoni)

6. Takács Viola:
A Galois-gráfok pedagógiai
alkalmazása (2000)

a tartalomból

Zátonyi Sándor

Fizika felmérő

Az Országos Közoktatási Intézet Alapműveltségi Vizsgaközpont 1999. májusában (más tantárgyak mellett fizikából is) mérést végzett az arra önként jelentkező iskolákban. A mérés célja: sokoldalúan használható, az iskolák értékelő-elemző tevékenységét is segítő mérőeszközök készítése.

Vidákovich Tibor – Cs. Czachesz Erzsébet

Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai

Az oktatási rendszerekben általában mindenütt hangsúlyosan tanítják az írásbeli nyelv kanonizált, de történetileg változó szabályrendszerét. A magyar társadalom széles értelmiségi rétegei a magyar helyesírást, illetve a tanulók helyesírási képességét egyfajta nemzeti önazonossági kérdésnek tekintik. Mások más ideológiai vagy intellektuális megfontolásokból a gyenge helyesírást szociálisan stigmatizálónak tartják. Gyakran lehet olvasni, hallani a felsőoktatási hallgatói létszám utóbbi évtizedben tapasztalt emelkedésével elégedetlen egyetemi professzoroktól, hogy a felvételizők olyan gyenge felkészültségűek, hogy még helyesen írni sem tudnak.

Pléh Csaba

Új kommunikáció – új gondolkodás?

2001 a ‚Nyelvek éve' Európában. Ennek nyitó eseményeként a Fulbright Bizottság és az Egyesült Államok nagykövetsége ‚A nyelvek kultúrája Magyarországon' elnevezéssel januárban, Budapesten szimpóziumot szervezett, melyet remélhetőleg számos hasonló követ, a nyelvi reflexió erősödését szolgálandó.

Zsolnai József

Biográfiai széljegyzetek ‚A maratoni reform'-hoz

A fenti cím műfajt is jelöl. Pontosabban a választott műfaj mögé bújtatja a rekonstrukció, illetve az újabb konstrukcióalkotás nehézségeitől ódzkodó szerzőt. Amolyan pedagógiai narráció lesz az itt következő szöveg. Egy olyan megélő, átélő és túlélő, a pedagógus elit világába kívülről „beszivárgó" személyé aki úgy is látja a tényeket, az eseményeket ahogyan Báthory Zoltán interpretálja, meg másként is, más szemüvegen át is. Esetleg újabb adalékokkal kiegészítve a két évtized (a hetvenes, nyolcvanas évek oktatás- és kutatásügyi, valamint innovációs történéseit.

9 771215 523004 001

300,– Ft (ÁF