

4

1384

# ISKOLAKULTÚRA

XI. évfolyam. 2001. április

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

**Buda Attila**

könyvtáros,  
ELTE BTK,  
Budapest

**Bors Lídia**

menedzser,  
Angol Tanári Információs  
és Módszertani Központ,  
Pécs

**Kamarás István**

egyetemi tanár,  
Veszprémi Egyetem,  
Veszprém

**Korda Eszter**

Ph.D hallgató,  
ELTE BTK, Budapest

**Krajcsovicz Ágnes**

igazgatóhelyettes,  
közoktatási szakértő,  
Bács-Kiskun Megyei  
Önkormányzat Pedagógiai  
Intézete, Kecskemét

**Lugossy Réka**

adjunktus,  
PTE BTK,  
Angol Alkalmazott  
Nyelvészeti Tanszék, Pécs

**Makai Éva**

tudományos főmunkatárs,  
Kecskeméti Főiskola,  
Tanítóképző Főiskolai  
Kar, Kecskemét

**Nikolov Marianne**

egyetemi docens,  
PTE BTK,  
Angol Alkalmazott  
Nyelvészeti Tanszék, Pécs

**Nóvik Attila**

demonstrátor,  
SZTE, Neveléstudományi  
Tanszék, Szeged

**Radó Péter**

szociológus,  
igazgatóhelyettes,  
Oktatáspolitikai Intézet  
(OSI), Budapest

**Seregi Tamás**

Ph.D hallgató,  
PTE BTK, Modern  
Irodalomtörténeti és  
Irodalomelméleti Tanszék,  
Pécs

**Szalai András**

nyelvtanár, hivatkozó,  
Apológia Kutatóközpont  
vezetője, Budapest

**Szentpéteri Márton**

óraadó, Ph.D hallgató,  
ELTE BTK, Budapest

**Tarján Tamás**

docens,  
ELTE BTK,  
Magyar Irodalomtörténeti  
Intézet, Budapest,  
szerkesztő,  
Iskolakultúra, Pécs

**Timár Borbála**

egyetemi hallgató,  
ELTE BTK,  
Budapest

**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**

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. Andrásy u. 45.) is.  
HU ISSN 1215 5233

Nyomás:

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

Lapzárta: 2001. március 15.

**Timár Borbála**  
„Petőfi csillaga” 3

**Szentpéteri Márton**  
Perújrafelvétel 9

**Buda Attila**  
Babits Mihály műveinek genetikus kiadásáról 24

**Tarján Tamás**  
Tanár, diák, alma mater 35

**Seregi Tamás**  
A személyiségen innen 41

**Krajcsovicz Ágnes**  
Attitűdmérés a minőségbiztosításról 54

**Nóvik Attila**  
A reformpedagógiai irányzatok kialakulása 65

**Bors Lídia – Lugossy Réka – Nikolov Marianne**  
Az angol nyelv oktatása pécsi általános iskolákban 73

**Radó Péter**  
Reform-maraton 89

**Szalai András**  
Miért épp az én gyerekeim? 99

**Kamarás István**  
Szeptás dolgozat a „szekták titkos tantervéről” 104

# iskolakultúra

01/4



**Korda Eszter**

Ottlik-négykezes 111

*(Kelecsényi László: A szabadság enyhe mámora)***Makai Éva**

Kudarcok nyomában 116

*(Benza Béla: Tabuk nélkül. Gyermek az utolsó padban; Schödl Livia – Galicza János [szerk.]: Mitől (nem) lesz deviáns? Szöveggyűjtemény az iskolai „bűnmegelőzés”-hez; Lakner Zoltán – Tordainé Vida Katalin – Tordai Vilmos [szerk.]: Gyermekbántalmazás II.; Andor Mihály – Liskó Ilona. Iskolaválasztás és mobilitás)*

Satöbbi 120



## „Petőfi csillaga”

### „A négyökrös szekér’ című vers mint a kultusz tárgya

*Egy író körül akkor alakul ki irodalmi kultusz, ha a hozzá való közelítés elveszti tudományos, kritikai szemléletét. A kultikus szemlélet egyetlen szempont alapján értékeli, a kiválasztás, az átlag fölé emelés, majd a hódolás gesztusával. A kultusz tárgya homogén, nem tartozik bele semmilyen kontextusba, különálló és tiszteletet követelő.*

A megítélés kategóriái inntől kezdve nem irodalmiak, inkább nemzeti, sőt politikai jellegűek. Magyarországon különösen erős az a felfogás, hogy a költő a nemzet vezéregyénisége, az irodalom pedig voltaképpen a nemzet szolgálata. Az irodalom így mítikus nemzetalkotó tényezővé válik és a transzcendens szférába kerül.

Petőfi különösen alkalmas volt erre a szerepre. Költeményeinek esztétikai értékeinél fontosabb lett a szerző történelmi szerepe, tragédiája, sorsa. Sikerei és halála a nemzet sorsával mutattak párhuzamot (ő meghalt, a forradalom elbukott), így szimbolikus figurává vált. E kép kialakulásához hozzájárultak születésének és halálának homályos körülményei, valamint az, hogy a műveiben megfogalmazott jóslatokat az utókor megvalósulni látta. Petőfi kultikus figuráját az irodalom szemszögéből alapvetően két tényező határozta meg. Az egyik individualizmusa, amely a romantikából táplálkozott, verseinek személyessége a költőt mint személyiséget is érdekessé tette, szinte közvetlen ismerőssé, ugyanakkor vátesz-szerepe kiemelte őt és kiválasztottként tüntette föl. (1)

A kultikussá válás jelensége akár egy-egy vers utóéletét vizsgálva is megfigyelhető. Példánk ezúttal „A négyökrös szekér’.

E költemény alkalmi jellegű, egy valóban megtörtént esemény hatására keletkezett. Szereplői és helyszíne ismert. Lám, itt az alkalom, hogy meglessük a költőt alkotás közben, első kézből tudva meg a keletkezési körülményeket. Emellett a helyszín és a szereplők, miután az irodalmi műbe kerültek, maguk is a transzcendens szféra részeivé lettek és kultikus jelentőséget kaptak. Itt jelenik meg az irodalmi kultusz első jelenségszintje, a kultikus beállítódás. A második szint, a kultikus rituálé elemei a visszaemlékezésekben, a helyi ereklyékben és a helyszínen elhelyezett emléktáblában nyilvánulnak meg. A harmadik jelenségszint, a kultikus nyelvhasználat pedig jól megfigyelhető ott, hogy a kutatók, akik nem szó szerint idézik interjúalányaikat, milyen kifejezéseket adnak szájukba.

A vers 1845-ben keletkezett, Petőfi borjádi tartózkodása idején. A költő itt barátja, volt sárszentlőrinci iskolatársa, *Sass István* és családja kúriájában vendégeskedett.

Ennek időpontját azonban nem lehet pontosan megállapítani: egyesek augusztus végi, mások szeptember-októberi időpontot feltételeznek. *Hatvany Lajos* (2) az időpont körüli problémákat összefoglalván *Sass Istvánt* tartja a legszavahihetőbb tanúnak, aki két, vele készített interjúban is nyár végi időpontot jelöl meg. *Sass* azt mondja, hogy Petőfi ottlétekor olvasta a *Honderű* ellene intézett, személyeskedő hangú kritikáját, amely július 29-én jelent meg. E szerint Petőfi Borjádon írta volna válaszversét, ez augusztus 7-én meg is jelent („A Honderűhöz”).

*Sass Károly*, *Sass István* öccse, Petőfinek több borjádi tartózkodásáról is beszél, így akár egy őszi időpontot is feltételezhetünk. *Erzsike* azonban, a húguk, a vers szereplője, akit akár „koronatanúnak” is nevezhetünk, *Maday Gyula* interjújában (3) szintén augusztusi dátumot jelöl meg. Az őszi időpont mellett érvel *Ferencki Zoltán* (4), aki csillagásza-

ti szempontok alapján próbálta megjelölni a híres szekerezés időpontját: szerinte szeptember 25–27-e között a hold olyan időpontban kelt fel, amely igazolhatja a vers alábbi sorait: „Világos éj volt, a hold fenn vala...” *Dienes András* (5), nem tudni, milyen forrásokból szerevezve információit, a szüretet, szeptember-októbert jelölte meg. Viszont a borjádi versek nyári keletkezése mellett szól az is, hogy 1847-es gyűjteményes kötetében Petőfi az 1845. augusztus-szeptember között írott *„A szerelem gyöngyei”* elé teszi őket.

Abban azonban valamennyi forrás megegyezik, hogy a költő nagyon jól érezte magát Borjádán, ahol gyermekkori, sárszentlőrinci emlékei, ismerősei vették körül.

Itt írta *„S. K. emlékkönyvébe”*, *„S. Zs. kisasszony emlékkönyvébe”*, *„Szerelem átka”*, *„A magyar nemes”*, *„A költő és a szőlővessző”*, valamint *„A négyökrös szekér”* című verseit. Feltűnően sok közöttük az alkalmi jellegű, a környezet, konkrét élmény hatására készült vers: ilyen például az emlékkönyvbe írott versek mellett a *„Gyermekkori barátémhoz”*, amely régi szerelméhez, *Hittig Amáliához*, aszódi iskolatársához íródott (ez a találkozás egyébként a visszaemlékezők szerint eleinte nagy örömet okozott Petőfinek, később azonban kerülni igyekezett kissé unalmassá vált *„szerelmét”*, és Sass Károly szerint fejfájásra, Sass István szerint fogfájásra hivatkozva menekült előle) (6), vagy *„A magyar nemes”*, amelynek modellje *Kiss Lajos* simontornyai szolgabíró volt, aki egyszer vendégségbe jött Sassékhoz, és „szidta a népet, és folyton azt hangoztatta, hogy javítására és megfélemlítésére csak egy hasznos eszköz van, és ez – a deres.” (7) Ezekben a versekben a „könnyű, vidám tréfálgató hangnem” uralkodik. (8)

Petőfi ekkoriban már országos híré költő volt. *„Versek”* című kötete 1844-ben, a *„János vitéz”* 1845 márciusában jelent meg. A Sass-leányok, Erzsike és *Zsófi* a költőnek, a zseninek kijáró tisztelettel, csodálattal közeledtek felé. (9) Erzsikét, a *„Múzsát”* csak az úzdi halászbálon ismerte meg, az ökrös utazás előtt. A leány állítólag azzal keltette föl a költő figyelmét, hogy „sok verset olvasott már, de Petőfi verseit a legjobban szereti”. (10) Évődő, pajtási viszony alakult ki köztük, de szerelem nem, ahogy ez a visszaemlékezésekből kiderül. Maday Gyula (11) szerint Erzsike a melegszívű, kedves, jó embert látta Petőfiben, „aki oly meghatóan panaszkolt el sokszor a keservét és a szüleiére zúdult csapásokat, mint egy könnyező gyerek, akit ártatlanul vert meg valami mostoha kéz.”

*Kéry Gyula* egy apró, jellemző jelenetet ír le: Petőfi arcon csókolta Erzsikét, azzal az ürüggyel, hogy sügni akart valamit, de „olyan mélyről jött, hogy mire fölért – elhalt”. „Az érzékeny és költői lelkületű fiatal leányt e pillanatban olyan magasztos érzelem szállta meg, hogy kisietett a kertbe és sírva fakadt a boldogságtól.” Ez a „magasztos érzelem” nem a költő férfiúi vonzerejének, hanem a zseni, a lángész közeledésének volt köszönhető.

Hamarosan a környéken is elterjedt a költő ittlétének híre. *Kéry Gyula* szerint *Pesty János*, *Sass Lídia* férje halászbálat rendezett a szomszédos Úzdon a költő tiszteletére, és erről a bálról hazafele jövet esett a híres szekerezés. (Sass István emlékei szerint a vám elszállítása adta az úzdi utazás és a szekerezés apropóját.)

Fogadjuk el a koncepciónkba jobban illő *Kéry-féle* változatot, és láthatjuk, hogy voltaképpen egy, a költő tiszteletére rendezett „irodalmi ünnepről” van szó, mely az egyik legjellemzőbb kultikus rituálé. (Tulajdonképpen nem is az a fontos, hogy valóban így történt-e, hanem hogy a történetnek fennmaradt egy ilyen, kultikus elemeket tartalmazó változata.) Láthatjuk tehát, hogy a szekéren való utazás maga is egy irodalmi ünnep része, annak megkoronázása volt különleges hangulatával. Ez a hangulat lesz az eseményről írott alkalmi költemény legfontosabb szervezőereje is. A vers célja tehát a hangulat, egyúttal az esemény és a szereplők megörökítése, az irodalom mitikus szférájába emelése lehetett, egyfajta „irodalmi ajándék”. Így értelmezte Erzsike is, és ezt értette félre a résztvevők közül Sass Károly, aki egy csak általa említett mozzanattal, azzal, hogy a „Petőfi által választott csillag később eltűnt”, talán rossz előjelekre utal, esetleg egyfajta szerelmi viszonyként láthatta a költő és a lány kapcsolatát, és így a csillag eltűnése annak

lehetett előjele, hogy Petőfi „el fogja hagyni” Erzsikét. Ugyanígy más típusú érzelmeket lát ide *Erőss Zoltán* is (12), aki szerint „az Erzsike iránt érzett ábrándos szerelem hatására írta Petőfi a ma is népszerű verset”.

Megállapíthatjuk, hogy az esemény, mely a verset ihlette, már maga is telítve volt kultikusnak ható momentumokkal. Első találkozás egy szép, ifjú és irodalomkedvelő leánnyal egy irodalmi ünnepség keretében, ahol a költő az est emlékét alkalmi költeményben örökíti meg, és mintegy hálaaként a leány nevét is beilleszti, azzal a céllal, hogy az fennmaradjon az utókor számára. Mondhatjuk tehát, hogy Petőfi ezzel a gesztussal már saját leendő kultuszát irányítja, tudja, hogy önmagán kívül környezete, különösen, akiket versbe is foglal, maguk is az „Irodalom” részei lesznek. Így is lett, a költemény utólag magát az eseményt is a másik, felsőbb szférába emelte, hiszen azáltal, hogy az ökrösszekéren való utazás bekerült a versbe, magasabb, mitikus dimenzióba került.

A kortársak munkája mellett az utókorra, az irodalomtörténetre is szükség volt.

A Sass Istvánnal készült első interjú 1884 márciusában, a következő pedig decemberben jelent meg a Vasárnapi Újságban, ugyanitt Sass Károly 1885-ben nyilatkozott. Az ifjabb Sass fivért egyébként már 1883-ban megszólaltatták a Halasi Újságban. Ezeket a riportokat anekdotaszerű stílus jellemzi, Petőfivel kapcsolatos apró-cseprő eseményeket örökítenek meg (‘Petőfi mint obsitos’, Vasárnapi Újság, 1884. márc. 23.; ‘Adatok Petőfi házassága történetéhez’, Halasi Újság, 1883. (13)), az interjúalanyok még maguk beszélnek, nem írják át szavaikat. A századfordulón azonban már más hangnem uralkodott az e témát feldolgozó írásokban.

1899-ben indult el a mozgalom a Petőfi-ház érdekében, és ennek keretében bízták meg a fiatal újságírót, Kéry Gyulát azzal, hogy „szabad idejében az országot beutazza, a nagy költő életében emlékezetes helyeket egyenkint fölkeresse, s Petőfi emléktárgyait, amennyiben ilyenek még léteznek, társaságunk számára megszerezze.” (14) Kéry ezen kívül a még élő kortársaktól számos adatot följegyzett a költő életéből, amelyeket ‘Friss nyomon’ című, 1908-as kötetében publikált. (A borjádi tárgyak közül megtalálta a költő ottani íróasztalát, pipáját, sőt még azt a csutorát is, amelyet Petőfi a nyakába vett és táncolt vele azon a bizonyos úzdi halászbálon.) Kéry munkásságának kritikáját Dienes András fogalmazta meg ‘A legendák Petőfije’ című, majdnem ötven évvel később megjelent könyvében. Szerinte hátrány, hogy Kéry nem irodalomtörténész volt, hanem riporter, ezért sokszor tévedett. Leírja azt is, hogy a gyűjtő ötvenévesen öngyilkos lett, és ezt éppen a Petőfi-kutatások kudarcával magyarázza. Dienes ugyanazt az utat járta végig, mint annak idején Kéry, már nem kortársként, de még éppen időben ahhoz, hogy az utolsó Petőfire vonatkozó emlékeket is megőrizze az utókor számára. Szemlélete is különbözik Kéryétől: számára az út zarándoklatként jelenik meg, azt az útvonalat követi, amelyet annak idején Petőfi bejárt, Borjádon például kerékpárral követve a költő szekere nyomát. Tehát míg Kéry tárgy- és emlékgyűjtése a kultikus jelenségszintek között a rituáléra korlátozódott, Dienesnél már mindez kultikus beállítódásban jelenik meg.

„A titkártól megkaptam a községi hivatalnoksegéd biciklijét, de a lelkemre kötötte, hogy estére visszahozzam, mert kell a kézbesítéshez. Megigértem és elporoztam Úzdra, Úzdról Borjádra. Száztíz évvel ezelőtt ezen az úton haladt a négyökrös szekér.”

Az idézetből még egy momentumot kiemelnék, mégpedig azt, hogy a „négyökrös szekér” formula már határozott névelőt kap, és semmi egyéb magyarázat nem fűződik hozzá: mindenki tudja, hogy miről van szó: ez a kifejezés bekerült az irodalmi köztudatba.

---

*Milyen módszerekkel érik el ezt a hatást a kutatók és riporterek? Mindenekelőtt szükség van arra, hogy a mű és a valóság minél jobban hasonlítson egymásra, hiszen a valódi esemény annál jelentősebbé válik, minél inkább megfelel a versnek. A későbbi visszaemlékezőknél a vers és a valóság szinte összefolyik.*

---



Maday Gyula interjúja 1913-ban jelent meg az „Élet” című folyóiratban. Összehasonlítva a korábban említett riportokkal, itt is megtörtént a váltás, a kultikus beállítódás megjelent. Maday ugyanis Erzsikével, azaz a nyolcvanéves *Török József* nével beszélget. Itt már a riportalany kitüntetett címkével van ellátva: ő az utolsó élő Petőfi-műzsa. Ezzel a Petőfi elindította folyamat tetőpontjához ért, Erzsike is a magasabb dimenzióba emelkedett, bekerült az irodalom kultikus szférájába.

Milyen módszerekkel érik el ezt a hatást a kutatók és riporterek? Mindenekelőtt szükség van arra, hogy a mű és a valóság minél jobban hasonlítson egymásra, hiszen a valódi esemény annál jelentősebbé válik, minél inkább megfelel a versnek. A későbbi visszaemlékezőknél a vers és a valóság szinte összefolyik, Kéry Gyula, aki nem szó szerint idézi interjúalanyait, a vers szavait prózába átírva idézi föl az eseményt, így az is a kultikus szféra részévé válik. A költemény részletei inkább egy történelmi, mint irodalmi, tehát fikciós esemény részeként, abszolút tudományos értékű forrásként jelennek meg: az első idézet kurzivált írásmódjával, folyamatosan szedve, de idézőjelben, a második szintén kurziválva, de versként szedve, idézőjel nélkül. Nem olvadnak bele a szövegbe, „csak” bizonyítéku szolgálnak.

Az idevágó rész így hangzik: (15)

„Erzsike a kellemesen töltött délután hatása alatt határozta el, hogy nem marad tovább Úzdon, hanem ő is hazatér Borjádra.

»Világos éj volt – mint Petőfi írja – a Hold fenn vala, Halványan járt a megszakadt felhőkben...«

A társaság gyalog készült elindulni, de Pesty János, a vendégszerető házigazda kijelentette, hogyha nem akarnak gyorsan hazatérni, és mindenáron gyönyörködni szeretnének a szép holdvilágos éjszakában: hát befogatja az ökreit.

– Apropos! – szolt örömmel Petőfi – ez pompás dolog lesz, hogy ökrös szekéren megyünk haza.

A szekér előállt és a társaság tagjai elhelyezkedtek rajta. Elöl Petőfi ült Erzsike mellett.

Dalolva és beszélgetve indult a társaság Borjád felé:

S választottunk magunknak csillagot.

Az országúton végig a szekérral

A négy ökör lassacskán ballagott.

Azóta Sass Erzsike az esthajnali csillagot e feledhetetlen est emlékére »Petőfi csillagának« nevezi.»

A szekérré ülés oka, hasonlóan az időponthoz, minden leírás szerint más és más. Abban azonban megegyeznek, hogy Petőfi valamiféle felkiáltással adta jelét tetszésének. Ezt azért fontos kiemelni, mert így elképzelhető, hogy a költőt már akkor elfogta az ihlet, ezért erősködött az ökrös fogaton való hazautazás mellett. Megint bekukkanthattunk a művész boszorkánykonyhájába, megsejthettünk valamit az alkotás misztikus folyamatából.

A „dalolás és beszélgetés” motívuma szintén több emlékezésben megjelenik – és nem tudhatjuk, valóban így történt-e, vagy a költemény sorait veszik át, talán nem is tudatosan: „A társaságnak többi tagjai / Beszélgetének és énekelgetének”

Minden forrás, amelyik említést tesz erről a tényről, megállapítja, hogy az esthajnali csillagot választották (mert az volt a legnagyobb – Maday szerint).

A csillagokkal kapcsolatban rengeteg néphiedelem élt. A csillag lélekszimbólum: ha leesik egy csillag, meghal egy ember. Mindenkinek van saját csillaga. A versben a csillagválasztás aktusának célja egyértelműen az emlékezés, a jelen lévő pillanat megörökítése: ez mintegy szimbóluma a megörökítés igényének, amely miatt az egész vers keletkezett.

Az pedig, hogy Erzsike „Petőfi csillagát” mond, többértelmű: ha a „csillag” szó átvitt értelmét nézzük, „Petőfi dicsőségének csillagára” asszociálhatunk, amely fennen hirdeti a költő érdemét. Ugyanez az értelmezés jelenik meg a Petőfi tiszteletére (a mellel a költő otthárta után épült) borjádi kúria falán elhelyezett emléktáblán, amelynek most csak utolsó két sorát idézem: „Petőfi azt mondta Erzsikének: »Ne válasszunk magunknak csillagot?« És ő maga lett a legfényesebb csillag a magyar égen.” (16)

Erzsike, ahogy majd a Maday-interjúból kiderül, sokkal bensőségesebb képet őriz magában a költőről, és még unokájának is megmutatja a csillagot, így örökítve tovább a ha-

gyományt az utókor számára. Kéry idézi levelét, amelyet örömeiben írt neki, hogy akad valaki, aki őrzi emlékét. Így ír: „...Ott vagyok a múltnál, az arany múltnál, amikor jó anyám a nagyot, a halhatatlant is édes uramöcsémnek szólította.” (17)

Szintén a hagyomány játszik szerepet Dienes András gyűjtésében. (18) Ő ugyanis eze-  
ket az unokákat kérdezi meg, akik már csak hallomásból, meseként ismerik a történetet,  
amely olykor valóban mesei vonatkozásokkal ruházódik fel. Ez derül ki abból a vissza-  
emlékezésből, amelyet *Radó András*, akkori első béres hallott Sassék korábbi béreseitől:

„Azt mondta Damokos Mihály, az akkori béres, hogy mikor Úzdról jött Petőfi négyökrös szekérral, azt tudta az egész falu: úgy jöttek nótázva, felharangozva. Damokos Mihály mesélte, hogy emlékezett arra egész Borjád. Bádogharang volt kötte az ökrök nyakába, szépen kolompoltak a harangok, úgy jöttek be az udvarra. Tiszta fehér volt mind a négy ökör, mint a hattyú, olyan fehérek. Énekeltek, nótáztak a Sass-gyerekek, Petőfi is énekelt velük.”

Az elbeszélés stílusa mesélős, szinte látomászerű. Nagyon érdekes a fehér ökrök motívuma, amely mitológiai háttérrel rendelkezik. (Jupiternek áldoztak fehér, aranyszarvú ökröt az ókorban.)

A költő ismertségét jelzi az is, hogy az egész falu tudta, Petőfi érkezik, bár elképzelhető, hogy a hír csak a későbbiekben terjedt el. Mindenesetre ebben a részletben azt láthatjuk, hogy egy másik társadalmi réteg, más módszerrel ugyan, kialakítja a saját Petőfi-kultuszát (vagy inkább mitológiáját).

Maday Gyula (19) Kéryhez hasonlóan nem közvetlenül szólaltatja meg Erzsikét, ő beszél helyette. Kiemeli: „látszik, öröm, boldogság ragyog a szemében, hogy ő most beszélhet Petőfiről.” Ez a motívum jelent meg a Kéry által idézett levélben is. Érdekes, hogy az ökrös szekér felajánlásának jeleneteket Maday pontosan ugyanazt a mondatot adja Petőfi szájába (ahogy Erzsike idézi), mint az öt évvel korábban megjelent Kéry-könyv. Feltételezhetjük persze, hogy Erzsike memóriája ennyire pontosan működött, de az is lehet, hogy Maday forrásként használta Kéryt. A vers szavai itt is bekerülnek a történetbe, már jelzetlen idézetként, kicsit variálva, kifejtve:

„Világos éj volt. A hold fennt vala, csillagok milliója nevetett le az égről a borjádi országúton ballagó különös fogatra. A költő meglehetősen hallgatagon, ábrándokba merülve ült a 18 éves lányka oldalán. Egyszercsak megszólalt:

- Erzsike, nézze milyen szépek odafent a csillagok. Válasszunk egyet magunknak!

Erzsike a legnagyobbat, a hajnalszillagot ajánlotta, amit Petőfi szintén elfogadott.

Sass Erzsébet azóta Petőfi csillagának nevezi az esthajnalszillagot. S még öt éves unokája is meg tudja mutatni az égen: Melyik »Petőfi csillaga«?

A motívumok, a történet hasonlít a Kéry által leírta, a stílus azonban sokkal érzelgősebb. A szerkérút leírásának érdekessége, hogy valószínűleg Maday fejből pattant ki, és leginkább a versre hagyatkozott. Így lett a források szerint a többiekkel daloló vidám „uramöcsém” hallgatag, romantikus lelkületű költő.

A vers hangulata tehát feledtette a valódi történetet, így a valóság átíródott, hogy jobban hasonlítson irodalmi megfelelőjére.

„A négyökrös szekér” című költeményt sokan Petőfi egyik legnépszerűbb művének tartják. *Illyés Gyula* szerint: (20) „A verset az ellentét teszi feledhetetlenné. Amíg fönt, a versben és a szekéren, a legéleteribb érzések vibrálnak, lent, a szakaszok végén az ökrök a legvaskosabb magyar valóságban cammognak.” Szerencsére, ahogy Illyés is megállapítja, „az életrajzírók adatai semmit sem rontanak a vers hangulatán.”

## Jegyzet

(1) vö. MARGÓCSY, 1999. 21–48. old.

(2) HATVANY, 1956. 112. old.

(3) MADAY, 1911.

- (4) FERENCZI, 1896. vö. HATVANY, 112. old.
- (5) DIENES, 1957. 162. old.
- (6) HATVANY, 1956. 110. old.
- (7) KÉRY, 1908. 34. old.
- (8) HORVÁTH, 1908. 47. old.
- (9) MARTINKÓ, 1972. 74. old.
- (10) KÉRY, 1908. 33. old.
- (11) MADAY, 1913.
- (12) ERŐSS, 1992.
- (13) Más cikkeket idéz még HATVANY, i. m. 101. old, 102. old, 108. old, 110. old.
- (14) SZANA, 1902. 43. old.
- (15) KÉRY, 1908, 34–35. old.
- (16) BÉKÉS, 1956. 213. old.
- (17) KÉRY i. m. 33–34. old.
- (18) DIENES i. m. 167. old.
- (19) MADAY, i. m.
- (20) ILLYÉS, 1971. 227. old.

### Irodalom

- BÉKÉS István: *Petőfi nyomában*. Bp, 1959.
- DIENES András: *A legendák Petőfije (Táj és emlékezet)*. Bp, 1957. 162–167. old.
- ERŐSS Zoltán: *Magyar irodalmi helynevek A-tól Z-ig*. Bp, é. n., Borjád címszó
- HATVANY Lajos: *Igy élt Petőfi*. III. kötet. Bp, 1956. 101–113. old.
- HORVÁTH János: *Petőfi Sándor*. Bp, 1922. 47. old.
- ILLYÉS Gyula: *Petőfi Sándor*. Bp, 1971. 227. old.
- KÉRY Gyula: *Friss nyomon*. Bp, 1908. 32–39. old.
- MADAY Gyula: *Petőfi Erzsikéje*. In: *Az Élet*. I. kötet. 1913. 19–21. old.
- MARGÓCSY István: *Petőfi Sándor*. Bp, 1999. 21–48. old.
- SZANA Tamás: *A Petőfi Társaság 1876–1901*. Bp, 1902.



## Perújrafelvétel

### Javaslat Thaly Kálmán rehabilitálására

*Thaly Kálmán (1838–1909) a mai nagyközönség számára legfeljebb néhány kuruc költemény múlt századi hamisítójaként ismerős, valószínűbb azonban, hogy neve még a tágabban vett bölcsész közvélemény számára sem mond túl sokat. Egyéb szerepei – költői, történészi, politikusi és filológusi tevékenységei – pedig végképp feledésbe merülni látszanak. (1)*

**T**haly Kálmán maga korában híres közéleti figura volt, s neve a halálát és az őt ért támadásokat követő évtizedekben is közismert maradt, és nem csak a filosztársadalomban. (2)

Későbbi feledésbe merülésének valószínűleg leginkább két, 1913-ban kibontakozó, első látásra főként filológiai vita lehet az oka (Szekfü-vita és Kuruc dalpör). Az előbbiben *Szekfü Gyula* Thaly történelemszemléletét és szövegkiadási koncepcióit támadta, az utóbbi katalizáló cikkükben pedig *Tolnai Vilmos* és *Riedl Frigyes* kérdőjelezte meg Thaly textológiáját, pozitívista szövegkritikájukkal rámutatva számos kuruc ballada hamisítvány voltára. A leleplezők „dicsérve elmarasztaló” retorikája is mutatja Thaly korabeli ismertségének mértékét. (3)

Az utóbbi évtizedek számos olyan gondolkodástörténeti fordulattal jártak együtt, amelyek ismét érdekessé tehetik Thaly műveit – ha nem is a nagyközönség, de – az irodalom- és történettudomány iránt érdeklődők számára. (4) Ezekkel a változásokkal kapcsolatosan visszanyerhető aktualitásról írok majd a következőkben.

#### Az újraolvasás szükségessége és szempontjai

„Az akták még nincsenek lezárva” – írja *Szerb Antal* irodalomtörténetében a Kuruc dalpör korabeli állásáról. (5) A mondat többféleképpen értelmezhető. Szerb kortársai főképpen filológiai kételyeik mondataként kezelhették: miszerint még nem tudták pontosan meghatározni a kuruc kori költészet bizonyító szövegeinek korpuszát, mivel nem ismerték még pontosan, hogy melyik vers hamisított és melyik nem. Ez pedig számukra azzal járt együtt, hogy nem lehetett összegezni álláspontjukat a korszak líratörténetéről. (6) A mai olvasónak azonban ez a mondat mást (is) jelenthet. Mégpedig azt, hogy a Kuruc dalpör aktái sosem zárhatóak le véglegesen, hiszen a hatástörténet logikája szerint az irodalomtörténet újabb és újabb revíziók, rehabilitációk, azaz folyamatos perújrafelvételek sorozata. Hiszen jól tudjuk, a kortárs esztétikai (és az ezzel kéz-a-kézben járó kritikai) gyakorlat rendre újraírja a hagyományt. (7)

A Thaly-rehabilitáció a következő három olyan sarokpontra épülhet, amely a kortárs gyakorlattal áll kapcsolatban: a hamisítás esztétikai megítélésének megváltozása, a szövegkritika posztmodernizációja, a történelemszemlélet posztmodernizációja.

1. A kortárs hamisítás-esztétikák végső soron (különösen az irodalmi misztifikációk esetében) eljutottak ahhoz a konklúzióhoz, hogy hamisítás (esztétikai értelemben) ma már nem létezik. Az eredetiség meggyengülése, a szerzőhalál (*Barthes*, *Foucault* stb.), a posztmodern idézetekre épülő poétikája, az intertextualitás felértékelődése, a technikai sokszorozhatóság, így elsősorban a digitális hordozók megjelenése, ezekkel együtt a

hipertextualitás élménye mind-mind megnehezítik, hogy a modern értelemben vett hamisítás fogalomrendszerét továbbra is alkalmazzuk. Szempontunkból különösen fontos a nyolcvanas évek képzőművészetében s főképp az *Arthur C. Danto* művészetfilozófiájában megjelenő appropriation (kisajátítás) fogalma. (8) *Radnóti Sándor* – az ez idáig legjelesebb hazai hamisításezstétika szerzője – a kisajátítás és a hamisítás kapcsolatára így kérdez rá könyvének fűlszövegében: az „új stílus visszamenőleg rehabilitálja a hamisítás gyakorlatát, s a híres régi hamisítók a kisajátítók előfutárai?” (9)

2. A filológia posztmodernizálódása, a genetikus textológia gyakorlata több változást is hozott a szövegek létmódját, a szerző és a közreadó státuszát illetően is. Ahogyan *Heisenberg* megfigyeléseit követően a természettudományokban, úgy a filológiában is világossá vált a megfigyelő, a kutató, a közreadó szubjektív szerepének, a szövegek működésében való részvételének élménye. (10) Különösen a digitális szövegkiadások, a bölcsészeti informatika megjelenésével vált megkerülhetetlenné a genetikus filológia azon tapasztalata, miszerint a szövegnek nincs ideális változata, ami a szövegvariánsokból rekonstruálandó lenne. A szövegek valószínűleg statisztikailag léteznek: sok szerző, sok szöveg, sok szerkesztő. (11) A mai hipertextes kritikai kiadások (akár CD-n, akár Interneten) egyaránt ar-

---

*A múlt másságán keresztül önmagunk megértésére törekszünk. E megértés során azonban ahogyan mi is, úgy a múlt is változik: újraírjuk, újraolvassuk azt. Mindent, amit a múltról mondunk, saját magunkról mondjuk míg a múltba merülünk, felfedezzük saját éniünk új lehetőségeit. A történelem félreértések sorozata (Popper Leó), vagy más szavakkal aberráns dekódolások rendszere (Umberto Eco), megint másképpen kreatív félreolvasások sokasága (Harold Bloom).*

---

ra törekednek, hogy minden variáns, minden forrás (kéziratok és nyomtatványok) mintegy palimszesztusként egymáshoz rendelődhesen. Kézenfekvőek a hasonlóságok a hamisításról mondottakkal, az eredetiség meggyengülése itt is világos. Mint ahogy például a szerzőhalál (akár a szerző multiplifikálódásával, „szóródásával”, akár teljes eltűnésével) is tetten érhető a posztmodern filológiában: a genetikus textológia és annak digitális változatai arra figyelmeztetnek, hogy a 17–18. században kialakult individuális szerzőfogalom leáldozóban van, s egy újabb szerzőtlen kor hajnalán állunk, az új középkori szkriptorok, kompilátorok, kommentátorok és kombinátorok korában. (12)

3. A posztmodern történelemszemlélet alapvetően megváltoztatta a történetírás és a fikció viszonyát, az értelmezői konstruktivitásra helyezte a hangsúlyt. Ez a fordulat természetesen jelentősen befolyásolja a költészet és történelem kapcsolatát is. (13)

A múlt másságán keresztül önmagunk megértésére törekszünk. E megértés során azonban ahogyan mi is, úgy a múlt is változik: újraírjuk, újraolvassuk azt. „Mindent, amit a múltról mondunk, saját magunkról mondjuk (...) míg a múltba merülünk, felfedezzük saját éniünk új lehetőségeit”. (14) A történelem félreértések sorozata (*Popper Leó*), vagy más szavakkal aberráns dekódolások rendszere (*Umberto Eco*), megint másképpen kreatív félreolvasások sokasága (*Harold Bloom*). A múlt tehát fikció, vagyis „szellemi konstrukció.” (15) Mert az „egyetlen út behatolni a történeti okozatiságba a művész útja, a teremtő élmény”, így a történelmi szöveg nem más, mint irodalmi alkotás, vagy másképp: „(...) a történetírás irodalmi műfaj (...) a »szórakoztató irodalom« körébe sorolható (...)” (16)

Ha kétségbe vonható a hamisítás intézményének léte, ha a posztmodern filológia cáfolja az ideális szöveg rekonstruálhatóságát, illetve igazolja a textológus beavatkozásait, és ha a történetírás éppúgy a „retorikai gépezet” (*Barthes*) irányítása alatt áll, mint a költészet, akkor meggyengülnek mindazok az érvek, amelyeket a pozitívista tudomány Thaly hamisításaival, „kozmetikus” filológiájával és költői metahistóriájával szemben felhozott.

Bár a köztük lévő állandó interakció miatt nemigen választhatóak szét Thaly szerep-körei, ezúttal – a jelen keretekre való tekintettel – mégis inkább a hamisítóra, a költőre és a filológusra koncentrálok majd hangsúlyozottan. (17) Ám világos, hogy a Szekfüvitát és R. Várkonyi Ágnes Thalyról nagy erudícióval írott monográfiáját is a konstruktív metahistória felől kell újraolvasni. Hiszen azok a célkitűzések például, amelyek az esszenciális Thaly visszanyerhetőségét ígérik („olyannak kell ismernünk munkásságát és műveit, amilyen valójában volt”), vagy amelyek a konstruktív szemlélettel bajosan összhangba hozható (fel)tárogató attitűdöt mutatják (nem „az illúziók ápolásával, hanem a valóság őszinte feltárásával (...) szolgálhatjuk a magyar történettudományt és a magyar népet”), ma már nem biztos, hogy támogatják a Thaly-kép árnyaltabb, korszerű megvilágítását. (18)

### Az áttulajdonító hamisításmodell

#### *Áttulajdonítás*

A fogalom Riedltől származik, az óvatos, leleplező 1913-as cikkében, Thaly hamisításainak lelki indíttatásait kutatva így fogalmaz: „Minő lelki processzus folyt le a valódi szerzőben, midőn legkiválóbb költői termékeit letagadta és másnak tulajdonította,” (19) Külföldi példákkal való egybevetés után pedig így pontosít: „maga írt néhány balladát, melyeknek szerzőségét azután áttulajdonította”. (20) Többek között a prófétákra hivatkozva pedig azt írja minderről, hogy az áttulajdonítás „voltaképp a legrégebbi irodalmi eljárás, tán régiebb, mint a szerzőség bevallása.” (21) Maga Thaly így alkotja meg az áttulajdonítás figuráját/alkoztatását az „Adalékok” Előszavának egy első látásra szerény lábjegyzetében: „Öntetszergéstől menten mondhatom (...); mert hisz csak a gyűjtés, közlés, tájékoztatás az egyém: maga a szöveg a XVII.- és XVIII.-ik századé. En csak a szerény bányász vagyok, ki a nemes érczet napfényre hozám.” (22)

#### *Fordított plágium*

A Thaly-szakirodalom – Riedl Frigyes cikkétől fogva – visszatérő toposza a fordított plágium. „Riedl (...) Thaly eljárását egyenesen hazafias lelkesedés számlájára írja s a plágium fordítottját látja benne (...)” – írja Horváth János. (23) Jacques Maitre – akiről később még szólunk – pedig így fogalmaz: „Tolnay ur és Riedl ur” mint „két merész trapper (...) cserkésztek a kurucz népdalokban, amíg végül felfedeztek valamit. A kontraplágiumot.” (24) A fordulat ezekből az 1913-as szövegekből kerül át R. Várkonyi 1961-es könyvébe is. A Kuruc dalpör ismertetésekor így ír: „A fordított plágium ténye pedig szinté megoldhatatlan feladat elé állította a kritikusokat.” (25)

#### *Fordított kisajátítás*

A Riedl alkotta kontraplágium toposzának mintájára értelmezhetjük az áttulajdonítás fogalmát fordított kisajátításnak is. Ez a paradoxon felel meg nekünk: mert igaz, hogy Thaly hamisításai során egyfelől önként lemond saját szerzőségéről, mintegy átadva azt a 17-18. század kuruc közköltőinek, de másfelől mindezt úgy teszi, hogy egyúttal – a magyar kultúrában jelenlévő kultikus szemlélet szakrális elvárásait és a korabeli historista ideológiát kielégítendő – ki is sajátítja a korszak poézisét, igaz, főként kollektív, közösségi célokra. (26)

#### *Az áttulajdonító modell kultikus komponensei*

Hogy a régebbi magyar irodalom intézménye mennyire nem autonóm, mennyire függ például a politikumtól, azt jól példázza a Thaly-recepció egy 1906-os mozzanata is. A Kisfaludy Társaság Rákóczi hamvainak hazahozatalára rendezett díszülésén Beöthy Zsolt – a társaság akkori elnöke – így fogalmaz a témával kapcsolatban: „Annak a nagy tanú-



ságtételnek, melyet irodalmunknak egész élete folyása, elejétől végig, valamennyi mozzanatában arra nézve vall, hogy a magyar politika és a magyar költészet mindenha a legbensőbb, a legszorosabb kapcsolatban van: ennek (...) talán a legszószólbóbb bizonyosága éppen a kurucvilág költészete.” (27) Igaz, Beöthy itt az „eredeti” kuruc költészetre utalt, mégis bizvást állíthatjuk, hogy tétele Thaly „hamis” kuruc verseire is igaz. De mielőtt ezt közelebről is megnéznénk, utalnom kell az irodalmi kultuszképződéssel kapcsolatos hazai kutatások néhány megállapítására. *Margócsy István* szerint például a magyar irodalomban nagy hagyományokra tekint vissza az a szemlélet, amely – az esztétikai autonómia visszaszorításával – a magyar irodalom egészét „szolgáló irodalomként” kezeli. Margócsy szerint ez az attitűd olyan kultikus meggyőződésre vezethető vissza, amely maga is „kultikus beállítódást termel újra”. Így az irodalom legitimitása mindig az irodalomnál magasabb rendű szféráknak való megfeleléstől függ. Ahhoz, hogy „valaminő irodalmi alkotás vagy szerzője bekerüljön a magyar irodalom »kincsházába« vagy »pantheonjába«, feltételként határozatlik meg a magasabb szférák »szolgálata«. E magasabb szférák a szekuláris kultusz számára a nemzet, a nép, a nemzetet képviselő irodalom (...), a népet megtestesítő népköltészet és a mindezek alapjául és beteljesülésként felfogott magyar nyelv képzetében jelennek meg (...)”. E szakrális szolgálatban pedig az alkotói gesztus vagy a mű akkor nyer létjogosultságot, ha a „szféráknak megfelelő princípiumok inkarnációjaként fogható fel, ha az esztétikai jelenség belesimul a szolgálat rendjébe”, ha „küldetést” teljesít be. (28) A magyar irodalmárok szerepköreinek típusait – legyen az akár az erkölcsi tanítóé, az istenhívóé, a politikusé vagy a nemzeti költőé – egyaránt meghatározza a fentebbi szakrális szolgálat. (29) Jellemző ebből a szempontból *Arany János* példája is, akire – ezúttal – a kultuszképződéssel is foglalkozó *Dávidházi Péter* hívta fel a figyelmet. (30) Arany – aki elsörendűen nem epikusként határozta meg önmagát – szintén bizonyos közösségi elvárásoknak engedve fejezte be a „Toldi-trilógiát” (a költő epikaelméletéről és -gyakorlatáról még lesz szó). A Beöthy-idézetre visszautalva elmondhatjuk, éppen Thaly az egyik legjobb példája annak, hogy valaki irodalmárként, történészként és politikusként is egyaránt ugyanazt az elvet szolgálja, s így – szerepköreinek állandó interakciójából következőleg – természetesen az irodalom nem élvez autonómiát a politikummal szemben sem. (31)

Mielőtt azonban a szakrális szolgálat és alázat toposzának (vagyis az áttulajdonítás egy variánsának) a Thaly-recepcióban betöltött szerepét szemügyre vennénk, érdemes idéznünk *Németh Lajost*, a historizmus ideológiájának egyik legjobb hazai ismerőjét, aki lényegében hasonlóan érvel a múlt századi művészettel kapcsolatban, mint amit Margócsynál is láttunk: „A historikus mű számára nem az esztétikai azonosság a döntő, hanem az ideológiai alkalmasság, megfelelés; nem a megismételt forma, hanem a relativizált történelem, amely a megismételt formában fejeződik ki.” (32) Thaly tehát azzal, hogy sajátos módon kisajátította a kuruc kor költészetét (a megismételt formában relativizálta a történelmet), megfelelt a szakrális szolgálat feladatainak.

De nézzük most már a szent áldozat toposzát közelebről is. Riedl már említett dicsérve elmarasztaló cikkében így összegezte Thaly jelentőségét: „jelleme is nő képzeletünkben: mert kétségtelen, hogy e balladákat tiszta lelkesedésből a kuruc kor dicsőségére írta és (mily áldozat!) dicsőítésére tagadta el.” (33) Horváth pedig így kérdez az áttulajdonítóval kapcsolatban: „Milyen neme ez az áldozásnak?” (34) *Varga Imre* a következőképp variálja a népszerű toposzt: „a nagy szeretet és hűség, mely egyetlen eszmének, a kuruc kor dicsőségének szolgálatába állította a fáradhatatlan kutatót.” (35) Szerb Antal így fogalmaz: „Thalynak nincs szüksége erkölcsi védelmezőkre, jellemére nem hull semmi árny cselekedetéből, ellenkezőleg, a nemes önfeláldozás példájának lehet tekintetni.” (36) Lássuk ezek után, hogyan ír minderről maga Thaly Kálmán: „a Rákóczi-kor (...) immár derekasan öszbe csavarodott” történetbúvára „honfiúi lelkesedéssel és a történelmi tiszta igazság szeretetével búvárolt korszakának kér s keres dicsőségét”. (37)

### *Az áttulajdonítás és az archaizálás*

Összegezzük, mit is tudunk eddig a hamisítás áttulajdonítós modelljéről? Az áttulajdonítás a kisajátítás egy speciális esete, szoros szálak fűzik a magyar irodalom kultikus jegyeihez, ugyanakkor a szerzői név elrejtésével vagy áttulajdonításával megelőlegezi a posztmodern szerzőhalál jelenségét is. Az áttulajdonítás tehát egyfelől a legteljesebb szakrális szolgálat, másfelől azonban a legtökéletesebb maszk, avagy póz, maga a professzionális inkognitó, a legszélsőségesebb álnévhasználat, eladdig, hogy az álnevet is mellőzi. Az áttulajdonítás inkognitója – ha stílszerűek akarnók lenni: a bujdosás, de ne szaladjunk előre – Thalynál szervesen kapcsolódik az archaizálás problémájához.

Ez Thaly egész életművét meghatározza, köteteiben hemzsegnek az Arany és *Tompa* hatását mutató történeti balladák, skót, spanyol és egyéb külföldi ballada- és románfordítások. A kurucos tárgyú archaizáló verseit külön kötetben is kiadta 1903-ban „Kuruczvilág” címmel. Az előszóban Thaly nem is titkolja elragadtatását: „a kurucz versekkel (...) nagy szeretettel és legbehatóbban foglalkozva, – egészen beleéltem magamat a kurucz költészet szellemébe és modorába; a mire önkéntelenül is, mintegy ösztönszerűleg kedvet kaptam a nevezett korszak (...) egyes regényesebb vonatkozású – mozzanátának költői alakú (...) feldolgozására (...)”. (38) Hogy Thaly költészetében az archaizálás meghatározó, a leleplező szakirodalom is tényként kezeli, mind akkor, amikor a hamisítások miéértjéért firtatják, s mind akkor, amikor elismerik azok esztétikai értékét, függetlenül a morális aspektusoktól, melyek – mint azt feltételezem – szorosan kapcsolódnak a magyar irodalom kultikus béklyóihoz. Az „álarcos költészet” rejtőző szerzőjéről így nyilatkozik Riedl: „névét elhagyta és ennek megfelelően az archaizálást még öregbítette”, így tehát „öt kell (...) irodalmunk legnagyobb archaikus költőjének tekinteni.” (39) *Borbély Margit*, aki főként Tompa Mihály költészetének kisajátítását írja Thaly számlájára, szintén elismeri archaizáló zsenijét: „gondoljunk továbbá archaizáló költeményeire, melyekben a formahűsége a megtévesztésig tökéletes.” (40) „Thaly költői tehetsége csak egy sajtós irányban működött, géniusza csak az archaizáló formában érvényesült. Egyébként másodrangú költő volt, de ebben a műfajban csodálatos, utolérhetetlen tehetség” (41) – írja Szerb a *Rákóczi Emlékkönyv*-ben. *Komlós Aladár* az eredetiség kérdésében meglepő aktualitással így fogalmaz: „Míg vannak, akik szerint zseni: eredetiség, Thaly Kálmánról szinte azt mondhatnánk, hogy ő – az utánzás zsenije.” (42) Az archaizáló tehetség elismerése egyértelműen kapcsolódik a leleplezés dicsérve elmarasztaló retorikájához, ezen belül is a hamisítványok esztétikai autonómiájának elismeréséhez: „Kételyeim nem a költemények szépsége, hanem régisége iránt” fogalmazódtak meg, írja Riedl 1913-ban. (43) Ez az álláspont egyébként majd értelemszerűen eljutott oda, hogy a hamisítványokat a költői oeuvre integratív részeként kezelje, erről Komlós így nyilatkozik – persze a szerzőelvűség híveként – líratörténeti monográfiájában: „néhány konzekvenciát elfelejtettünk levonni. Elfelejtettük, hogy ha az Esztergom megvétele és társait ki kell vennünk a kuruc költészet kincstárából, át kell tennünk őket igazi szerzőjük művébe, s akkor e mű értéke rendkívül megnő.” (44) Az már egy más kérdés, hogy míg a kuruc költészet a dalpör óta számos kiadást is megélt, addig Thaly műveinek ma sincs sem a kritikai kiadása, sem pedig a szélesebb olvasóközönség számára elérhető népszerű kiadása.

### *Bujdosás*

Mielőtt a Thaly-költészet archaizáló tendenciájának néhány jellegzetességét közelebről is megvizsgáljuk, szólnom kell a régiség iránti vonzódás egy fontos motívumáról. A bujdosás alakzatát legalább kétféleképp értelmezhetjük, épp ezért metaforikusan azt mondhatnók, hogy Thalynál – különösen az anonimnek feltüntetett hamisítások esetében – a szerzői szubjektum „bujdosik”. Ebben az értelmezésben – a szerzőhalál iránt fogékony – mai olvasó kisajátító gesztusa érvényesül. A kuruc tematikában azonban a bujdosás kötelező elem, második értelmezésünk tehát arra mutat rá, hogy a bujdosó-kuruc attitűd milyen

jól alkalmazkodott a magyar irodalomban meglévő kultikus szemlélet szakrális elvárásaihoz. E felismerésben a Thalyról is többször értekező Szerb Antal volt segítségemre. Egy 1936-os, a Válaszban megjelent recenziójában Szerb *Prohászka Lajos* „A vándor és a bujdosó” című nemzetkarakterológiai könyvéről ír. A könyv harmadik fejezete („Corpus Sacri Doloris”) lényegében arra a konklúzióra jut, hogy a patriotizmus és a vallásosság összefonódása a nemzeti karakter sajátja. Ez önmagában Szerb szerint nem új álláspont: annál „érdekesebb azonban, hogy Prohászka (...) milyen új (...) értelmet tud adni a régi gondolatnak. Éppen mert a nagy szakrális álom a nemzetről sosem valósult meg (...), lett a magyar – bujdosóvá, örök bujdosóvá a földi téreken.” (45) Prohászka egyik alfejezetében („Bujdosás» és romantika”) minderről így ír: „Ez a menekülés a létből a nem-léthez, az ének ez a feladása, önelengedése, odahanyatlása az árnyak szűk ölébe, ez a folytonos kifelé menés, távozás, végsejtelmekkel teli bucsuzás (...) ez adja a magyar alkotásoknak örök romantikus jellegét. Amióta magyar dal szól (...) Balassitól, Zrínyitől, a kurucoktól kezdve Csokonain, Vörösmartyt át egészen Adyig: a bujdosásnak ez a romantikus motivuma tér vissza mindig újból és az idők minden változásán keresztül szinte fájdalmas állhatatossággal.” (47) A Thaly-féle bujdosás alakzata tehát – legyen akár az „ének feladásáról” szó, akár más egyébről – illeszkedik a szakrális elvárásokhoz. Thaly a Prohászka-féle modellnek egyéb-

*„Thaly költői tehetsége csak egy sajátos irányban működött, géniusza csak az archaizáló formában érvényesült. Egyébként másodrangú költő volt, de ebben a műfajban csodálatos, utolérhetetlen tehetség” – írja Szerb a „Rákóczi Emlékkönyv”-ben. Komlós Aladár az eredetiség kérdésében meglepő aktualitással így fogalmaz: „Míg vannak, akik szerint zseni: eredetiség, Thaly Kálmánról szinte azt mondhatnánk, hogy ő – az utánzás zsenije.”*

ként nemcsak a kurucos versek esetében felelt meg, hiszen egyik korai archaizáló versében éppen a fentebb megidézett Balassi bujdosó pózában szólal meg. (48)

#### *„Radikális archaizmus”?*

Éppen e Balassi-póz révén merül fel egy poétikai kérdés: vajon Thaly archaizáló költészete megfelel-e a *Szigeti Csaba* által „definiált” radikális archaizmus kritériumainak? Szigeti terminusa nem szerencsés, erre a szerző maga is utal. (49) Mert például létezik-e radikálisabb formája az archaizálásnak annál, hogy egy szerző még a nevét is áttulajdonítja a megidézett kornak? Mint majd látni fogjuk, ennek a radikalizmusnak nem sok köze van a Szigeti-definícióhoz...

Szigeti szerint ugyanis az a költő radikálisan archaizáló, akit nem elsősorban a régvolt költői nyelv, dikció és tematika átvétele jellemez, hanem a formai oldalra koncentrált „vissza a vershez” programja is. Itt egyfelől bizonyos újklasszicizmusról van szó, mint a zenében a Hatoknál vagy épp *Sztravinszkij* esetében: a művészet mesterséggént való föl-fogásáról. (50) Másfelől a modellt jellemzi az egységes költészetfogalom szétszóródásának, a kánon megsokszorozódásának tudomásul vétele. Ez Szigeti szerint együtt jár azal, hogy a költők akár választhatnak is maguknak költészetfogalmat, például a múlt repertoárjából. „Egy modellt, a költészet elgondolásának modelljét keresem, (...) amelyen belül a költészet még uralkodó beszédmód volt, magasabbrendű minden más beszédmódnál.” (51) További kritériumok még: csak távolra lehet archaizálni (a nyugatosok nyelvén ma verset írni még nem radikális archaizmus, mert formanyelvük még ma is elevenen él); ebből következik, hogy a radikálisan archaizáló a formahagyományok közötti megszakított folytonosságot, a „cezúrát” célozza meg, „rendkívüli erőfeszítéssel ugrást” hajt végre. (52) Fontos még, hogy a radikális archaizmus „szívesen lépi át a nyelvi és kulturális határokat” és „nyelvileg ritkán archaizál”. (53)

Thalyról tudjuk, hogy „nemcsak a nyelvben archaizál, hanem a verselésben, az előadás fordulataiban is (...)”. (54) Thaly „A kárpáti kürt” című 1860-as kötetében közzétett elő-

fizetői felhívásban erről így ír: „Másik törekvésem a külforma művészi kezelése (...) E végből, hogy a magyar dalméтан belsejébe minél gyökeresebben behatolhassak: több éven keresztül tanulmányozám régibb költőinket (Tinódi, Balassa, Zrínyi, Liszty, Gyöngyösi stb.) és népdalköltészetünket. Más részről: hogy az elbeszélő költészet, főleg a balladák és románcok sajátosságait más nemzeteknél is eredetiben ismerhessem”. A „Kuruczvilág” előszavában pedig így ír: „a fiatal költői nemzedék” talán talál „némi antik formaérzékét, a most újra hajdani fényében feltündöklő kuruczvilág szellemét (...) költői mezben, – számos helyütt a kornak megfelelő régies nyelven és régi magyar versalakokban – visszatükrözni igyekvő” ifjúkori Thaly-versekben. (55)

A versválság *Mallarmé* és *Szigeti* szerint is a 19. század végére esik – a hazai líratörténetben még későbbre. Thaly fiatalkorában foglalkozott intenzíven költészetrel, lényegében tehát *Baudelaire* kortársa. Attól eltekintve, hogy kurucos költeményeinek antológiáját 1903-ban adta közre, s verseinek gyűjteményes kiadását is a kilencszázas évek első évtizedében tervezte, itt – ha ragaszkodunk *Szigeti* terminológiájához, akkor – Thaly nem archaizált radikálisan (legfeljebb csak neoklasszicista lehetett, mint *Babits*) (56) De lássuk a többi szempontot! Ha olyan „költői” világnézetre van szükségünk, amely igazán érvényes beszédmódnak a költészetet tekinti, Thaly-nál biztos megtaláljuk. Vádlói épp azért ítélik el, mert a költői fikciót működtetni akár a filológiában, akár a történetírásban: „Thalyban a szunnyadó történetíró éppúgy befolyásolja a költőt, mint ahogy később a költő minduntalan megzavarta a történetíró nyugodt tárgyilagoságát” – írja *Borbély*. Egyik védelmezője, *Márki Sándor* szerint Thaly „történelmi ítéleteit s mindent, mi ezekkel kapcsolatos, nemcsak az a körülmény gyöngítette, hogy politikus, hanem az is, hogy költő volt” és „költői természete szerint színezte az eseményeket”. (57) Ami az archaizálás távolságát illeti, az a kuruckori költészetet illetően közel másfélszázados, ez például a Balassi-strófa használata miatt sem nő, hiszen ez a kuruckorban még él. A strófaforma használata csak a 18. században tűnik el, amikor dekomponálódik s elfelejtődik. Így is elég nagy a cezúra Thaly és a kuruckori Balassi-strófa-használat között. A nyelvi és kulturális határok átlépése Thaly esetében – legalábbis ami a fordításait illeti – nyilvánvaló, erre előfizetési felhívásában is utalt. Hamisításait és archaizáló verseit tekintve persze kérdés, hogy a skót, spanyol és svéd balladaköltészet tanulmányozása és fordítása mennyiben játszott szerepet a dikció és a kompozíció kialakításában. Ezeket a kérdéseket csak alaposabb esztétikai és metrikai analízis után lehet megválaszolni.

#### *Egy konkrét példa*

Az 1863-ban írott „Petróczy István bujdosó éneke, 1699” című vers az „alanyiság háttérben maradásnak”, a drámai monológhoz közelálló verstípusnak jeles darabja. (58) A verset a sermocinatio vagy allocutio (görögül: ethopoeia) alakzata működteti: a költő egy másik (sokszor fiktív) személy hangján szólal meg, legtöbbször monológ formájában. (59) Tágabb értelemben ez az alakzat működteti az áttulajdonítós hamisítványokat is. Mert ahogy az archaizáló versekben is a sermocinatio rejti a szerzőt, a „hamis” balladákban éppúgy a maszk-mögé-bujdosás tulajdonítja át a szerzőséget a névtelen, kuruc közköltőknek. *Borbély* így fogalmaz az alakzatról: „Levetni a maga köntösét, megtagadni saját személyiségét s rég halott énekesek hangján szólalni meg: ez Thaly legkedvesebb s legsikerültebb verseit eredményező eljárása”. (60)

Nézzük, milyen intertextualitás jellemzi a Thaly-vers palimpszesztjét. Ez első látásra négy rétegű. A legrégebbi réteg – a formaemlékezetből következően – a Balassi-strófa idézte kor rétege. A következő a *Petróczy*-maszk kuruc kora. A mai olvasó számára a harmadik réteg Thaly kora, tehát a 19. század második fele. A negyedik értelemszerűen a mindenkori (kisajátító) olvasóé. Mindezt mintegy keresztüldöfi egy a régi magyar irodalomban igen népszerű, de a 20. században is előforduló toposz, amely analógiát állít fel a zsidó és a magyar nép sorsa között: „Miként egykor néked / Kiválasztott néped / (...)

Ugy szegény magyarság / Sorsa inség, rabság (...). (61) Ez a rétegeket szorosan egymáshoz kapcsoló toposz viszont újabb rétegekre mutat rá: felismerhető lesz például, hogy a vers – tekintve, hogy *Kölcesy* is alkalmazza a zsidó-magyar analógiát – a ‚Hymnus’ parafrázisa is: „Szánj meg uram, engemet! (...) Szánd magyar nemzetemet”. A zsidó-magyar analógia és a kurucos bujdosás toposzának összekapcsolása megfelel annak a szemléletnek, amit Prohászka kapcsán már említettünk. Az üldözött zsidóság és a hányattatott sorsú magyarság párhuzama együtt jár a zsidóságot jelképező Ahasvérus megidézésével is. Amikor a toposz így variálódik: „E bolygó nyájnak is, / Öreg szolgáltnak is / Bujdosásait szüntessed!”, akkor a bolygó zsidó éppen Petrőczy István alakját veszi fel. Így viszont a mai olvasó számára Arany ‚Örök zsidó’-ja is belép az értelmezésbe stb.

Ami a radikális archaizmust illeti, mint már említettem, a vers Balassi-strófában íródott. Ez a forma a 19. század költészetében már biztosan nem élő. Thaly korának formakincse és a 16. századi strófatípus között meglehetősen a diszkontinuitás, akkor is, ha a forma a 17. század költészetében még élt. Thaly tehát elég „távolra archaizál”. Formabravúrja azonban a nemzeti nyelv keretei között mozog, és a verset a nyelvi archaizálás is jellemzi. Kétségtelen, hogy például *Kovács András Ferenc* Balassi-verseihez – például: ‚Kiket Júliáról szerzett’, ‚Kiben Júliát szólítja’, ‚Altera inventio: Júliáról’ – képest Thaly konzervatívabb, de megkockáztatom: a ‚Petrőczy István bujdosó éneké’-ről mondhatjuk azt, hogy radikálisan archaikus.

#### *Az áttulajdonítás mint hagyomány-kiegészítés*

Riedl már 1913-as cikkében utalt rá, hogy bizonyos fokú „koncentrált népiesség” jellemzi Thaly hamisítványait. (62) Szerb pedig így érvel később: „Belevitt (...) költeményeibe egy olyan elemet, ami az eredetiekből sajnálatosan hiányzott: a kompozíciót.” (63) Itt Arany János nézeteire utalnak a kritikusok, hiszen ő volt az, aki a régi magyar költészet komponálatlanságáról többször is értekezett. (64) Thaly éppen ezt a hiányt kívánta pótolni, amikor (Aranyon, Tompán tanult) igényes kompozíciójú verseit áttulajdonította a kuruckor számára, mintegy felmutatva a nemzeti versidom korai fejlettségét. (65) A korszakban nem ritka az efféle hagyomány-kiegészítő gesztus, amely mindig a kulturális kontinuitás bizonyítására szolgál. (66) (Mindez pedig természetesen a már sokat emlegetett szakrális szolgálat része.) A kiegészítő láz jellemző a korabeli „purista műemlékvédelem”-re, a „libertinus restaurátor”-ra, a historista képző- és iparművészre, de a kiegészítés- és pótláskényszer határozza meg a hamisítások korabeli szövegkiadását és gyűjtését is. (67) Ez utóbbi világosan kiderül például a dalpör dokumentumaiból is: a Thaly textológiai módszerét firtató pozitivistá filológia Thalyt rendre a kozmetikus filológia híveinek táborában helyezi el. (68)

#### *Magyar mekferzoniáda*

A hagyomány-kiegészítés és mítoszalkotás egy sajátos esete a naiv epika hiányának pótlására irányuló kísérlet is. Arany híres tanulmányában így szomorkodik: „Valahányszor idegen népköltészet egy-egy régi maradványa kerül kezembe, mindig elborultán kérdelem magamtól: volt-e nekünk valaha ős eredeti eposzunk?” (69) A ‚Régi magyar vitézi énekek’ előszavában Thaly kísértetiesen hasonló: „lehetetlen, hogy a leviharzott (...) harcok meg ne termették volna a magok dalvirágait (...)” (70) Arany végül is a Csabatrilógia tervével (és a megvalósult ‚Buda halálá’-val) hozzálátott a hiány pótlásához, igaz, bevallott szerzőként, nem úgy, mint a skót *Macpherson*, aki ‚Ossian’-ját szintén a hagyomány kiegészítésére írta. Hogy mennyire nem túlzás Aranyt, Thalyt és *Macpherson*-t összekapcsolni, azt az is bizonyítja, hogy Aranyt is egy híres (és költőnk által fel nem ismert) hamisítvány győzte meg arról, hogy meg kell írnia naiv eposzunkat. (71) A kozmetikus filológia és a hagyomány-kiegészítő gesztus másik – nálunk is nagy hatású – példája az *Elias Lönnrot* által „összeforrasztott” ‚Kalevala’. Minket most inkább a finn

eposz első rangos hazai fordítása érdekel, a „Barnevala” *Barna Ferdinándtól*. (72) Bar-na előszavában így ír a hagyomány kiegészíthetőségéről: „S valóban, midőn az irodalom férfiúi, ott hol ez lehetséges, a mondai hagyományok összegyűjtésére vállalkoznak, nem is tesznek egyebet, mint utólag teljesítik azt, a mit más szerencsésebb körülmények között élt népek egyik vagy másik fia a múltban”, és ha jól sikerül az összeszerkesztésük, akkor „sok tekintetben pótolják is a nyelvemlékeket.” (73)

Felvethető a kérdés, hogy vajon Thalyt, amikor hamisított, illetve összegyűjtötte a kuruc verseket, nem vezérelte-e a Lönrotéhoz hasonló szándék? A gyűjtemények alaposabb vizsgálata mutathatna rá, hogy bennük nemcsak a hamis balladák esetében és a versek ideális szövegének rögzítésekor munkálkodott költői logika, hanem esetleg a „kötetkompozíció” kialakításakor is, mintegy megteremtve a kuruc eposzeit.

### „Erkölcsi mitesszer”: Thaly dekanonizációja

A szakirodalomból tudjuk, hogy Thaly leleplezése a korabeli sajtóban is szenzáció volt. (74) Jacques Maitre például így ír A Hétben: eddig „pliocén és miocén bácsik turták a tudomány földjét”, végre „most jöttek az Akadémia valóságos futuristái”, a két „trapper” ugye, Tolnay és Riedl. Ilyen „még nem volt az Akadémiában! Ossziáni hühő! Egy új Ossian-Fingal-ügy!” Ki tudja, „mi lesz most (...) a kurucznotákkal? Bizonyára kezdik majd, mint valami mithesszerből, kinyomni (...) az erkölcsi tartalmat.” Lesz „még néhány szenzációs nyilatkozat (...), de Tolnayék végül” győznek, „a tilinkók” pedig „szégyenkezve fognak tárogatózni kis büzmatinékon”. (75)

Mitesszer ide, mitesszer oda, a leleplezők eredetileg egyáltalán nem akarták Thalyt erkölcsileg elítélni, ez távol is állt volna az amorális pozitivistáktól: a „személyi, érzelmi, erkölcsi tekintetet mellőzni kell (...) az eljárásnak tisztán philologiainak (...) kell lennie”. (76)

Thaly bukását mégis morális tényezők okozták. Paradox módon éppen a szerzőségét szakrális alázatból a nemzetet, a népet reprezentáló kuruc közköltőknek áttulajdonító, tehát a kultikus szolgálatot leginkább teljesítő magyar költőt támadta meg az ugyan-ezen szolgálathoz kapcsolódó morális aspektus: a család dekanonizálódott, s így módon aféle bumeráng-effektus áldozata lett. (77)

Varga szerint azóta „beszélünk a kuruc költészet hitelességéről”, mióta „kénytelenek voltunk tudomásul venni egyes versekről, hogy része van bennük” Thalynek. (78) Még egy paradoxon! A leleplezők létrehozták Thalyt, mint a (hamisítások) szerző(jé)t, így a *Foucault*-i séma szerint éppen a szöveg hitelességét, – „szerzőjének szentségével” – „értékét” kellett volna bizonyítani, ám épp így jutottak el ahhoz a konklúzióhoz, hogy a legnépszerűbb balladák valójában Thaly hamisítványai. (79)

A hamisítás hamis szöveggént való értelmezésének éppen a közös kortársi előítéletek szabtak gátat. (80) Erre utal Riedl kérdése is: „Minek tulajdonítható, hogy egyhangúlag elfogadtuk és valódi meggyőződésből magasztaltuk?” (81) A kérdés múlt ideje azonban múlt idő maradt, a hamisítás aktualitásának megszűnése lelepleződésével járt együtt, s a hatástörténet eddig az esztétikai autonómiát elutasító *Királyt* igazolta, az új formájában is tovább élő kultikus szemlélettel szembeni morális vétség, amit – legnagyobb szolgálattal egyetemben – elkövetett, Thalyt kiszorította a kánonból. (82) Az értelmezői horizontok szétválását jól illusztrálja Horváth János: „beáll a kijózanodás (...) elfoszlanak az

---

*A hagyomány-kiegészítés és mítoszalkotás egy sajátos esete a na-  
iv epika hiányának pótlására irá-  
nyuló kísérlet is. Arany híres ta-  
nulmányában így szomorkodik:  
„Valahányszor idegen népkölté-  
szet egy-egy régi maradványa ke-  
rül kezembe, mindig elborultan  
kérdem magamtól: volt-e nekünk  
valaha ős eredeti eposzunk?”*

---

illúziók” és „megkezdődik a régi tételek új átvizsgálása” (83) A kurucköltészet valóban elvesztette századfordulós népszerűségét, de Thaly ettől még diszkurzus-alapító marad, ahogy arra többen is felhívták már a figyelmet. (84)

### Epilógus: a szerzőelvűség nyaktörői

#### „Lirai khinézerek” és perzsa költők

Mivel a Thaly-dekanonizáció során világossá vált a paradoxon, miszerint a szövegek hitelesítése együtt járt azok hamis voltának megállapításával, érdemes megismerni a szerzőelvűség néhány további nyaktörőjét.

Erdélyi János Thalyról írott pályaképeben így bosszankodik a szerző szóródása láttán: „Thali (vagy Thaly? Nem állhatja meg pedansságom, hogy ezt a duplicitást ne kárhoztassa) Kálmán”. (85) Pedig Thaly esetében nem kettő, de legalább ötféle szerzői névvariánsal találkozhatunk: Thali, Thaly, Thal’ és amikor nevét nem írja ki. (86)

A sokszorozódást nem tűrő szerzőelvűséghez kötődik az eredetiség kultusza is. Erdélyi szerint Thaly költészete vállalt, és nem eredeti („ihlelt”) költészet. Thaly az „utánzás nyomán” halad, s így költészete „khinai líra”, ő maga pedig „lirai khinézer”. (87) Ez nyilván sokak számára ismerős, hasonló kritikával fogadta perverz retorikájú recenziójában *Ady Kosztolányi* „Négy fal között” című kötetét: „Kosztolányi Dezső egy Nyugatra vetett perzsa költő”, olyan, „akire egyenesen az irodalomnak van szüksége. Emberi dokumentumokat nem kínál ő”, helyette megversel minden tárgyat, legyen az az egyszerű vagy a magyar agrárkérdés. Hogy ebben a kritikában – cseppet sem meglepő módon – Ady az „ihlelt” költő, az főként azokból a sorokból derül ki, ahol Ady arról ír, hogy Kosztolányi „szűz maradt” „rontó”, „mérges” verseitől. (88) Talán nem kell hangsúlyozni, hogy akár a kortárs magyar költészet (például KAF, *Tandori*) gyakorlata is mennyire más szemléletet mutat, mint Erdélyi és Ady. Arról nem is beszélve, hogy politikailag ma már cseppet sem korrekt ez a kinaizás, perzsázás.

#### Thaly atya

A szerzőelvűség paternalista szemlélete jellemzi Ady egy másik írását, melyet ezúttal Thalyról írt: Riedl és társai Thalyban „találták meg sok híres kuruc korbelinek vélt ének apját (...)”. (89) *Baudrillard* egyik tétele szerint a „hitelesség mindig az Apától származik, ő az értékek forrása.” (90) Foucault szerint pedig a szerző épp azért van, hogy „leküzdjük azokat az ellentmondásokat”, melyek a szövegekben jelentkeznek, mégpedig úgy, hogy a szerző gondolatvilágában, vágyaiban, tudatában, tudatalattijában kell találni egy olyan pontot, „ahonnan nézve az ellentmondások feloldódnak”, vagy legalábbis egy „őseredeti ellentmondás” köré csoportosulnak. (91) Ha egy szöveg rossz, erkölcsstelen, hamis stb., akkor az a szerző-anya rosszságán, erkölcsstelenségén, hamisságán múlik. Lássunk erre egy példát! *Kovács Sándor Iván* „Thaly Kálmán a kriptában” című pazar retorikájú cikkében R. Várkonyira hivatkozva ír Thaly homoszexualitásáról, később pedig Thaly saját beszámolóját ismerteti Rákóczi sírjának „feltárásáról”. A megszállott nekrofil éppúgy rendezgeti a fejedelem földi maradványait, mint egykor a kuruc költészet szövegeit. Hátborzongató jelenetek. De ezután jön csak az igazi meglepetés: „Ne essék félreértés: Thaly történetírói munkásságát és költészetét nem az »erkölcsi eltévlyedés« és a betegesen fetisizáló hőskultusz determinálja.” (92) Ez a látványos apológia nem szerencsés a cikkben, hiszen éppen ez erősíti meg az olvasó sejtését, hogy e tanulmány esetében is a szerzőség paternalista szemléletével áll szemben. Tömören fogalmazva: a Foucault-i ősellentmondás ezúttal a homoszexualitás és a nekrofilia ténye. Így – dacára az apologikus mondatnak – Thaly hamisítványai a cikk szerint mégiscsak azért hamisak, mert maga a szerző is az, erkölcsileg tévelygő, patológiás alak. (93)



A tanulmány 1998 júliusában nyerte el jelen formáját, valójában azonban már akkor is évek óta porosodott a winchesteremen. Álláspontom azóta itt-ott megváltozott, cizelláltabb lett, például a történelemszemlélet posztmodernizációja tekintetében ma már egy cseppet konzervatívabb volnék, de nem sokkal. A cikk befejezése óta persze több olyan szöveg került a kezembe, amelyik a Thaly-recepció értelmezésében segíthet, s nem használtam fel. Ilyen például FEJA Géza, Kurucok'-ja (Bp, é. n.), amelyik a pro-THALY irodalom netovábbja, s ily módon a kései „kurucos” világnézet kulcsdarabja. Ebben a tanulmányban nem irtam részletesen a kuruc-téma költészetbeli továbbéléséről, mondjuk például ENDRÓDI Sándor, Kuruc nótá'-jában (Bp, 1898.), ADY-nál vagy épp JÓZSEF Attilánál, noha a Thaly-kép újraértelmezéséhez elengedhetetlen volna az efféle analízis. Mint ahogy az is nyilvánvaló, hogy a rehabilitáció Thaly műveinek új kiadása nélkül elképzelhetetlen. Még valami. Ne essék félreértés, a címben szereplő rehabilitáció ezúttal nem jogi, hanem irodalomelméleti műszó, ami azt is jelenti, hogy a cikkben nem az egykor élt, s tulajdonképp nekem rém ellenszemes történeti Thaly Kálmán magyarkodó piederstálra emeléséről van szó! Végezetül köszönetet mondok segítségéért Teslár Ákosnak.

## Jegyzet

- (1) Pedig legalább két szöveggel minden gimnáziumot végzett embernek találkoznia kellett volna: SZERB Antal: *Magyar irodalomtörténet*. Magvető, Bp, 1986. 184–186. old. HORVÁTH Iván: *A népköltészet*. In: VERES András et al.: *Irodalom a gimnázium II. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Bp, 1989. 281. old.
- (2) „A XIX. sz. második felének magyar irodalmában alig akad olyan mű, mely korszerűbb, aktuálisabb, az általános hangulatnak megfelelőbb lett volna, mint T. K. Gyűjteménye. (...) A kiegyezés utáni korszak szellemi életének tengelye az Ausztriával folytatott közjogi harc (...) és [ez] a közjogi harc valahogy oly módon izgatta a kedélyeket, mint a spanyolokat a bikaviadal. A közjogi harc irodalmi kifejezése a Thaly által publikált kuruc költészet lett. (...) A magyar Grál Rákóczi zászlaja volt (...) a magyar Avalon Rodostó, és Rákóczi a magyar Arthur király. Minálunk a kuruc költészet jelentette a történelmi romantikának azt a tetőfokát, amit Angliában Tennyson *Királyidilljei*, Franciaországban Hugo és a *Századok legendái*, Németországban Wagner Richard. Különösen amikor megaltálták a tárogatót és a kuruc dalok zenéjét, e versek a zene szárnyán járták be az egész országot és melankolikus varázsluknak senki sem tudott ellenállni.” SZERB Antal: *A kuruckori költészet*. In: *A trabudár szerelme. Könyvekről, írókról 1922–1944*. Bp, 1997. 153–154. old. (Eredetileg a Rákóczi Emlékönyvben jelent meg. Szerk.: LUKINICH Imre, Bp, 1934. II. köt. 269–308. old.)
- (3) A Szekfü-vitáról: R. VÁRKONYI Ágnes: *Thaly Kálmán és történetírása*. Bp, 1961. 309–327. old. A dalpör tudománytörténeti összefoglalóját lásd BOGOLY József Ágoston: *A szövegkritikai filológia főlénye. Tolnai Vilmos perdöntő kutatási eredményei a Thaly-féle kuruc balladák hitelességének kérdéséről*. Magyar Tudomány, 1994/5. sz. 327–331. old. Uő.: *Ars philologiae. Tolnai Vilmos és az irodalomtudományi pozitívizmus öröksége*. Bp, 1994. 92–101. old. vö. Még R. Várkonyi, i.m. 327–331. old.
- (4) Külön kérdés a belletrisztikai rekanonizáció esete.
- (5) SZERB: i.m. 184. old.
- (6) Így ír például VARGA Imre: „mert nem lehet megítélni, esztétikailag méltatni azt a szellemi termékcsoportot, melynek nem ismerjük tagjait”. Uő.: *A kuruc költészet hitelessége (Első közlemény)*. ItK, 1936. 46. évf. 30. old. „A kuruc költészetnek mind ez ideig nincsen olyan hiteles és teljes gyűjteménye, mely akár a széles olvasóközönség, akár a szakemberek igényeit kielégíthetné.” *A kuruc küzdelmek költésze...* Vál. S. a. r. VARGA Imre. Bp, 1977. 5. old.
- (7) „A Thaly-pörben még nem hangzott el az utolsó szó, de azt hiszem, az akták bátran lezárhatók.” Így variálja SZERB toposzát (hermeneutikailag reflektálatlanul) TURÓCZI-TROSTLER József: *A Thaly-pör s a kézzel rakott domb. (Képzettörténeti kísérlet)*. Magyar Nyelv, 1947/2. sz. 105. old. KIRÁLY György azonban ma is aktuálisan vélekedik: „végleges eldöntésére talán sohasem kerül sor (...) számos meggyőző példánk van arra, hogy a legélesebb vizsgálódások, a meggyőző csoportosítása is gyakran tévútra vezetett és a legszebben felépített elméletek hamarosan összeomlottak egy-egy előkerülő documentum sulya alatt.” *A kuruc balladák hitelességének kérdései*. Budapesti Szemle, 1915. 162. köt. 460. sz. 136. old. VARGA Imre 1977-es antológiájában az értelmezési folyamat végleges lezárhatóságának illúziójával így ír: „Thaly ... súlyosabb torzításának – ti. hogy a kuruc költészetet saját szerzeményeivel szépítette és gazdagította – felszámolása hosszabb ideig váratott magára.” i.m. 5. old.
- (8) DANTO, Arthur C.: *Történetek a művészet végéről*. In: *Új Világ*. Szerk.: PERNECZKY Géza, Bp, 1995. 68–69. old. (Európai Füz. 1.)
- (9) RADNÓTI Sándor: *Hamisítás*. Bp, 1995. Itt köszönöm meg a szerzőnek, hogy könyve irodalmi misztifikációról szóló fejezetének kéziratát annak publikálása előtt rendelkezésemre bocsátotta. Némileg késő modern pátosszal, de így énekel Bono VOX, a U2 énekese a kisajátításról: „Every artist is a cannibal, every poet is a thief / All kill their inspiration and sing about the grief.” (*The Fly*)
- (10) Vö.: Helikon 89/3–4-es tematikus számával, különösen DÁVIDHÁZI Péter: *A hatalom szétesztása: (poszt)modernizáció a szövegkritikában* című cikkével: „A szövegkritika posztmodernizálódásával e tudomány művelőinek föl kellett ismerniük, hogy a közvetítés mozzanatát nem lehet kiiktatni, óhatatlanul beavatkozással jár, s okvetlenül némi idegen elemet visz a szövegbe, gyöngítvén annak eredeti meghatározottságát. (...) a legújabb szövegkritikában gyakorta megfogalmazódó gondolat, hogy a szöveg hagyományozódásába, még a hi-

- vatásos textológus által szerkesztett kiadásokba is, mindig belevegyl bizonyos százaléknvi nem hiteles mozzanat, egy elkerülhetetlen bizonytalansági hányados tudomásulvételéhez vezetett.” i.m. 342–343. old.
- (11) HORVÁTH Iván: *Szöveg*. 2000, 1994/11. sz. 42–53. old.
- (12) FOUCAULT, Michel: *Mi a szerző?* Világosság, 1981/7. sz. 30. old. BARTHES, Roland: *A régi retorika*. (Emlékeztető). In: *Az irodalom elméletei*. Szerk.: THOMKA Beáta. Pécs, 1997. 92–93. old.
- (13) Kétségbe vonódott Arisztotelész nézete költő és történész szerepéről, miszerint az utóbbi a valót, az előbbi a valószerűt írta meg. Inkább Quintilianus válik aktuálisnak: „a történetírás igen közeli rokon a költőkkel (...) Célja a leíró elbeszélés, nem pedig a bizonyítás (...) tevékenysége nem valamely ügynek tárgyalására, vagy most folyó küzdelemre, hanem az utókor emlékeztetésére és a kiválóság magasztalására irányul”. Természetesen ma sem csak a quintilianista álláspont jelenik meg, KOVÁCS Sándor Iván például később még említendő Thaly-kritikájában az arisztotelészi álláspontot variálja: „Kalliopé nem árulhat Klióval egy gyékényen; a költészetnek nincs köze a történetíráshoz.” vö. ARISZTOTELÉSZ: *Poétika*. Bp, 1974. 22. old. *Marcus Fabius Quintilianus Institutio oratoria című művének 10 könyve*. Ford.: HOLUB Máttyás. Bp, 1873. (Inst. Orat. X. I. 300. old.) KOVÁCS Sándor Iván: *Thaly Kálmán a kriptában*. In: „*Eleink tündöklősege*”. Bp, 1996. 158. old. (A cikk eredetileg a Kortársban jelent meg, 1979/2. sz. 255–264. old.)
- (14) FRIEDEL, Egon: *Mit jelent a művelődéstörténet és miért érdemes foglalkozni vele?* In: *Az újkor kultúra története I–III*. Bp, 1993. 37. old.
- (15) Vö.: [Félreértésméleti jegyzetek]. In: *Dialógus a művészetről*. MTA–T-Twins, Bp, 1993. 176–181. old. HÉVIZI Ottó: *Popper Leó „félreértése”*. In: *Alaptalanul*. T-Twins, Bp, 1994. 69–89. old. ECO, Umberto: *Die Grenzen der Interpretation*. München, 1995. 228. old. BLOOM, Harold: *A Map of Misreading*. N. Y. – London, 1975. RUSCH, Gebhard: *A történelem az irodalomtörténet és a historiográfia elmélete*. Helikon, 1993/1. sz. 53. old. „Ha tény és fikció tizenkilencedik századi megkülönböztetése nem tartható tovább, de látjuk, hogy a diszkurzusban továbbra is alkalmazzák, akkor fölmerül a kérdés, hogy vajon mi a fikció szerepe a nem fikatív beszédmódban, vagy az olyan diszkurzusban, amely legalábbis megpróbál nem fikatív lenni. Hiszen mindenki, aki írásban elbeszél valamit, irodalmat ír. (...) Nem lehet egyszer s mindenkorra eldönteni, hogy az emberek hogyan viszonyuljanak a múlthoz, elsősorban azért nem, mert a múlt a fantázia szülője.” vö. DOMANSKA, Ewa: *Fehér Tropológia, avagy Hayden White és a történetírás elmélete (beszélgetés H.W.-tal)*. In: 2000, 1995. szeptember. 42–43. old.
- (16) FRIEDEL, i.m. 28. old. WHITE, Hayden: *A történelmi szöveg mint irodalmi alkotás*. In: *A történelem terhe*. Bp, 1997. 68–103. old. DUBY, Georges – LARDREAU, Guy: *Párbeszéd a történelemről*. Bp, 1993. 11. old.
- (17) „Thalyban a szunnyadó történetíró épp úgy befolyásolta a költőt, mint ahogy később a költő minduntalan megzavarta a történetíró nyugodt tárgyilagosságát.” BORBÉLY Margit: *Thaly Kálmán költészete*. Pécs, 1927. 11. old.
- (18) R. VÁRKONYI: i.m. 336. old.
- (19) RIEDL Frigyes: *A kuruc balladák*. It, 1913. 2. évf. 419. old.
- (20) i.m. 437. old.
- (21) i.m. 439. old.
- (22) *Adalékok a Thököly- és Rákóczi kor irodalomtörténetéhez I–II*. Közreadja T. K., Bp, 1872. XII.
- (23) HORVÁTH János: *A kuruc dalpör*. Magyar Figyelő, 1913/2. sz. K. 225. old.
- (24) MAITRE, Jacques: *Hamis kurucok*. A hét, 1913/15. sz. 223. old.
- (25) R. VÁRKONYI: i.m. 328. old.
- (26) A kisajátításról: vö. RADNÓTI: i.m. 184. old.
- (27) SZERB A.: *A kuruckori...* i.m. 155. old.
- (28) MARGÓCSY István: *A magyar irodalom kultikus megközelítései*. ItK, 1990/3. sz. 290. old.
- (29) Vö. SZEGEDY-MASZÁK M.: *Szerepjátás és költészet*. In: „*Minta a szönyegen*”. *A műértelmezés esélyei*. Bp, 1995. 67–76. old.
- (30) DÁVIDHÁZI Péter: *Hunyit mesterünk. Arany János kritikus öröksége*. Bp, 1994. 131–133. old.
- (31) „Thaly Kálmán a század végi értékszerkezeti alakulás szakaszában továbbra is, első következetességét őrizve, a romantikus, nemesi szemléletű értelmiségi és tudósi mentalitás, a nemzeti elfogultságot érzelmi alapon még a tudományos módszerben is érvényesíteni óhajtó világkép és magatartásforma tradíciójának egyik kései fönntartója volt.” BOGOLY: i.m. 610. old. Hogy egyesek számára még ma is mennyire nem autonóm az irodalom, arra szép példa volt, amikor TORGYÁN József PETRI György *Apokrif* című versét „elemezte” a parlamentben.
- (32) NÉMETH Lajos: *A historizmusról. A historizmus mint művészettörténeti fogalom*. In: *A historizmus művészete Magyarországon*. Bp, 1993. 13. old. (kiem. tőlem)
- (33) i.m. 439. old.
- (34) i.m. 226. old.
- (35) VARGA: i.m. 29. old.
- (36) SZERB: *A kuruckori...* i.m. 167. old.
- (37) THALY Kálmán: *Kurucvilág*. Bp, 1903. VIII.
- (38) THALY: *Kurucvilág...* i.m. V–VI.
- (39) RIEDL: i.m. 422–421. old. 439. old.

- (40) BORBÉLY: i. m. 18. old. „Thaly nem tett egyebet, mint hogy aggodalmas pontossággal lemásolta a Tompától megalkotott különböző szkémákat”; ez a „másolás (...) a legmélyebb hatásban gyökerezik (...) a (...) szerkesztési és formai egyezések egy egész rendszer, Tompa újat jelentő költői eljárása teljes kisajátításának bizonyítékai.” uo. 10. old.
- (41) SZERB: i. m. 166. old. „Ha semmi más oka nem lett volna, hogy megírja az ál-kuruc balladákat, elég ok már az is, hogy ehhez volt tehetsége és vétkezett volna, ha tehetségét elfojtja magában. Sajátos tehetsége részben azt is magyarázza, miért nem adta ki legjobb műveit a saját nevében? Mert az utáztat tökéletességének éppen az a legbiztosabb ismérve, hogy az emberek elhiszik, hogy eredeti művel állnak szemben.” uo. 167. old.
- (42) KOMLÓS Aladár: *A kuruc balladák hitelességének kérdéséhez*. It, 1914. 3. évf. 461. old.
- (43) 1918-ban pedig így fogalmaz: „e balladák alapján Thaly (...) jelentékenyebb helyet foglal el költészetünkben, semmint gondoltuk”. RIEDL Frigyes: *A „Kölesdi harcruul” című ballada*. It, 1918. 134. old.
- (44) KOMLÓS Aladár: *A magyar költészet Petőfitől Adyig*. Bp, (1959.) 1980. 108. old. Az esztéta purizmusról lásd RADNÓTI: i. m. 58. old.
- (45) PROHÁSZKA írása a Minervában folytatásokban jelent meg először, s SZERB irodalomtörténeti koncepciójának több ponton illethető volt, olyan fogalmakat vesz át tőle például, mint a magyar „finitizmus”. Vö. még SZERB: *A kurucokori...* i. m. 162–163. old.
- (46) SZERB Antal: *Prohászka Lajos: A vándor és a bújdosó*. In: *A trubadúr szerelme*. I. m. 193. old. PROHÁSZKA Lajos: *A vándor és a bújdosó*. (Bp, 1936.) Szeged, 1990.
- (47) PROHÁSZKA: i. m. 124–125. old. (kiem. tőlem) Az idézet második részét SZERB is közli, vö. SZERB: *Prohászka...*, i. m. 193. old.
- (48) THALY Kálmán: *Balassa Bálint siralomdalai bújdosásában*. Kárpátia kürt, Pest, 1860. 5–17. old. A szerző saját példánya. OSZK 194. 129.
- (49) SZIGETI Csaba: *A himfarkas bőre*. Pécs, 1993. 7–9. old.
- (50) SZTRAVINSZKIJ, Igor: *Inspiráció, komponálás*. In: FÁBIÁN Imre: *A huszadik század zenéje*. Bp, 1966. 291–294. old.
- (51) SZIGETI: i. m. 20. old. SZIGETI a vico-i „költői logikát” megidéző koncepciója, hiába is ódzkodik a szerző a posztmodernről, bizony nem kis mértékben alapoz az „anything goes” teóriájára. Ha a posztmodernben minden elmegy, miért ne lehetnék akár modern, sőt premodern – jelesül például trubadúr? Habermas egyik nagyhatású tanulmányában épp arról ír, hogy a posztmodernnek nevezett korban (HABERMAS szerint se nagyon van ilyen) számos premodern jellegzetesség visszatérni látszik. Vö. HABERMAS, Jürgen: *Egy befejezetlen projektum – a modern kor*. In: *A posztmodern állapot*. Bp, 1993. 151–179. old.
- (52) SZIGETI: i. m. 17. old.
- (53) u.o.
- (54) KOMLÓS: *A magyar...* i. m. 110. old.
- (55) THALY: *Kuruczvilág...* i. m. VIII.
- (56) De SZIGETI terminológiája bevallottan rugalmas: „persze a radikális archaizmus sem lesz (...) szigorúan definiált”, de „be lesz vezetve”, i. m. 9. Ha Babits idejében a vers – válságban ugyan, de – elő hagyomány akkor Thaly esetében még inkább annak kellett lennie. Vö. SZIGETI: i. m. 12. old.
- (57) BORBÉLY: i. m. 11. old. MÁRKI Sándor: *Thaly Kálmán emlékezete*. BpSz, 1918. 174. old. K. 498. old. Sz. 327. old. 324. old.
- (58) THALY: *Kuruczvilág*. i. m. 27–31. old. Közreadja KOMLÓS is. *A magyar...* i. m. 111–113. old. vö. még 109. old.
- (59) SZABÓ G. Zoltán – SZÖRÉNYI László: *Kis magyar retorika*. Bp, 1988. 199. old.
- (60) BORBÉLY: i. m. 13. old.
- (61) A toposz felbukkan szinte majd mindegyik régi szerzőnkél, a teljesség igénye nélkül ANONYMUSTÓL FARKAS András, ZRINYI, PETRŐCZY Kata Szidónián, KÖLCSEYN, VÖRÖSMARTYn át egészen ADYig tart népszerűsége.
- (62) RIEDL: *A kuruc...* i. m. 419. old. Minden „ügyes archaizálása mellett (...) már élt a modern nagy költők vívmányainak kompozíciójában, a népies kifejezések megválogatásában, egyáltalán a költői hatás eszközeinek átgondolt alkalmazásában már nem naiv népies.” Uo. ezt nevezi „Thaly-vétek”-nek SZIGETI, vö. i. m. 122. old.
- (63) SZERB: *A kurucokori...* i. m. 164. old.
- (64) Ld. például a *Naiv eposzunk* vagy *A magyar nemzeti vers-ídomról* című cikkeket. ARANY János: *Tanulmányok és kritikák*. Szerk., vál.: S. VARGA Pál. Debrecen, 1998. 75–82. old. 310–345. old.
- (65) „Ha Thaly versei nem is igazi kuruc kori költemények, Thaly megírta azokat a verseket, amelyeket egy egykorú költőnek kellett volna megírnia, ha akadt volna abban az időben egy Thalyhoz hasonló arányú tehetség.” SZERB Antal: *Magyar irodalomtörténet*. i. m. 186. old.
- (66) ERDÉLYI Pál előszavában így ír a kontinuitásról: „Thaly mindjárt az első gyűjtemény tájékoztatójában határozottan megmutatta a követendő irányt (...) Össze kell gyűjteni az élő, hagyományozott emlékeket, és fel kell kutatni a régi kéziratokban megmaradt anyagot (...), hogy a régi magyar költészet folytonosságát bizonyítani és az irodalomnak új ösvényén haladó nemzeti költészetet történetileg is igazolni lehessen.” *Kurucz költészet*. S. a. r. ERDÉLYI Pál, Bp, 1903. 8. old. THALY a parlamentben így érvel a kulturális folytonosságról: „Egész létünk multunkban gyökerezik; midőn összeköttetésünket a multtal megszakítjuk, megszűnünk magya

rok lenni.” THALY Kálmán: *A magyar történelem tanítása iránt a népiskolákban (1879 márc. 20)*. Országgyűlési beszédei, 1878–1881. (A hivatalos gyorsírói jegyzetek után) Bp, 1881. 288. old. Az *Adalékok* előszavában pedig ezt olvashatjuk: „A gyűjtemény jelentőségét (...) főleg abban találok, hogy élő tanúbizonyságot szolgáltat (...) őseink irodalomszeretetről, és magasfokú műveltségéről, – mint a kik az irodalmat (...) még a legharciasabb korszakok idejében (...) folytonosan pusztító háború fegyvercsattogásai, ágyúdörgései közt, felgyújtott házaik világánál, elparlagosodott telkeiken, s a vadonokban és idegen országokban búdosva is (...) művelték”, i.m. XIV. Mindez nagyon emlékeztet ZRÍNYI Szigeti *Veszedelemre* (IX. 3. 3.): „Engemet pedig, midőn írom ezeket, / Mars haragos dobja s trombita felzörget. / Ihon hoz házamban füstölgő üszöget / Kanizsai török; oltanom kell eztet.”

(67) NÉMETH Lajos: i.m. 15. old. RÉV Ilona: *Építészlet és enteriőr a magyar századfordulón*. Gondolat, 1983. 18–20. old. RADNÓTI: i.m. 231. old. 234. old.

(68) BOGOLY: i.m. 611. old. KÓSA László: *A magyar néprajz-tudomány története*. Bp, 1989. 95–96 old. TOLNAI Vilmos: *Kuruczok irodalmi szövegeiről*. Phil. Közl. 1913. 37. évf. 408–409. old. TURÓCZI-TROSTLER: *A Thaly-pőr...* i.m. 106–107. old. HORVÁTH: *A kuruc...* i.m. 224. old. Király: i. m. 137. old. 139–140. old.

(69) ARANY: *Naiv...* i.m. 75. old.

(70) *Régi magyar vitézi énekek és elegyes dalok I–II.* közreadja T. K. Pest, 1864. III.

(71) THALY és MACPHERSON hasonlóságáról: RADNÓTI, i.m. 241. old. 239. old. MAITRE: i.m. 233. old. HORVÁTH: i.m. 225. old. TOLNAI Vilmos: *Thaly kurucz balladái keletkezéséhez*. Egy. Phil. Közl. 1921. 45. évf. 236. old. MÁRKI: i. m. 329. old. A hasonítás ellen van: SZERB: i.m. 167. old. TURÓCZI-TROSTLER: i.m. 111. old. „Csak nekünk nincs semmink! Mythológiát csinálni kell, régies eposzt csinálni kell – különben ür és pusztaság.” Idézi ARANYt DÁVIDHÁZI: i.m. 124. old. FRIED István: *Die Rezeption der Königinhofer Handschrift im 19. Jahrhundert in Ungarn*. Studia Slavica XIV. 1968. 141–156. old. *A királynőudvari kézirat. Költemények a csehek óskorából*. Kiad. HANKA Vencel, ford.: RIEDL Szende. Prága, 1856.

(72) *Kalevala, a Finnnek nemzeti eposza*. Ford.: BARNÁ FERDINÁND, Pest, 1871.

(73) i.m. előszava

(74) HORVÁTH: i.m. 223–224. old.

(75) MAITRE: i.m. 233. old.

(76) TOLNAI Vilmos: *A kuruc balladák hitelességéről. Megjegyzések a Czáfolatra*, EPhK 1914. 38. évf. 657. old.

(77) A szakralitás képviselése „természetesen a legmagasabb szinten értetik, a legszentebb erkölcsi kategóriák között képzelhető csak el (vö. igazság-keresés, -kimondás, -képviselés, stb.) s ezért az író munkája elsősorban nem esztétikai, hanem erkölcsi (kultikusan hirdetett erkölcsi) princípiumok alapján becsültetik meg.” MARGÓCSY: i.m. 292. old. THALYt KIRÁLY nevezi először hamisítónak, i.m. 139. old. A THALYt elítélő morális aspektus a kultikus funkció már egy újabb változathoz (is) tartozik. A művészet elvilágiasodásával a hitelesség lépett a kultikus érték helyébe, ez a hitelesség a szekuláris mítoszoknak (nemzet, haza, nyelv stb.) való megfelelést jelentette. A modernizáció során azonban a tudomány is egyre erősebben integrálta a vallás funkcióit, így például a századforduló pozitívizmusa számára a kultikus hitelesség megfelelője már a tudományos igazolhatóság lett, THALY pedig ez ellen (is) vétett. Vö. BENJAMIN, Walter: *A műalkotás a technikai sokszorosíthatóság korszakában*. Kommentár és prófécia, Bp, 1969. 310. old. A „középkori közösségforma vallásos ráirányulásával szemben az újkori szellem magatartását egyértelműen a tudomány struktúrája határozza meg (...) A közös alapélmény ettől fogva tehát az igazolhatóság”. PROHÁSZKA: i.m. 32. old. A tudás és az ész mítoszáról ld. ADORNO, Theodor W. – HORKHEIMER, Max: *A felvilágosodás dialektikája*. Bp, 1990.

(78) VARGA: i.m. 29. old.

(79) FOUCAULT: i.m. 31. old. Hiába is mondja RIEDL, hogy „A vers nem váltó, értéke nem az aláírótól függ”, *A kölesdi...* i.m. 128. old. vö. még, uo. 134. old., KOMLÓS pont fordítva idézi, vö. *A magyar...* i.m., 108. old.

(80) RADNÓTI: i.m. 184. old.

(81) RIEDL: *A kuruc...* i.m. 419. old.

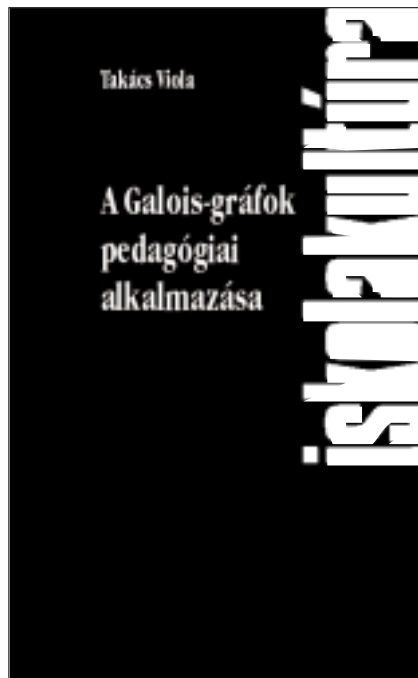
(82) „E balladák pedig csak azért tűntek föl a szemünkben abszolút becsüeknek, mert visszavetítettük őket a múltba”, ha „valóban utánaátolt (...) akkor értékük nagyon relatív”. KIRÁLY: i.m. 140. old.

(83) HORVÁTH: i.m. 223. old.

(84) „A kurucoklétészet megszűnhet elevenen ható erő lenni (...) a laikus közönség” számára, „az irodalomtörténetből azonban soha többé ki nem törölhető.” HORVÁTH: i.m. 226. old. Thaly „megteremtette a kurucoklétészt és megajándékozta az irodalomtörténetet a kurucoklétészet fogalmával” – írja ESZE Tamás: vö. uő.: *A kurucoklétészet problémái*. It, 1951. „Thaly Kálmán a kuruc bujdosók harcai megindulásának 200. évfordulóján, 1872-ben készített *Adalékok a Thököly és Rákóczi-kor költészetéhez* c. kiadványában a kurucoklétészet fogalmával megajándékozott bennünket, s a magyar irodalomtörténetírás atyja, TOLDY Ferenc az ugyanebben az évben harmadik kiadásban napvilágot látott *A magyar nemzeti irodalom történetében* elfogadta és szentesítette ezt az új nemzeti irodalmi kategóriát, azóta nincs régi költészetünknek még egy fejezete, mely annyit foglalkoztatna a közvéleményt, mint a kurucoklétészet.” VARGA Imre: *A kurucoklétészek...* i.m. 5. old. A diszkurzus-alapítás fogalmáról: FOUCAULT: i.m. 32. old.

(85) ERDÉLYI János: *Irodalmi tanulmányok és pályaképek*. Bp, 1991. 439. old.

- (86) Nevét „törlésjel” alá a *Hún utódok* sajátkezü korrektúrájában helyezi, vö. *Ne bánts d a magyart!* Pest, 1857. THALY saját példánya az OSZK-ban: 97.655.
- (87) ERDÉLYI: i.m. 439. old. 552. old.
- (88) ADY Endre: „Négy fal között” *Kosztolányi Dezső verseskönyve*. In: *A. E. vál. cikkei és tanulmányai*. Bp, 1954. 196–198. old.
- (89) ADY Endre: *Thaly Kálmán regénye*. In: *AE művei. Publicisztikai írásai III*. Bp, 1977. 406. old. KOMLÓS inkább az anyaságot részesíti előnyben: „Thaly álruhás szülőttei”, „magzatai” és „sikerült gyermeke” stb. vö. *A magyar...* i.m. 108. old.
- (90) BAUDRILLARD, Jean: *A tárgyak rendszere*. Bp, 1987. 91. old.
- (91) FOUCAULT: i.m. 31. old.
- (92) KOVÁCS Sándor Iván: i.m. 155–158. old. „Pár évig még hagyták pihenni sirjában [mármint Thaly-t [Sz. M.], de aztán jöttek az exhumálók és – pesti argón szólva – kifroclizták a (...) halottat a földből (...)”. MAITRE: i.m. 233. old. Nem tudom, Kovács Sándor Iván ismerte-e ezeket a sorokat cikke írásakor? Irodalomtörténet és nekrofilia összefüggéseiről Heine így ironizál: „Az irodalomtörténet egy nagy morgó [tetemnéző], ahol mindenki fölkeresi halottait, akiket szeret vagy akikhez rokon kapcsolat fűzi. Amikor oly sok jelentéktelen holttest között Lessingét és Herderét látom s fennkölt emberi vonásaikat, hevesebben ver a szívem. Hogy is mehetnék tovább anélkül, hogy meg ne csókoljam futólag sápadt ajkaitokat!” HEINE, Heinrich: *A romantikus iskola*. In: *Vallás és filozófia*. Bp, 1967. 25. old.
- (93) Utolsó megjegyzés: vajon nem bravúros költészet-e a tudományban a következő? KSI Thaly-cikkét ezekkel a sorokkal zárja: THALY réztrombitája, és társai nem szólnak „hitelesebben, mint a szakma szirénája.” (i.m. 160. old.) Ez a mondat a Zrínyi-kutató KSI esetében többszörösen is összetett. Mit is jelent ez a szakmai sziréna? „Hadd tegyek itt egy utólagos megjegyzést Zrínyi költői öntudatáról (...) A sziréna-metaforával Zrínyi (...) nemcsak Tasso és Marino követésére, hanem a maga vergiliusi rangjára is céloz.” (KSI: *A lírikus Zrínyi*. Bp, 1985. 325. old.) Hát mégis együtt árul Kalliópé Klióval?



Az Iskolakultúra könyveiből

# Babits Mihály műveinek genetikus kiadásáról

## Szépprózai művek

*Irodalmi szövegek genetikus szemléletű feldolgozásának és közlésének napjainkra már kialakult bizonyos hagyománya, főleg angol és francia tudósok, textológusok munkássága eredményeként.*

*Hogy a nyomtatott szövegek nem a semmiből keletkeznek s megírásuk – fizikai és tartalmi összetevőit tekintve egyaránt – az időben bomlik ki, azzal ugyan nyilván régóta a laikusok is tisztában vannak; de hogy maga e folyamat legyen a vizsgálat tárgya és célja, arról a szakmai közvéleménynek is mintegy negyedszázadra visszamenő ismeretei lehetnek csupán.*

Erre az egyszerre elkülönülésre törekvő, ám ugyanakkor az írói szövegekkel kapcsolatos korábbi kutatások eredményeit és módszereit felhasználó irányzatra magyarul először *Kelevéz Agnes* monográfiája (1) nyújtott példát, Babits Mihály egyik gyűjteményes kéziratának, az úgynevezett „Angyalos könyv”-nek az elemzésével.

Az elvet korábban már *Stoll Béla* is gyakorolta József Attila-kiadásában. (2) Ez a módszer *Babits Mihály* más műfajú írásaira hasonlóan alkalmazható, különösen a differenciált minőségű és nagyszámú kéziratokkal, valamint többszörös folyóirat- és könyvbeli közlésekkel/megjelenésekkel rendelkező szépprózai művekre, azaz a regényekre.

A klasszikusnak nevezhető, elsősorban a pozitívizmus megállapításait hasznosító, felhasználó kritikai kiadások vissza-visszatérő dilemmája az alapszöveg/főszöveg kiválasztásának ügye. Ez legjobban az editio princeps, illetve az ultima manus egymásnak feszülő ellentétében érhető tetten. Ennek következtében előfordul, hogy megjelenik egy ideális szöveg is, amelyet a sajtó alá rendező kreál, attól a meggyőződéstől hajtva, hogy az általa létrehozott változat közelíti meg legjobban az egykori szerzői elképzeléseket, ezért az véglegesnek tekinthető, azaz kanonizálható. A közreadó ezt alátámasztó feltevéseit, döntéseit, ítéleteit nyilván kellőképpen megindokolja, bebizonyítja, ám akkor is nyitva marad a kérdés: miért alkalmasabb az egyik változat inkább a közlésre, mint a másik? Erre sem tartalmi, sem formai értékek számbavételével nem lehet eldönthetően felelni. (3) A genetikus kiadás viszont az eredményről a kialakulásra helyezi a hangsúlyt, a szerzőről a kézira, a kétely- és ellentmondás nélküliségről a plurálisra és egymás mellé. Ugyanakkor a genetikus szemlélet is rendelkezik kritikai és szövegközreadó összetevővel, az első célja az úgynevezett genetikus dosszié létrehozatala, míg a másodiké maga a genetikus kiadás.

### A rendezőelvek

A genetikus dosszié tulajdonképpen egy mű létrejöttének rekonstruálására vállalkozik, azaz genetikus szövegvizsgálatot végez és elemzi is azt, vagyis genetikus kritikával él. Elkészítéséhez először össze kell gyűjteni az adott műre vonatkozó autográf és nem autográf kéziratokat és gépiratokat. (4) Az összegyűjtött dokumentumok hitelességét meg

kell vizsgálni, az idegen kézírásokat azonosítani kell (ha lehet), s meg kell határozni szerepüket a mű kialakulásában. Ezt a mozzanatot szinte mindig követi – vagy párhuzamos vele – a datálás, amelyhez segítséget nyújtanak tartalmi vagy fizikai (a papír minősége, nagysága, hajtogatottsága, vízjele, a tinta vegyelemzése stb.) jellemzők. Ezután az összegyűjtött anyagot keletkezése és tartalma alapján rendezni kell. Ez a rendezés természetesen minden mű esetében egyedi, amelyet két fő kézírattípus alapvető megkülönböztetése segíthet. Ezek: a piszkozat és a tisztázat. Majd valamelyik nyomtatott kiadást referenciának kell választani (ez a kiadás csak egy az egymást követők között, nem tekinthető „véglegesnek”), s részletes és pontos összehasonlítással, tartalmi elemzéssel ki kell deríteni, hogy a rendszerezett kéziratoldalak melyik szövegrész(let)nek felelnek meg. Értelemszerűen azt a kiadást érdemes választani, amelyik minden kéziratrészletet valamilyen formában tartalmaz. Ha ilyen nincs, akkor a munka már ebben a fázisban plurálissá válik; ekkor ugyanis először figyelembe kell venni az összes létező kiadást; ha pedig ezen felül is marad még kéziratot anyag, azt önálló műrésznek kell tekinteni, esztétikai minőségétől függetlenül.

A kiválasztott kiadás egyes részleteinek vagy teljes egésze változatainak feltárása után kísérletet kell tenni a keletkezési időrend megállapítására. Valószínű, hogy a kéziratok szövegek legnagyobb része a nyomtatás előtti, különböző időkből származik, de előfordulhat, hogy a szerző a kiválasztott nyomtatott változaton is javított később, s ennek kézirat nyoma is fennmaradhat (korrektúra).

Ezekkel a munkákkal párhuzamosan halad a genetikus átírás, speciális jelek alkalmazásával, melyek egyfelől az időbeliséget, másfelől a változás tartalmát rögzítik. Az egyes változatok, változatrészek elkülönítése a (későbbiekben ismertetendő) genetikus és filológiai szimbólumok fogalmának bevezetésével történhet meg.

A jól összeállított genetikus dosszién alapuló kiadás dinamikus, hiszen az olvasó számára feltárja az alkotás folyamatát. Az időben elkülönülő, ám a genetikus kiadás egyidejűségében létező összes változat együttes vagy szétválasztott olvasását egyaránt lehetővé teszi. Mindezt nem önmagában éri el, hanem a szövegek közlést kommentárakkal, jegyzetekkel teszi egyértelművé. Mivel nem ideális szöveget ad, a sajtó alá rendező személy szubjektivitása legfeljebb a szükséges jelek létrehozatalában, valamint ezek olvasást és értelmezést segítő alkalmazásában s a szövegen kívüli részekben (például a kísérő tanulmányokban, az illusztrációk kiválasztásában stb.) nyilvánulhat meg, magában a textusban azonban nem. Hangsúlyozni kell azonban, hogy minden genetikus kiadás, ahogyan egyébként egy-egy mestermunka-szintű kritikai kiadás is, egyszeri és megismételhetetlen. Ez abból következik, hogy az egyes művek kézírásos és nyomtatott anyaga önálló alkotásbeli egység, ezért feldolgozása és közlése a többivel egyszerre egyező, ugyanakkor azoktól bizonyos vonatkozásokban eltérő megoldásokat is igényel. Egyezés a kritika és a szövegek közlése elveiben lehetséges, maga a tartalmi munka azonban minden esetben egyedi. Nem lehet például minden Babits-regénynél automatikusan ugyanazt a jelrendszert használni; a nagyobb kéziratmaradvány nyilvánvalóan differenciáltabb megkülönböztetéseket kíván, mint a kisebb. A többszöri és több részes folyóiratközlés(ek) másképp alakítják a szöveget, mint az egyszeriek. Ugyanez érvényes

---

*Minden genetikus kiadás, ahogyan egyébként egy-egy mestermunka-szintű kritikai kiadás is, egyszeri és megismételhetetlen. Ez abból következik, hogy az egyes művek kézírásos és nyomtatott anyaga önálló alkotásbeli egység, ezért feldolgozása és közlése a többivel egyszerre egyező, ugyanakkor azoktól bizonyos vonatkozásokban eltérő megoldásokat is igényel. Egyezés a kritika és a szövegek közlése elveiben lehetséges, maga a tartalmi munka azonban minden esetben egyedi.*

---



a kötetközlésekre is. Mindezek következtében pedig mások a vizsgálati célok, eszközök, körülmények, de eltérhetnek az eredmények és a következtetések is.

A fentiekén túl minden genetikus kiadás egy nagy lehetőség ígérletét foglalja magában: az adott szöveg időbeli jellemzőinek megmutatásával közelebb hozhatja egymáshoz a fényévekre távolodott nyelvészeti és irodalomtudományi elemzéseket is.

### Regények szövegmezőin

Babits Mihálynak élete során öt nagyobb szabású szépprózai műve jelent meg, hagyatékában ilyen jellegű kiadatlan alkotás nem található. Regényei a kiadások sorrendjében: ‚A gólyakalifa’, ‚Timár Virgil fia’, ‚Kártyavár’, ‚Halálfiú’, ‚Elza pilóta vagy a tökéletes társadalom’. Mivel mindegyiknek fennmaradt hosszabb-rövidebb kéziratossá változata, s nyomtatott formában valamennyi folyóiratban jelent meg először, továbbá a kötetközlések is viszonylag számosak, bármelyik esetében lehetőség mutatkozik a klasszikus kritikai kiadás mellett a genetikus kiadás sajtó alá rendezésére is.

A regények közül a legtekintélyesebb kéziratállománnyal a ‚Halálfiú’, majd a ‚Kártyavár’, végül a ‚Timár Virgil fia’ rendelkezik. Datálásukat és tételszerinti azonosításukat első megközelítésben a BMKL megoldotta (5), evvel a genetikus kritikának az a része, amely a legtöbb kételetet válthatja ki, megoldódott. Természetesen e datálási megállapításokat a sajtó alá rendezőnek ellenőriznie kell. Az előbbi három regény kéziratanyaga alkalmas teljes vagy részleges előszöveg létrehozatalára is. Az eltérő méretű föliókon döntően ceruzairású fogalmazványok olvashatók, bonyolult törlésekkel és javításokkal, s piszkozatok és tisztázatok egyaránt azonosíthatók. A ‚Kártyavár’ több részből álló, ceruzával javított gépiratmásolatokkal is rendelkezik, míg a ‚Timár Virgil fia’ kéziratai között ceruza- és gépirásos részeket, fogalmazványokat és duplumákat is lehet találni. ‚A gólyakalifa’ és az ‚Elza pilóta’ kéziratai a másik három regényhez képest eltörpülnek.

A kéziratok tartalmukat illetően három nagy csoportra oszthatók. Egy részük lapokra jegyzett egy-két szavas feljegyzések sorozata, amelyeket Babits Mihály kidolgozandó témaként örökített meg; elsősorban nevek, hozzájuk fűződő fogalmakkal, történetcsírákkal. (6) Ez a megírás előtti anyaggyűjtés fázisát rögzíti. A folyamatos szövegek alkotják a második és harmadik csoportot. Ezek között található olyan részlet, amely – a lejegyzés első formájában vagy némiképp módosulva – már az első nyomtatott, azaz a folyóiratbeli közlésekben megtalálható; de van olyan is, amely soha nem jutott el a publicitásnak erre a fokára, s végérvényesen kéziratossá maradt; legalábbis egy majdan elkészülő genetikus kiadás megjelenéséig, feltéve, hogy e kimaradt szövegeket az nyomtatásban rögzíteni fogja. A második és harmadik típus kéziratoldalai az első megfogalmazásokat hordozzák. A többes szám jogosultságát alátámasztja, hogy az, ami a folyóiratközlések első nyomtatott változataként ismert, a kéziratokban gyakran sokszoros nekirugaszkodás után alakult ki.

Az egyes regények genetikus kiadásai lehetővé fogják tenni azt is, hogy végre a kutatóknak összefüggő képük legyen Babits Mihály helyesírási sajátosságairól. Ennek néhány összetevője már ismert (7), de átfogó vizsgálat, nyilván a tárgy nagy kiterjedése miatt, a mai napig nem született. Erre vonatkozólag tehát részben pontatlan ismereteink vannak, amelyek például sem azt nem veszik figyelembe, hogy már az ötven évvel ezelőtti kézírás helyességét sem lehet megítélni korunk erősen rögzített megjelenésű szokásai felől, sem azt, hogy Babits Mihály alkotás közben sokkal fontosabbnak tartotta a gondolatok pontos lejegyzését, mint azok képi megjelenését. Más kérdés a nyomtatott szövegek korrektúrája, amelyre vonatkozóan szintén csak a genetikus kiadás elemzése nyújthat az eddigieknél pontosabb ismereteket.

A kéziratossá hagyaték mellett jelentősek a folyóiratbeli közlések is: mindegyik regény nyomtatásban így jelent meg először. ‚A gólyakalifa’ a Nyugat 1913. december 16-i szá-

mában; a ‚Timár Virgil fia’ részletei a Nyugat 1921. július elsejei számában, illetve ugyanebben az évben a Hetilap és a Napkelet oldalain; a ‚Kártyavár’ első része a Nyugatban 1915. szeptember elseje és 1916. január 16-a között; a ‚Halálfiái’ első megfogalmazása a Pesti Naplóban 1921. október másodika és 1922. január 17-e között, további részletei pedig A Nő, illetve a Nyugat 1926. decemberi számaiban; végül pedig az ‚Elza pilóta’ két különálló előzménye a Pesti Naplóban 1931 tavasza (március 15.) és 1932 év eleje (január 10.) között.

Ugyanígyen változatosak a kötetközlések is. Legtöbbször ‚A gólyakalifa’ jelent meg (1916, 1921, 1932, 1933, 1939, 1944, 1957, 1964, 1968, 1971, 1981, 1982, 1994, 1996), majd a ‚Halálfiái’ (1927, 1935, 1938, 1959, 1969, 1972, 1976, 1984, 1985, 1997). Őket követi a ‚Timár Virgil fia’ (1922, 1931, 1932, 1937, 1976, 1982 – kétszer, 1995), a ‚Kártyavár’ (1923, 1937, 1957, 1982, 1994), s az ‚Elza pilóta’ zárja a sort (1933, 1939, 1982 – kétszer, 1995). (8) Minden első kötetközlés jelentős tartalmi eltéréseket foglal magában a folyóiratközlésekhez képest. Ezek elsősorban egyes szövegrészek elhagyásában, mások beemelésében (az elhagyott mindig kevesebb, mint az először közölt változat), valamint kifejezésbeli finomításokból tevődnek össze. A regényszövegek a folyóiratközlésekhez és egymáshoz képest is jelentős változást mutatnak helyesírási és központosítási vonatkozásokban. Különösen szembetűnő ez az 1941 utáni kiadásokban. Természetes törekvés ugyanis, hogy a keletkezés óta megváltozott helyesírás azokban a régebbi szövegekben is mutatkozzon meg, amelyekben ennek nincs tartalomváltató jellege, hiszen a mindenkori olvasóközönséget nem lehet elbizonytalanítani a nyelvhasználatához még közelálló műveknek az érvényestől eltérő helyesírású közlésével. Ez is indokolja a szakma számára készülő genetikus kiadások jogosultságát; bár talán lesz egyszer egy olyan kor is (néhány száz év múlva), amikor Babits Mihály művei is betűhű kiadásokban jelenhetnek meg. Az viszont a jelen körülményei között nem mindegy, hogy az 1941 utáni átírások milyen elvet követnek; emiatt aztán ezeket a kiadásokat is a kutatás fényébe kell vonni.

### Az ‚Elza pilóta’ keletkezéstörténete

Ahogy az eddigiekből világosan látható, a Babits-regények kéziratai, illetve a különböző nyomtatott változatok egyfelől lehetővé teszik az egyes művek alkotási folyamatot követő, azt rekonstruáló kiadását, másfelől a szövegahagyományozódás jellegzetességeinek vizsgálatát. A ‚Halálfiái’, a ‚Kártyavár’ és a ‚Timár Virgil fia’ esetében megvalósítható a folyamatos kéziratszöveg előállítás, vagyis a sajtó alá rendező a fennmaradt kéziratok halmazából kiválogathatja azokat, amelyeket az elkészült mű – illetve ha a kiadások szövege között lényegi eltérés van, akkor annak valamelyik változata – szempontjából jelentőséggel bírónak ítél meg, s ezeket a sajtó maga által megalkotott ismervek rendszerébe illesztheti. A genetikus dosszié anyagán alapuló genetikus szöveg megalkotása megszünteti a kritikai kiadások korábban használt fogalmait (anélkül persze, hogy az ilyen felépítésű mestermunkák értékét kétségbe vonná), hiszen értelmetlenné válik például az alapszöveg, főszöveg stb. megkülönböztetése, mivel mindez csupán egy változat szerepét tölti be az analizált mű megírásának és közlésének folyamatában.

Az ‚Elza pilóta’ meglehetősen mostoha sorsú a Babits-regények sorában. Ha az elkészült alkotást nézzük, akkor ennek tartalmi és formai okát egyaránt meg lehet találni. Röviden erről itt csak annyit lehet mondani, hogy témája maga a közeli történelem (az alkotás pillanatában ez a közeljövő, napjainkban ez szerencsére a közelmúlt), amely azonban az író számára nem más, mint az akkori jelenből következhetők szigorú végiggondolása; fantasztikum, de nem az eszközök, a körülmények vagy a teremtmények, hanem a lehetőségek szintjén; jóslat, amely azonban minden lényeges vonásában valósággá vált, hiszen a 20. században volt olyan időszak, amikor a háború, s volt, amikor a háborúra való fel-

készülés lett az egyes, főleg európai országok társadalmi megszervezésének központi ereje. E regényében Babits Mihály nem emlékeket, élményeket, érzéseket fogalmazott meg, hanem eszményeket és antieszményeket tett vizsgálat tárgyává. Ebből következik a tárgyalási mód némi nehézkessége, valamint az a körülmény, hogy alakjainak megformálása, jelleme, a cselekmények változatossága egysíkúbb, mint az egymással rokonítható ‚Timár Virgil fia’ – ‚Halálfiái’ és ‚A gólyakalifa’ – ‚Kártyavár’ című regényeiben. Az ‚Elza pilóta’ mégsem érdektelen, csak nehezebben megközelíthető. Valószínű, hogy már első olvasói sem egykönnyen emésztették meg a történetben világosan megjelenő ítéletet; azt, amely törvényt ül az értelmiség azon önfelmentő igyekezete felett, amellyel nem volt hajlandó tudomást venni arról, hogy mi történik a világháború utáni évtizedben Németországban és a Szovjetunióban. Nem hangozhattak rokonszenvesen a regény illúziótlan és keserű mondatai később sem, azokban az években, amelyekben Európa egyik felén a békeharca és a nemzetközi helyzet éleződésére, a másikon pedig a válaszcsepásra készültek. De a hatvanas-hetvenes években sem jött még el az ideje, amikor a küszöbön álló háború mindent elpusztító lehetősége megfékezte ugyan annak gyakorlati megvalósítását, ám csak annyi változás történt, hogy a küzdelem az ideológia síkjára terelődött (fellázítás vagy fellázítás; emlékszik-e még valaki erre a szlogenre?). Megtetézi az előbbieket a regény különlegesen szikár előadásmódja, példázatos, ezért a mindenkori valóság talajáról kifogásolható szerkesztése, s főleg ironiásan villódzó gondolatai.

Mindez azonban nem jelenti azt, hogy az ‚Elza pilóta’ különleges remekmű volna, sőt, bizonyos vonatkozásaiban kísérleti alkotás Babits Mihály regényeinek sorában. Cselekményvezetése ugyanis meglehetősen vontatott, s az olvasó tulajdonképpen már az első oldalak után mindent tud, az elbeszélés előrehaladása ellenére a ténybeli újdonságokon túl tartalmi változás nem nagyon fedezhető fel. Ennek oka az erős történelemfilozófiai indítatással magyarázható. Ugyanígy bizonyos naivság érezhető főleg a fiatal lányok megformálásában, jellemükben és beszédjükben, bár ez valószínűleg a megírás óta eltelt évtizedek viselkedési és világnézeti változásainak számlájára írható; habár azt sem lehet kizárni, hogy Babits a gyermekkorában érvényes viselkedést örököltette meg bennük. Erénye ugyanakkor Schulberg alakjának megfogalmazása, az, ahogyan az író érzékelteti, hogy a hétköznapi életben milyen békésen megfér egymás mellett a kultúrember és a szörnyeteg.

Az ‚Elza pilóta’ központi gondolatai írójukat már évekkel az első megfogalmazásuk előtt foglalkoztatták, jól nyomon lehet ezt követni különböző tanulmányaiban. Nem pillanatnyi ötlet írta meg hát a regényt, bár pillanatnyi kényszerek közrejátszottak, az író legalább két évtized töprengése után vetette papírra az első változatot, amelynek egyik alap gondolata nem sokkal korábban már ‚Az írástudók árulása’ című tanulmányban megfogalmazódott: „Hogyan lehessen erkölcsi problémát formulázni, ahol az erkölcs alapelvei váltak kétségessé?”

Az ‚Elza pilóta’ abban is különálló helyet foglal el Babits Mihály regényei között, hogy – azoktól eltérően – kidolgozásában az egyes változatok nem egymás után következtek, hanem az író két, eredetileg össze nem függő, hosszabb elbeszélésből alakította ki egységes regényét, s ráadásul e két rész egyikének első megfogalmazású előképe évtizedekkel korábban keletkezett. Az első fejezetre s a második elejére korlátozódó kézirat két részből lett összeillesztve, az első három bekezdés javítások és ékezők nélküli gépirat, a maradék pedig egy több helyen lényegesen javított kéziratörödéék. (9) De ez önmagában kevés lenne a genetikus dosszié összeállításához. Mivel azonban a két részből álló folyóirat-közlemény s az első kötetkiadás egymáshoz képest jelentős szövegbeli változásokat tartalmaz, ezeket is feltétlenül a genetikus kiadás részének kell tekinteni. És ugyanígy az 1939-es kiadást is. Az Athenaeum életműsorozatában ugyanis megváltozott a korábbihoz képest Babits ékezői és központoszási gyakorlata, ám erről pontos értékelés csak a genetikus összehasonlítás után adható majd. Ahogyan ezután lehet valószínűsíteni azt is, mely módosítások származnak bizonyosan tőle, melyek kétségesek, s melyek köszönhetőek a kiadói

közreműködőknek. Végül a halála utáni kiadások szövegére is tekintettel kell lenni, mivel a szövegekölzések kialakulatlan közmegegyezése miatt bizonyos pontokon a helyesírás változásán túli, értelemváltoztató javítások is történtek, s ezeket is a kanonizált szöveg felé vezető út egy-egy állomásaként kell számba venni. Összefoglalóan tehát azt lehet mondani, hogy az „Elza pilóta”-nak nincs (nem alakult ki) idealizált (kanonizált) szövege, ellenben van legalább két, egymástól többé-kevésbé eltérő autorizált szövege. Ha pedig a Pesti Napló közléseit is figyelembe vesszük, akkor négy.

A regény kiadástörténete röviden a következőkben foglalható össze. Egy hasonló témájú regény megírásának gondolatát írója az első – vagy ahogy a kortársak mondták –, a nagy háború kitörése óta magában hordozta. Bizonyítja ezt a könyv utószava, valamint tanulmányai, amelyek közül „Az írástudók árulása” címűről már volt szó, s alátámasztják az 1920-as évek végén készült interjúk is, amelyekben eleinte tervként, később megírás közben lévő alkotásként említette azt írója. Az utószóban pedig az olvasható, hogy „maga a mű 1931 elejétől fogva készen várta az utolsó simításokat.” A formába öntés kényszerében azonban szerepet kapott az is, hogy Babits Mihály és családja 1931 májusában a Reviczky utcából az Attila utcába költözött. A két lakás ára közötti különbség ugyanis nagyon megviselte hármójuk költségvetését, s ezt kiegyensúlyozandó közölte Babits Mihály a Pesti Naplóban először a bevezető nyilatkozatot, majd március 15-e és június 12-e között „Fekete olvasó” címen az első változatot, melyet már ekkor könyvvé akart átdolgozni. A közlés befejeztével azonban más feladatok és kötelezettségek vették igénybe energiáit, s legközelebb csak 1933-ban, amikor *Móricz Zsigmond* távozása után egyedül maradt a Nyugat szerkesztőségében, vette elő a már egyszer megjelent szöveget, amelybe ekkor beleolvasztotta „A világ teremtése” című novelláját is. Az újabb, immár végleges változat elkészítéséhez a kiadás lehetőségének biztosításával *Gellért Oszkár* is hozzájárulhatott, hiszen ebben az időben a Nyugat Kiadó ilyen irányú ügyeit ő intézte. A háborús téma egyébként a levegőben lógott, ebben az időben jelentek meg például magyarul először *Erich Maria Remarque* hasonló tárgyú regényei is. Babits átdolgozási igénye így már csak a megjelenés idejét befolyásolhatta. Regényét azonban előbb fel kellett ajánlania az Athenaeumnak, mellyel szerződése volt műveinek kiadására, s csak miután az lemondott jogáról, kerülhetett sor a megjelentetésre a Nyugat Kiadónál. Ebben az évben Babits Mihály több betegségen esett át, ezek hosszabb fekvésre kényszerítették, s ez is elősegítette munkájának befejezését – bár ő alkotás közben nehezen viselte el a helyhez kötöttséget. A regény szövegének kiegészítésével megváltozott a cím is, az október elseji Nyugatban „A tökéletes társadalom”-ként említik. Ugyanez a cím olvasható abban a reklámban is, mely Karinthy Frigyes „Még mindig így írtok ti” című kötetében található, ez utóbbi a tárgyalta mű előtt közvetlenül megjelent Nyugat-kiadvány volt. Babits Mihály regénye itt kétkötetesként, november végi megjelenéssel szerepelt. A cím teljes és végleges változata az októberi második Nyugatban olvasható először, melyben szerzője is írt a befejezés és a kiadás közti állapotban lévő művéről „Könyvről könyvre” című rovatában. Ezután már csak a nyomtatás tényleges technológiai munkálatai voltak hátra, a frissen elkészült kötetet a Nyugat Kiadó a lap december elseji számával postázta az előfizetőknek. A kiadó a következő évben ismét új könyvként hirdette, sőt az 1937. évi Könyvnapon az előzőleg bejelentett Babits-kötet helyett könyvnapi könyvként árusította. A regény 1939 után először az 1982-es Összegyűjtött művekben jelent meg újból, de csonkított formában. Teljes szövegű kiadásai 1990 után váltak lehetségessé.

A genetikus kiadás szempontjából szóba jöhető változatok tehát a következők:

–  $Ep_0$  kézirat egy iskolai kockás vonalas füzetlapon az 1890-es évek végéről. (10) Ezt *Belia György* 1987-ben a novellákat tartalmazó kötetben megjelentette ( $Ep_{01}$ ). Szövege „A világ teremtése” című novella tartalmi előzményének tekinthető;

–  $Ep_1$  gépirat és kézirat a folyóiratbeli közlés előtti időkből, a regény első fejezete és a második eleje (11);

– Ep<sub>2</sub> a véglegesnek tekinthető változat nagyobbik része, címe: ‚Fekete olvasó’. Pesti Napló;

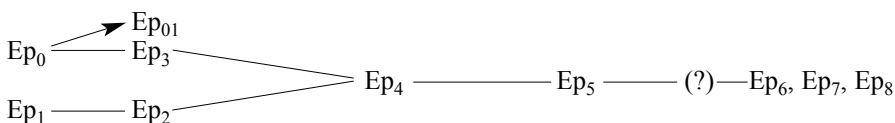
– Ep<sub>3</sub> a véglegesnek tekinthető változat későbbi betétrése, címe: ‚A világ teremtése’. Pesti Napló;

– Ep<sub>4</sub> az első kötetközlés, a ‚Fekete olvasó’ és ‚A világ teremtése’ egyesített szövege ‚Elza pilóta vagy a tökéletes társadalom’ végleges címmel. Nyugat, 1933;

– Ep<sub>5</sub> kötetközlés, az Ep<sub>4</sub> szövegén alapul, az Athenaeum életműsorozatának tagja (közös kötetben ‚A gólyakalifa’ című regénnyel), 1939.

Ezután több mint négy évtizedes szünet következett, s Babits Mihály regényei közül 1941 után ez jelent meg új kiadásban a legkésőbb. Viszont 1982-ben kétszer is; egyszer Belia György rendezte sajtó alá (Ep<sub>7</sub>) ‚A gólyakalifa’, a ‚Kártyavár’ és a ‚Timár Virgil fia’ című regényekkel együtt, a Szépirodalmi Kiadó gondozásában, illetve *Lőrinczi László* a Kritérion gondozásában (Ep<sub>6</sub>) Bukarestben (Kolozsvárott), a ‚Timár Virgil fia’ című regénnyel egy kötetben. Végül 1995-ben az Unikornis Kiadó adta közre, *Fenyő István* sajtó alá rendezésében, szintén a ‚Timár Virgil fia’ című regénnyel együtt (Ep<sub>8</sub>).

A fenti változatok szemtmája így ábrázolható:



A nyíl jelöli a tartalmi előzményt. A kérdőjel arra utal, hogy az 1945 utáni kiadások szövegük alapjának ugyan az Ep<sub>5</sub>-öt adják meg, ez azonban a genetikus szöveg alapján egyes pontokon megkérdőjelezhető, illetve bizonytalanak mutatkozik.

Az ‚Elza pilóta’ genetikus kiadása a szöveg egyértelművé tételére és magyarázatára kétféle jelrendszert alkalmaz. Az egyiket a kéziratban található változtatások regisztrálására, ezt talán filológiai jelrendszernek lehetne nevezni. A másikat az egyes (kéziratoss és nyomtatott) szövegváltozatok egymás utáni következésének rögzítésére, ez pedig a genetikus jelrendszer nevet kaphatná.

#### Filológiai jelek:

< > olvasható áthúzás, az áthúzott szöveg a csúcsos zárójelekben található;

<...> olvashatatlan áthúzás;

«» áthúzáson belüli áthúzás, a szöveg a csúcsos zárójelben található;

«...» áthúzáson belüli olvashatatlan áthúzás;

[::] a beékelés jele, a beékelte szöveg a kettőspontok között olvasható;

[:...:] olvashatatlan beékelés;

↑↑ a szövegen belüli, a szerző által jelölt áthelyezések regisztrálása, ahonnan az áthelyezés történik, a szöveg a nyilak között olvasható;

⇄⇄ a szövegen belüli, a szerző által jelölt áthelyezések regisztrálása, ahová az áthelyezés történik, az áthelyezett szöveg az áthelyezés pillanatában értelemszerűen azonos az előzővel, de későbbi javítások, változtatások előfordulhatnak;

[ ] az adott változat sajtó alá rendezésének tartalmi beavatkozása a szövegbe, minden esetben valamilyen jegyzet kíséri.

#### Genetikus jelek:

┆┆ Ep<sub>1</sub>

┆┆ Ep<sub>2</sub>

┆┆ Ep<sub>3</sub>

┆┆ Ep<sub>4</sub>

|| Ep<sub>5</sub>

++ Ep<sub>6</sub>

## Ep<sub>7</sub>

## Ep<sub>8</sub>

A genetikus szöveg legfontosabb jellemzői az alábbiak:

A különböző változatok szövegrészei az egyes jelpárok között olvashatók. A kézirat maradvány szövegrészei természetesen tartalmazzák a közléshez elengedhetetlen filológiai jeleket is. Ha egy szövegrész több változatban azonos, akkor azt a megfelelő jelcsoportok fogják közre, legkívül az időben legkorábbi (azaz a tőlünk időben legtávolabb levőt), legbelül pedig a legkésőbbi (vagyis a hozzánk legközelebb levőt) azonosítva. Az egyes bekezdésekben olvasható szövegrészek sorrendje szigorúan a megírás időrendjét követi, ami előbb áll, az korábban is született. Ez alól csak az az eset jelent kivételt, amikor egy későbbi változat valamely bekezdése újonnan írt szöveggel kezdődik. Ebben az esetben a genetikus kiadás adott bekezdését természetesen ez a rész követi, s csak aztán olvasható az, ami mindkettőben közös. Az átírás a legpróbb részletekre is kiterjed, ebből a szempontból kiemelt figyelmet fordít a gondolattagolás írásjeleire, a vesszőkre, kettőspontokra, pontosvesszőkre, pontokra és a különféle kötőjelekre; ugyanígy a kiemelésekre, valamint az ékezetekre. Ha egy korábbi változat egyik bekezdésének utolsó része egy későbbi változatban új bekezdést kezd, akkor a vonatkozó közös rész a genetikus kiadásban kétszer szerepel: mindkét helyen.

Ez a kiadás lehetővé teszi a különböző változatok együttes és egyszerre történő, illetve időben egymást követő, vagy akár ug-ráló olvasását is. Mindenesetre a lineáris olvasás mellett a több szöveg olvashatóvá tételével megjelenik a szaggatott és a randomizált olvasás lehetősége is. A genetikus jelek tulajdonképpen egy hipertext linkjeinek funkcióját töltik be. Az egyes változatok szövegrészei láthatóan követik, megelőzik egymást, összekapcsolódnak és szétválnak, megteremtve evvel az alkotófolyamat lenyomatát. Az egyes genetikus jelekre koncentrálni csak kezdetben jelent nehézséget, ha megszokja az olvasó, olyan élményben lehet

*A genetikus jelek tulajdonképpen egy hipertext linkjeinek funkcióját töltik be. Az egyes változatok szövegrészei láthatóan követik, megelőzik egymást, összekapcsolódnak és szétválnak, megteremtve evvel az alkotófolyamat lenyomatát. Az egyes genetikus jelekre koncentrálni csak kezdetben jelent nehézséget, ha megszokja az olvasó, olyan élményben lehet része, amilyent egyetlen változat elolvasása után önmagában soha nem kaphat meg.*

Következzen végül mutatványként az „Elza pilóta” első fejezetének genetikus szövege, öt különböző változat alapján.

#### ¶¶¶Történelmi bevezetés¶¶¶

¶¶¶Az örök harc¶¶¶ - ötvenharmadik ¶¶¶ - negyvenegyedik ¶¶¶  
 ¶¶¶esztendejét¶¶¶ - írták. ¶¶¶írták.¶¶¶  
 ¶¶¶Már az éveket is így ¶¶¶Mint a rómaiak hajdan¶¶¶ , ¶¶¶városuk alapításától, úgy¶¶¶  
 ¶¶¶jelezték¶¶¶ : ¶¶¶már az éveket is: ¶¶¶„a ¶¶¶háboru ¶¶¶  
 háboru¶¶¶ - ¶¶¶kitorésétól¶¶¶ kezdve.” ¶¶¶kezdve. ¶¶¶Ép ¶¶¶Epp¶¶¶  
 ¶¶¶három ¶¶¶ egy ¶¶¶éve ¶¶¶éve, ¶¶¶éve, ¶¶¶éve ¶¶¶ vezették ezt be, ¶¶¶hogy ezt bevezették¶¶¶  
 ¶¶¶a ¶¶¶ - ¶¶¶félszázados ¶¶¶ - ¶¶¶négytizedes¶¶¶ - jubileum ¶¶¶ - ¶¶¶évforduló¶¶¶  
 alkalmából: ¶¶¶kapcsán: ¶¶¶még a ¶¶¶fülekben ¶¶¶fülekbe¶¶¶  
 ¶¶¶csengtek a szónoklatok frázisai. A ¶¶¶papságra való tekintettel megengedték ugyan hivatalos  
 használatban a ¶¶¶régipar ¶¶¶ - ¶¶¶keresztény ¶¶¶ - idősámítást  
 ¶¶¶idősámítás¶¶¶ is; ¶¶¶ugyan nem ment ki egészen a használatból. A Hivatal a papságra  
 ¶¶¶konzervatív és¶¶¶ - ¶¶¶egyházi körök éltek.¶¶¶  
 ¶¶¶Így ¶¶¶Így ¶¶¶szakadt el¶¶¶ - szimbolikusan is ¶¶¶az ¶¶¶ - új  
 ¶¶¶új ¶¶¶ - ¶¶¶korszak a régítől.¶¶¶ - ahogy ¶¶¶névleg és szimbolikusan is - ahogy ¶¶¶  
 ¶¶¶névleg és szimbolikusan is.¶¶¶ - ¶¶¶léleken ¶¶¶ - ¶¶¶Léleken ¶¶¶ - ¶¶¶már régen elszakadt.  
 A ¶¶¶háboru ¶¶¶háboru¶¶¶ - ¶¶¶kitorésére¶¶¶ - ¶¶¶márcsak ¶¶¶csak¶¶¶  
 ¶¶¶az öregek emlékeztek. Ez a szó: *béke*¶¶¶ - ¶¶¶magábanis ¶¶¶ - ¶¶¶valami¶¶¶









## Tanár, diák, alma mater

### Egy motívum Spiró György műveiben

*Minden hivatásnak, szakmának van – vagy lehet – jelképes kisugárzása. Szépirodalmi művekben a tanári működés (hasonlatosan főképp az orvosi vagy a papi tevékenységhez, a színészi mesterséghez) összetett szimbolikus jelentéseket vehet föl. Spiró György, a középnemzedék kitűnő, sokoldalú írója jó néhány munkájában tette kulcsfontosságúvá tanár, valamint diák és alma mater szerepét. Ezt vizsgálandó egy portretizáló esszéjét és két drámarészletét ragadjuk ki.*

**I** 982-ben, még a szeretett pedagógus életében – tehát részben laudáló funkcióval – keletkezett a „Bada tanár úr” című emlékezés. A középiskolai irodalomtanáráról készített arcképet az író utóbb a „Magániktató” (1985) élére helyezte. E kötet főleg színházi és filmtárgyú tanulmányokat, bírálatokat, nagyjából negyedében (összehasonlítható) irodalmi eszmefuttatásokat sorakoztat föl. Az e közegben élhelyre tett tanárportré némi szokatlanságát ellensúlyozza, hogy Spiró – nem tagadva meg „színházi énjét” – a szó-készlet szintjén is dramatizálja, teatralizálja gimnáziumi éveit, szcenírozza Bada tanár úr „jelenéseit”: „Félelmetes belépő volt: kivágódott az ajtó, becsörtetett egy drapp köpenyes, alacsony, kopasz, szemüveges kis ember, a tanári asztalra vágta az osztálykönyvet, a táblához ment, bal kézzel, nagy betűkkel felírta: BADA, majd hatalmas léptekkel róni kezdte a termet a padsorok között, és szörnyű dolgokat mondott. Aki nem tanul, azt kirúgja... Őt nem érdekli, ki honnan jött, milyen volt a bizonyítványa az általánosban, kik a szülei, őt a munka érdekli, ő nem tűri a becstelenséget, itt dolgozni kell, és aki nem hajlandó, az meneküljön... Negyvenketten lapultunk, mukkanni se mertünk, éreztük, hogy ennek fele se tréfa; második év végére tizenketten repültek is annak rendje és módja szerint” – kezdi a „leckét” Spiró. Igazi színházi entréé, valódi (élet-)belépő ez: emblematis, nyitó helyen kérhet szót az író minőségeszménye és a szuverén lét, a szuverén személyiség iránti vonzódása.

Néhány további példa a prózapoétikai célzatú teatralizálására:

Bada tanár úr egyik oktatói módszere az „olvasópróba” („Kicsit más, mint a színházban. A házi olvasmányról kell beszámolni, de »szövegközelben«); Bada „Nem színésznek, még csak nem is hivatásos előadónak született. Csupán a belső ragyogásával tudott virtuózan, célirányosan bánni”; diákjai a házibulizás mellett a(z amatőr) színjátszással mérik önnön felnőtségüket; „Nagy szerep volt a Bada tanár úré, amíg nyugdíjba nem zavarták”; „Négy évre felépített, nagy ívű szerep volt az övé”, megkoronázva a négy éven át ígért, titokként kezelt Kosztolányi-vers elszavalásával a matúra után.

Mivel Bada tanár úr csak a tehetségesebb diákok körében sikeres, pályáját viszont nemegyszer kisiklatták, anyagi gondjai nyomasztóak (takarékoságból egyetlen kockasajtot ebédel), külleme mulatságos, rigolyái kifigurázhatók, itt-ott konzervatív vagy vitatható oktatási módszerei kikezdehetők, az összkép sem egyértelműen heroizáló. A drámaíró, a színházi dramaturg Spiró nagy komédiásként hívja életre kedves tanárát (a későbbiekben atyai barátját). Mint viharvert, a hatáseffektusokat értő és kedvelő (ám nem hajszoló) „cirkuszista” magasodik föl a tradicionális értékeket (így a latin nyelvet és az

antik metrumot) sulykoló pedagógus. A szerző a kiemelkedő közösségek szétverésére törekvő, hagyományosan vak hazai rosszakarat akcióinak futó jelzésével emeli ki, hogy a magyar glóbuszon csak az viszi valamire, akiben ez a komédiásvér csörgedezik, aki minőséggel és humorral tud válaszolni a megaláztatásokra, aki hivatásában – általában a művészet révén – megalkotja saját világát.

A fogyatékoságai ellenére is ideális (magyar)tanár mellett fölvilan az ideális iskola is. Spiró a névtelenség homályában hagyja alma materét, nem mondja meg, hol tanult, csak azt: „a hatvanas évek legelején, a semmiféle hírnévvel nem rendelkező kültelki gimnáziumban, amelynél mégsem volt jobb gimnázium akkoriban sehol, mert szerencsénkre a nevesebb középiskolákból ott gyülekeztek az eltanácsolt, kifúrt, kiutált nagyszerű tanárok. Nem tartott sokáig ez az aranykorszak, a legjobbakat aztán ott is eltanácsolták, kénszernyugdíjazták, de a tanárok azóta is összejárnak, szeretik egymást – mi csak azt tudtuk, hogy szerettünk oda járni, és nem láttunk be a tanári szoba szentélyébe, ahol nem divott a fűrés”.

Nincs okunk kétségbe vonni a tipikusan 1956 utáni, de általánosan is ismert szituációból kinövesztett, romantizált és szakralizált igazságot, az emlékező érzelmi igazát. Ebben az iskola- és tanárcentrikus emlékképben az utóbb szinte „mellékesen” mégiscsak megnevezett iskola a tájékozódási pont, a mag: az élet rajongott iskola-középpontja amolyan világgözéppont is. E kitüntetett locus is a tanári (varázs)pálca intésére merül föl a múltból: „El kell képzelni ugyanezt a pálcát, amint a *declinatio* és a *conjugatio* szentségét szörnyű berregéssel zavaró, gyakorlatozó vadászgépeket fenyegeti az ablakból, és azok el is húzzák a csikot a Váci út és a Lőportár utca kereszteződése, az egymás mellett levő Bolyai János Gimnázium és a kerületi Bör- és Nemibeteg-gondozó egéről”. A tanári egónak, a klasszikus nyelvnek és műveltségnek hatalma van a militáns agresszió erőfitogtatása felett. A tanárával szolidáris gimnazista számára a középiskola, a meghatározó térképészeti objektum szinte egybeépül a tizenéves fiúk vágy- és rémképeit mitizáló egészségügyi bázissal.

„Szellemi arisztokratizmus plebejus attitűddel párosítva”: ez a „különös” szemlélet diktálta Bada tanár úr lépéseit; a tanárét, aki „nem az életre készített fel bennünket, hanem fogékonyra tett mindazon értékek iránt, amelyek az embert oly fájdalmasan gazdaggá tehetik”. Az iménti szavakat Spiró György a saját emberi alapállása és írói szándékai címerére is jelmondatként véshtné.

Bada tanár úrnál bizonyára ismertebb tanárfigura a ‚Csirkefej’ (1985) című Spiró-tragédia Tanár alakja. Mint tudnivaló, ebben a drámában a roskadozó külvárosi ház – szinte kivétel nélkül magányos lakóival – amolyan szociológiai-történeti horizonttá módosul. E körben a legbűnösebb – mert hosszú időn át szeretetre képtelen – Vénasszony, aki a legbűntelenebb is – hiszen felismeri, megbánja és vezekléssel igyekszik jóténni vétkeit –, esik gyilkosság áldozatául. Gyilkosa a legbűnösebb – éppen mert gyilkos – szereplő, aki azonban a legbűntelenebb is – fiatal kora, társadalmi és családi áldozat-volta folytán. A tizenkét szereplő egyike a begubózva, agglégényesen élő, délután korrepetálással pénzt kereső Tanár. Nem szolgálója szaktárgyának, hanem szolgálja. „Kezit csókolom”-mal köszön bakfis tanítványainak (azok gúnyos ‚Csókolom, tanár úr!’-ral felelnek), mert nem nélkülözheti a különórak keresményét. A korrepetálás megjelenített, az udvar ‚nyilvánosságába’ kivitt részletei felkészült, sőt átszellemült pedagógusnak mutatják a Tanárt. Olykor tudományos idézetek foszlányaival, de jobbra a saját elemző szavaival érzékelteti: ért a versekhez, lázba hozza az Ady-elemzés, felfogja az erkölcsi és ontológiai hívást. Irodalomközelsége azonban életidegenség is. Ő, aki oly nekibuzdulva képes prédikálni a Bakfisnak és a Csitrinek Ady ‚Menekülés az Úrhoz’ című költeményéről, a költemény memoriterként feladott nyolc soráról, a Vénasszony konfessziójakor a ‚van Isten?’ kérdésre – ‚tessék mondani, tanár úr – ne tessék haragudni de – mer ez most olyan rossz – van Isten?’ – képtelen valamilyen elfogadható válasszal és szavakba öntött szolidaritással reflektálni. Belőle éppen Bada tanár úr embersége és erényei hiányoznak.

A ‚Csirkefej’ négy nyelvi rétegeből a legelső szint a csekély szókincsű, mosdatlan, alig artikulált, „buzmegező” beszéd. Ezzel él a Srác, a Haver, a Törzs, a Közeg, az Apa, az Anya, félig-meddig a Csitri is. A második szint a hétköznapi kommunikációra már alkalmas, színtelenségében érzelmileg mozgósított beszédé, melyet – másként-másként – a Vénasszony, a Nő, az Előadónő és a Bakfis használ. A harmadik beszéd szintet, a választékos, iskolázott, szakmailag is kiművelt nyelvet egyedül a Tanár beszéli (noha, láttuk, az igazán embert próbáló, szóhasználatukban kényes szituációk őt is szinte megnémítják). A negyedik beszéd szintnek már nem marad valóságos beszélője: a megalkotóról, a kimondóról leválva, a kiváltságos esztétikai szféra magasában, „csodaszerűen” lebeg az idézett Ady-vers, mint a szöveg tökélye. Nyilvánvaló, hogy a tizenegy figura által használt két (rokon) szociolektus elnyomja a csupán egyetlen szereplőhöz, a Tanárhoz köthető nyelvi tartományt. A textus brutalitását a sűrű gondolatjeles megszakitásoknak köszönhető tördeltség, ciklikusság ugyan visszafogja, „felstilizálja”, de a darab nyelvi állandójaként, normájaként eluralkodó, alacsony artikulációjú nyelvezet az artikuláltságot, a művészi művességet teszi „káromkodássá”! A Tanár és szövege – s a vers mint argumentum – nem követelő igényt bejelentve, hanem nevetségesen lóg ki a sorból: a talán jobb sorsra érdemes tanár úr akarata ellenére rossz sáfára a rábízott tárgynak. (A különóra készülő Bakfis többször is *Király István* ‚Intés az őrzőkhöz’ című Ady-monográfiájának a ‚Menekülés...’-re vonatkozó passzusait magolja. E citátumok intarziáit Király professzor egykor mély fájdalommal, otromba gúnyolódásként, munkája és szövegfeltáró igaza megcsúfolásaként olvasta. Érthető személyes sérelme folytán nem vette észre, hogy Spiró nem a tudományos tevékenységet és érdemet parodizálta a fragmentumok kiszakításával. Előbb a tanácstalan diákot, a Bakfist, illetve [nagyjelenetét megelőlegezve] a tirádázó Tanárt tette nevetségessé, s csak azután a tudományos szöveget, melyet a hétköznapi észjárás és szóhasználat körében honosíthatatlan, adaptálhatatlan jellege miatt kárhoztat).

*A tizenegy figura által használt két (rokon) szociolektus elnyomja a csupán egyetlen szereplőhöz, a Tanárhoz köthető nyelvi tartományt. A textus brutalitását a sűrű gondolatjeles megszakitásoknak köszönhető tördeltség, ciklikusság ugyan visszafogja, „felstilizálja”, de a darab nyelvi állandójaként, normájaként eluralkodó, alacsony artikulációjú nyelvezet az artikuláltságot, a művészi művességet teszi „káromkodássá”! A Tanár és szövege – s a vers mint argumentum – nem követelő igényt bejelentve, hanem nevetségesen lóg ki a sorból: a talán jobb sorsra érdemes tanár úr akarata ellenére rossz sáfára a rábízott tárgynak.*

A ‚Honderű’ című komédia 1997-ben játszódik (ez a folyóirat-megjelenés éve is). Az öt szereplő közül az egyiként 83 éves Frídhof (vagyis a temető jelentésű gúnynev mögött: Dr. Ajtós Gyula sebész-, majd gyermekorvos), Pukánszky (Béla Géza, tüzer századosból sok kacskaringón át lett jogtanácsadó, ma nyugdíjas) és Zoltánffy (Károly, minisztériumi osztályvezető, TÜKER-lehordó, vállalati szb-titkár...) hajdan középiskolai osztálytársak voltak. A 82 éves Annamari, akinek lakásán találkoznak, fél tucat férjet és nagyjából ugyanennyi élettársat fogyasztott el, köztük Pukánszkyt. Zoltánffy sok évtizedes készülődés után most kéri meg az okos, művelt, életerős, elegáns, fiatalos özvegyasszony kezét – ha „életben marad”, úgymond. Pukánszky és Zoltánffy ugyanis épp itt és ma párbajra készül, s ezt le is folytatják, lovassági karddal. Az ok látszólag egy – Annamarival kapcsolatos – sértés. Valójában a három osztálytárs, kiegészülve a tegnap még élő negyedikkel, Kálmánnal, azért szcenírozza a véresen valóságos párbaj-jelenetet, hogy a tudatlan halálos beteg Pukánszky ezen az elegánsabb módon, barátai eutanáziát igénylő segítségével kerülhessen közelebb a halálhoz.

A három, azaz négy, sőt, Kálmánnal tulajdonképp öt idős figura egy fiatalabb, a harminc körüli Vancsura tájékoztatására tárja föl múltját és viszonyait. Két párbajsegédre feltétlenül szükség van, s mivel Kálmán az előzetes tervek ellenére már nem érkezhetsz meg, Vancsurát, az épp itt időző végrehajtót kell belekényszeríteni a színjátékba. Az egymástól messze eső két nemzedék úgy is leírható: Frídhoféknak volt alma materük, Vancsurának nem volt.

A „Bada tanár úr” lapjait dramaturgként is formáló Spiró ebben a színműben sokat bíz epikusi adottságaira. Minden bizonnyal a *Vasbányai Ferenc* szerkesztette kiadvány, „A Budapesti József Attila Gimnázium jubileumi évkönyve” (1988) alapján, de más írott és szóbeli forrásokat egyként felhasználva bőségesen belemintázta a komédiába az előd-, egyben utódiskola, a Ciszterci rendi Szent Imre Gimnázium történetét. Az öregurak itt voltak diákok, osztálytársak. Önmagukat mind a mai napig egymáshoz és a gimnáziumukhoz való viszonyaik, az átörökített hierarchia szerint identifikálják, diáknyelvi fordulataik, szlengjük, elavulhatatlan nyelvi zárványaik latba vetésével. „Titkos” szövetségük és el-elkomolyodó rivalizálásuk a kívülálló (Vancsura) számára érthetetlen jelszava a Honderű szó is. A darabbeli magyarázat így hangzik: „Volt egy magyar gróf, kedves fiatalembere, Széchenyi István nevezetű, és ő a múlt század közepi Pest-Budát szerette volna Honderűnek elnevezni... Ez a szó franciául úgy hangzik, hogy »az utca szegyenek«, honte de rue, úgyhogy Széchenyi gróf elállt az ötlettől, így lett a város neve Budapest” (a beszédes szókapsolat-kifordítások egyikeként kerül majd fontos stilisztikai pozícióba „a szegyen utcái” szintagma). A jókaiasan csengő szó – a darabcím – illúziókra és illúziófoszlásra egyszerre utal.

A diáktársak egy tipikus nyelvi mágiával, az osztálynévsor felmondásával is vissza-pörgetnék, megállítanák az eltűnt időt, a még élők föltámasztanák a halottakat, s velük az ifjúkort. Zoltánffy és Frídhof a neveket egymásba öltve idézik: „Ajtósy, Angyal, Árendás... Csizmazia... Országos első lett latinból, a Csizmazia... Erődi-Harrasch, Fetsch, Fischer, Folláth, Földes, Gáspár, Glédula, Gonda...” A lista – melyben az Erődi-Harrasch mintha sajtóhiba lenne, Erődi-Harrach helyett – a pusztá névhalommal is kifejezésre juttatja, hogy a Szent Imrében, a nagy létszámú osztályokban származási, felekezeti és (anya)nyelvi különbségek figyelmen kívül hagyásával kerültek össze a fiúk. (Annamari természetesen nem iskolatárs, hiszen a „tisza fiúosztály” maradéka ma is úgy vélekedik: „Még csak az kellett volna, hogy lányok is járjanak! Tönkretették volna a színvonalat!”)

Spirónak az emberi nem javához tartozó idős hősök megalkotásakor az elítélés öntudatára, tehát elismerten elit iskolára szükséges figyelmeztetnie. Ezt az iskolát a ciszterciek Szent Imre Gimnáziumában találja meg. Az iskola-vetélytársi összevetés itt is felbukkan. Vancsura érdeklődésére – „Melyik gimibe tetszettek járni?” – Frídhof és Zoltánffy ezt mondja: „A ciszterciekhez. Később József Attila lett belőle, most megint Szent Imre, ha jól tudom... Mi voltunk a második legjobb gimnázium Budapesten! Rögtön a piaristák után! Tudja, ki mindenki járt oda?”

Bár a későbbiekben a „ki mindenki”: újra egy – lazább – névsor lesz a szövegkatalizáló elem, vizsgáljuk meg előbb, miként pozicionálja hősei gimnáziumát Spiró. Deklaráltan a piaristák utáni második legjobb alma matert szemeli ki. Az 1908-ban alapított Sacer Ordo Cisterciensist sokkal tekintélyesebb múlt táplálja, mint az 1597-es alapítású kegyesrendiekét. Ezt a historikus előnyt a szóban forgó két fővárosi iskola közötti tradíciókülönbség kiegyenlíti. A Szt. Imre Gimnázium 1912-ben jött létre, akkor még a XI. Váli utca 1. alatt. A XI. Villányi út 27. szám alatti épületet 1927/29-ben emelte *Walder Gyula*. A piaristák viszont már 1717. november 7-én megnyitották Collegium Pestense elnevezésű tanintézményüket az V. Galamb utca sarkán. 1913/17-ben készült el az új, hatalmas iskolaépület. A tervező, *Hüllt Dezső* a városépítészeti követelményeknek engedelmessé a Duna-part és a Kígyó utca közötti átjáróval törte meg a tényleg túlzottan is nagy, de így már szellősebb tömböt. A homlokzatra a *Radnai Béla* formálta, öt alakos szobor-

csoportozat került, középpontjában a rendalapító *Kalazanci Szent József* figurájával. A szentszobor akkortájt vesztette el glóriáját, amidőn – 1953-ban – az épület az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának otthonává lett (tudvalevően már nem sokáig, hiszen az utolsó intézetek, tanszékek is készek a költözésre). Spiró drámahősei 1914-ben vagy 1915-ben, már az I. világháború első évében születtek. Mint ciszterci diákok, látogatták még a Váli utcai, s már a Villányi úti iskolát is. A piaristák 1917-ben – a rendalapítás 320., a Collegium... megnyitásának 200., Kalazancius szentté avatásának 190., a magyar nyelvű kegyesrendi bölceletoktatás 140. évfordulóján – avatták új iskolájukat. A ciszterciek, ismételjük, 1929-ben. A materiális adottságok, valamint az I. világháború utáni társadalmi helyzet, pedagógiai szituáció, nevelési cél tekintetében nagyjából fej-fej melletti vezető helyen haladhatott a két tanítórend.

A Spiró-darab azzal „dolgozza le” a piaristák előnyét, hogy míg őket a továbbiakban említetlenül hagyja, a Szent Imre Gimnázium iskolatörténetét személyes közelségbe hozza, familirializálja; kitűnőségek sokaságát nevezi meg, tanulságos sorsokat cikáztat, a növendékek pályáját szakmai sikerekkel, erkölcsi tanulságokkal hozza összefüggésbe. Csak úgy záporoznak a félművelt, az alma mater magnetikus erejét nem ismerő Vancsurára a híres ciszterci diákok nevei, teljesítményei. *Lékai László* bíboros érsek... *Rösler Endre* operaénekes... *Staud Géza* színháztörténész (és „házi” magasugró-rekorder...) *Latinovits Zoltán* színművész... (E sorok írója nem tudja elhallgatni, hogy már piarista diákként rendre ciszterci mintaemberekkel találkozott. *Id. Czeyda-Pommersheim Ferenc*, a neves sebész, *Brisits Frigyes*, Vörösmarty-kutató és tankönyvíró, *Várkonyi Zoltán*, a színész és rendező részben személyes példájukkal, a családban terebélyesedő legendájukkal is segítették. Ők is, miként sokan mások, nevesek és kevésbé nevesek, mind megemlített „szereplői” a „Honderű”-nek.)

A megforgatott nevek a rangjuk okán, a felidézett események kivételességükkel válnak ünnepvé. A Szt. Imrét körbeveszik a fővárosi és az országos méltóságok. Ezekbe a pillanatokba groteszkum vagy kritika is keveredhet, így téve realiztikusabbá az iskola kivételességét. Nyilván nem Krantz Tibi – Zoltánffy emlékezetében élő – ünnepi verse jelzi az irodalom csúcsait. A diákköltő az 1929-es avatáson maga dörögte: „El nem felejtjük a szent ezerévet, / A történelem bármit is akar, / Szent Imre földjén nem lesz egyéb élet, / Nem lesz itt más, mint keresztény s magyar!” A latin szövegnek, a szentenciáknak – így az „Ex scholis omnis nostra salus...” kezdetű avatási feliratnak – ugyanúgy bűvereje van, mint Bada tanár úr antik metrumának. Őrződnek a különféle tanórák, a tanáregyeniségek bogarai, a diáksínyek, beköpések. Őrződik az indíttatás – Pukánszkyék, jó paptanáraik intését megfogadva, „jó papként” holtig tanulnak. A karddal megvágott Pukánszky a halálán van, de a másfél éve kezdett kínai nyelvtanfolyamának leckéjét akarja megírni. A másik két öreg is fáradhatatlan, s legalább annyi az elfoglaltsága, mint amennyi a súlyos betegsége. Ehelyütt nem tisztünk eldönteni, mennyiben sikeres és arányos Spiró figuraformálása – nincs-e felővesztve a három agg, nincs-e sematizálva primitívségében Vancsura stb. –, abban azonban téved egyik bírálója, hogy a három öregúr nevetségessé teszi magát a már hetvennyolcvan éve is borzalmasan elavult párbaj intézményének felelevenítésével, a Clair Vilmos-párbajkönyv követésével. A komédia valamennyi szegmenséhez az iskola, az iskolai évek felől nyílik út. A párbaj végzetes és komoly (is) ugyan, ám egyben játék, egy kis kör titkos magánügye, „Honderű”: úgy figurázzák ki a viaskodásban halál felé tartó ön-

---

*Valójában – s ez beleillik Spiró György más műveiből is kihüvelyezhető fogatkozás-, korcsosodás-koncepciójába – ők az az utolsó nemzedék, amely még szilárd ismeretek és erkölcsök alapjára építve tervezhette meg az életét, s e terveket – minden kiskislás, balsiker, csőd ellenére, s az elkerülhetetlen végzet ellenére – be is tetőzhette.*

---



magukat, ahogy hajdan diákként gúnyolódtak – talán seprűnyéllel, alkaral hadakozva – a tényleg idejétmúlt párbajozáson.

Spiró tekintélyes írói erőt, a művön belül nagy terjedelmet mozgósít az iskola bemutatása érdekében. Így tudja érvényre juttatni tételét, melyet leghívebben a közhellyé kopottatott voltukban is halhatatlan Ady-sorok közvetítenek (Bada tanár úr is egy Ady-elemzéssel adta növendékeinek – irodalomtanárként – a legmaradandóbbat): „Bár zord a harc, megéri a világ, / Ha az ember az marad, ami volt: / Nemes, küzdő, szabadlelkű diák”. Sőt, csakis diákként éri meg öregkorát az ember: azt hordozza, reprodukálja, reorganizálja magában, amit tanáraitól és alma materétől kapott. Pukánszky, Frídhof és Zoltánffy (valamint Annamari) életútja – a biográfiai tények primer tanúsága szerint – kudarc történet. Valójában – s ez beleillik Spiró György más műveiből is kihelyezhető fogyatkozás-, korszakosodás-koncepciójába – ők az az utolsó nemzedék, amely még szilárd ismeretek és erkölcsök alapjára építve tervezhette meg az életét, s e terveket – minden kisiklás, balsiker, csőd ellenére, s az elkerülhetetlen végzet ellenére – be is tetőzhette. Vagy inkább az író generációja lenne az utolsó nemzedék, mely még találkozhatott egy-egy Bada tanár úrral, még fogalmat alkothatott a „tökéletes” iskoláról? Akár így, akár úgy, a Vancsurák, a Bakfisok, a Csitrik azok, akik már nem részesültek a kegyelemből.

Bada tanár úr mint komédiás, a három öreg mint három fineszes, programos, holtában is elpusztíthatatlan csínytevő emlékeztet az író legnagyobb szabású hősalakjára, az epikájában és dramaturgiájában is föllépő Boguslawskira. Bada „az egyik irányból”, a valóság felől, Pukánszkyék „a másik irányból”, a fikció felől tagadják azt a tanári attitűdöt, mely a ‚Csirkefej’ Tanárjáé. Ahol tanár, diák és alma mater hármasa háromfelé hullik, ott a valóság is szétesik. Remény csak ott van, ahol a tanárban él a diák, s a diákban az alma mater.

---

*Elhangzott az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a millenniumi év alkalmából ‚A magyar állam ezer éve’ címmel, 2000. november 23-án és 24-én rendezett tudományos ülészakának második napján, a Bölcsészkar (egyik) jelenlegi épületében, vagyis a volt és egyben a leendő Piarista Gimnáziumban.*

## A személyiségen innen

### Az (ön)megszólító verstípusról

*És mi lenne a helyzet a lírával? – vetődhet fel bennünk a kérdés, ha elolvassuk Hillis Miller 'The Ethics of Reading' című könyvét, amely az etika és az irodalom, illetve az etika és az olvasás viszonyát tárgyalja.*

*Miller koncepciója szerint az etika megnyilvánulási formája az irodalmi mű esetében a történetmondás, vagyis a narratív imagináció lehet. „Amellett fogok érvelni, hogy egy különös, előre soha meg nem jósolható viszony létezik az egyetemes morális törvény állítása és a történetmondás között” (1) – írja a mű bevezetőjében.*

*Hogyan illeszkedik e kérdés egy elsősorban József Attiláról szóló tanulmányba?*

**A**válasz kettős: Miller etikáról alkotott koncepciója ugyanabból a retorikai nyelvfelfogásból ered, amelyből a líra legfontosabb alakzatának, az apostrophének meghatározó jegyeit például Jonathan Culler vagy Cynthia Chase levezette, másrészt viszont József Attila kései önmegszólító verseinek értelmezhetősége egy olyan továbbgondolási mód megtalálásán múlik, amely a megszólítás alakzatának „filozófiáját” bontaná le, tehát lehetőség szerint több interpretációval is szolgálna egy retorikai terminus számára. Ennek egyik útja pedig az etika irányába vezethet. Az egyéb poétikai összetevők feltárása és egymáshoz viszonyítása mellett jelentős részben ezen múlik, hogy egy szolipszisztikus, interiorizáló vagy egy utóbb említett etikai mozzanatra ismerünk-e rá az (ön)megszólítás aktusában és alakzatában (hogy csak a két végletet említsük). A poétikai argumentációk rekonstruálásától egyelőre eltekintve jelentsünk ki annyit, hogy a 'Tudod, hogy nincs bocsánat' című költemény, József Attila talán leggyakrabban értelmezett önmegszólító verse, ezért adhat(ott) lehetőséget egymástól olyannyira eltérő értelmezésekre. Németh G. Béla a József Attila-kutatás számára mindmáig nélkülözhetetlen tanulmányában az önmegszólítást Heidegger egzisztenciális analitikájára vezeti vissza, kijelölve ezzel azt a magyar irodalomtudományban akkoriban ismeretlen filozófiai terepet, amelyen a költemény egyáltalán értelmezhetővé válhatott. Kulcsár-Szabó Zoltán pedig egy nemrégiben megjelent munkájában az alakzat retorikai értelmezése felől közelíti meg a verset, az újragondolás és a meglévő kritikai viszonyulás szándékát egyszerre mutatva. Tanulmányában ily módon kerülhetnek előtérbe a líra nyelvezetének pragmatikai összetevői és a személyiség önmegértésének relatív kudarca mint az újraértelmezés kulcsmozzanatai.

A következőkben arra próbálok majd rámutatni, hogy a megszólítás retorikai alakzatának és beszédaktusának egy eltérő, bizonyos értelemben etikai értelmezésével a megszólító és önmegszólító versek egy bizonyos része (hangsúlyozni szeretném, hogy csak egy része) egészen más interpretáció lehetőségét kínálhatja számunkra. Mindez a nyelv pragmatikai síkjának és az egyéb poétikai eszközökhöz való viszonyának függvényeként jelenik majd meg a tanulmányban.

Térjünk azonban vissza Hillis Miller művéhez! Miller számára az etika olyan terület jelöl, mely törvények formájában nyilvánul meg, vagyis – ahogy a már idézett rövid mondatból is kiderülhet – az etika az ő felfogásában törvényetika (illetve az érvelésben

előrehaladva ennek – de Man-i hatásra – egy „megszüntette megőrzött” változata). Ezzel Miller önkéntelenül is elkötelezi magát az etikáról alkotott koncepciók kétségtelenül leggyakoribb, de csupán egyik felfogása mellett. Az „eticitás” mibenlétét ezért hagyományos módon Kant (és később Paul de Man) felfogásából próbálja levezetni, a későbbi etika-elméleteket és a kritikai filozófiát ért támadásokat gyakorlatilag figyelmen kívül hagyva. Miller ugyan egyértelműen kijelenti, hogy az etika nem valamely érték szövegben való jelenlétét vagy a szövegnek valamilyen értékrendszer mentén való olvasását jelenti, mégsem tér el számottevően egy olyan felfogástól, amely az etikát valamiféle (nyelvi vagy nem nyelvi) „rögzítésként” írja le. Nem véletlenül érkezik végül Paul de Man eticitás-konceptiójához, amely, ahogy Miller is idézi, az etikát a nyelv elkerülhetetlen referenciális funkciójával hozza összefüggésbe. De Man idézte: „A moralitás ugyanannak a nyelvi aporiának egy változata, amely egyebek mellett az »ember«, a »szeretet« vagy az »én« [self] fogalmát is életre hívta, nem pedig oka vagy következménye e fogalmaknak. Az etikai hangvétellel való áttérés nem egy transzcendentális imperatívusz eredménye, hanem egy nyelvi zavar referenciális (tehát megbízhatatlan) változata. Az etika (helyesebben mondva, az eticitás) egy diszkurzív mód a sok közül.” (2) Akkor etikai egy szöveg vagy egy értelmezés, ha kijelöl egy szilárd helyet magának (take place) a nyelvi világon belül, vagyis, mondhatnánk, ha a helyesség kívánalmára épít. Nem véletlen tehát, hogy amikor Miller az eticitás nyelvi megnyilvánulási formáit kezdi elemezni, a beszédaktusokhoz fordul, s ennek kapcsán is elsősorban a beszédaktusok (jelesül az ígérés) őszinteségének feltárhatósága, vagyis annak egyfajta (referenciális) igazsága iránt érdeklődik.

*„Lehetséges-e, ezt a kérdést kell feltennünk legelőször is, egy további analógiát hozzákapsolnunk ahhoz, amit Kant létrehozott, s azt mondanunk, hogy a szöveg iránti tiszteletünk olyan, mint egy ember iránti tiszteletünk, ami annyit jelent, hogy az nem a szöveggel magával szembeni tisztelet, hanem egy törvénnyel szembeni, amelynek a szöveg egy példája?” A kérdésre végső soron igennel válaszol.*

„Nem elég kinyilvánítani egy ígéretet. Egy második performatív aktust is tennem kell az ígélet betartásának szándékáról. A probléma abban áll, hogy egy szándék bizonyos esetekben, s itt nyilvánvalóan erről van szó, csak privát módon nyilvánítható ki” (3) – írja. A szándék igazolása természetesen végtelen regresszushoz vezet, amit Miller is hangsúlyoz, maga a struktúra azonban koncepciójában ettől függetlenül továbbél.

Az intenció és annak kinyilvánítása végső soron ugyanazt a viszonyt mutatja fel Miller szerint, mint az általános morális törvény és annak konkrét megfogalmazódása egy adott szituáción belül. Az individuális ennek értelmében a törvénynek, a végső soron mindig elérhetetlen imperatívusznak egy egyedi „példája”, hasonlóan Kant elképzeléséhez a törvény és az egyes ember viszonyáról. Miller ehhez az analógiához egy továbbit fűz hozzá: „Lehetséges-e, ezt a kérdést kell feltennünk legelőször is, egy további analógiát hozzákapsolnunk ahhoz, amit Kant létrehozott, s azt mondanunk, hogy a szöveg iránti tiszteletünk olyan, mint egy ember iránti tiszteletünk, ami annyit jelent, hogy az nem a szöveggel magával szembeni tisztelet, hanem egy törvénnyel szembeni, amelynek a szöveg egy példája?” (4) A kérdésre végső soron igennel válaszol. A törvény maga azonban kimondhatatlan, szemben a konkrét művel, azaz a történettel mint annak egyedüli megvalósulási lehetőségével, vagyis – retorikai fogalmakra átírva a kérdést – a törvény egyfajta katakrézis (Miller maga fogalmaz így). A törvény a példány vagy példa, vagyis az érvelés szerint a történet jelöltjévé lép elő, a két terminus így a klasszikus jelölő-jelölt dichotómiába rendeződik, legalábbis számos értelmező szerint. (5) Az etika Miller számára ugyan nyelven keresztül megvalósuló jelenség, textuális szabályok és törvények összessége, az etikai transzcen-

dencia mégsem a referencialitás (és néha a nyelv pragmatikus funkcióinak) szintjéhez kapcsolódik csupán, legalábbis nem egyértelműen, nem azonos a nyelvi szabályok bizonyos csoportjával vagy azok megnyilvánulási módjával, hanem túlmutat rajtuk. Ezzel Miller a szubjektivizmus veszélyét kétségtelenül elkerüli (például az önérdék már Kant által is kárhozott fogalmát), de az imperatívusz maga, vagyis a katakrézis kiszorul a nyelvből, s az etika mégis csupán a rögzítettséggel, a jelentés szociális-kulturális megkötésével asszociálódik. Miller, de Man gondolatát kölcsönvéve, a nyelv etikai dimenzióját a narrativitáson keresztül az allegóriához köti, s nem például a katakrézis par excellence megnyilvánulásmódjához, az iróniához. Ezzel mintha elveszítenénk, amire egyszer már szert tettünk, a kimondhatatlan felmutatását a nyelvben. Hogyan alapelvű módon az etika kizárólagosan a nyelven? – teszi fel a kérdést Miller, majd így válaszol saját kérdésére: „A válasz az, hogy az etikai ítélet és parancs az olvasás lehetetlensége elbeszélésének az a nélkülözhetetlen összetevője, amit de Man allegóriának nevez.” (6) Az etika tehát az olvasás folyamatának már egy utolsó lépcsőfokát jelenti, amely egyfajta történet fölötti történet elkerülhetetlen konstitúciója, vagyis nem a metaforikus narratívával és nem is azzal az episztemológiai hibával együtt lép fel, amely a metaforikus narratíva létrehozásának dekonstrukcióját szükségessé teszi, hanem mindezek „után”, az olvasás lehetetlensége, az olvasás aktusának megérthetlensége következtében. Ekkor válik el egymástól véglegesen az igaz-hamis (episztemológia) és a helyes-helytelen (etika) tartománya. A kijelentés vagy megállapítás így módon egy mindig igazolhatatlan előírásba, illetve parancsba transzformálódik, amely minden szociális-társadalmi közönség lehetőség-feltételét jelenti – állítja Miller. (7)

*Robert Eaglestone*, Miller egyik kritikusja fogalmazza meg talán a legátfogóbb bírálatot a „The Ethics of Reading”-gel szemben. „Miller számára, mivel ’a könyvet olvasó férfi vagy nő valós szituációjára’ koncentrálnak, csak a nyelv anyaga, a mondott létezik.” (8) Miller ugyanis, teszi hozzá Eaglestone, s ebben a meggyőződésében valószínűleg az Új Kritika öröksége határozza meg koncepcióját, a nyelvet jelentések szelektálásának tekintve, mely a mondott szintjén mozog, és semmi másnak. (9) Ha egy példával kívánnánk világosabbá tenni az érvelést, az ígérés beszédaktusának milleri kritikájára emlékeztethetnénk. Miller közelítési szempontja az, s Eaglestone éppen ezt kritizálja, hogy az ígérés kapcsán az ígért tartalmát és annak ellenőrizhetőségét, illetve megvalósulásának lehetőségét kell vizsgálnunk, nem pedig a „valakinek szóló mondat”. (10) Az „eticitás” konstitúciójából mintha kimaradni látszana a másik ember, illetve mintha csak az elmélet margóján kaphatna helyet.

Térjünk azonban rá arra, miért fontos mindez a megszólítás alakzatának szempontjából! Jonathan Culler „Apostrophe” című tanulmányában, melyben az apostrophé alakzatát mint a líra legfontosabb alkotóelemét tárgyalja, az alakzat jellemzésekor egy meglehetősen szokatlan s később sokat idézett kijelentést tesz: „Mindez egy negyedik szinthez vezet minket, ahol meg kell kérdőjeleznünk azt a státuszt, amit eddig a te-nek tulajdonítottunk az aposztrophikus szerkezeten belül, és rá kell világítanunk arra a döntő, bár paradox tényre, hogy ez az alakzat, amelyik látszólag kapcsolatot létesít az én (self) és a másik között, valójában a radikális interiorizáció és szolipszizmus alakzataként olvasható.” (11) Nagyon nehéz elhinnünk, hogy éppen a megszólítás, melyet az én nyelvi exteriorizációjának gondolunk, s amely képes lenne elkerülni a tematizáció és az énekező redukció veszélyét, lenne az a retorikai eszköz, amely által mindez bekövetkezik. Culler néhány megszólító verssor említésével és egy példával támasztja alá állítását, mely *Rilke* egy versére vonatkozik „Az órák könyvé”-ből. A példával azt bizonyítja Culler, hogy különböző metaforikus módok segítségével hogyan „parcellázza fel” az apostrophé az ént, s hogyan szórja szét a világban, hogy azután a világot interiorizálja. A *Rilke*-vers utolsó két sorának de Man-i értelmezésére támaszkodva a „te” alakzatát Culler a lírai hang (én) megelevenítő aktivitásának projekciójaként értelmezi.

Lass deine Hand am Hang der Himmel ruhn  
und dulde stumm, was wir dir dunkel tun. (12)

Az apostrophé alakzatának tulajdonképpeni paradoxonja Culler írásaiból kiolvasható-an az lehetne, hogy ez a lírát meghatározó költői eszköz egyszerre mutatja a tematizált nyelvhasználatból való elfordulás lehetőségét, vagy korábbi kifejezéseinkkel megfogalmazva a mondott szférájáról a mondás pragmatikai síkjára való áthelyeződést, és az én megkonstruálódásának lehetőségét is, mely, ahogy Culler állította, a világ interiorizációjának folyamatát vonja maga után. Az alakzat első összetevője, ahogy Culler is említi egy másik tanulmányában, hangsúlyozná tulajdonképpen azt az értelmezést, amely a megszólítást a kimondhatatlan révén keletkező nyelvi zavarnak értelmezi. Ez a nyelvi zavar, vagy retorikai kifejezéssel ez a katakrézis Culler szavaival élve egy üres „O”, mely a megszólítások egy részében explicit módon is jelen van (O rose, thou art sick; O Wild West Wind). (13) Culler hangsúlyozza ugyan, hogy az apostrophé nem a szavak jelentése, hanem a kommunikáció szempontjából tekinthető trópusnak, megzavarja és megszakítja a kommunikációt, mivel kérdéseket tesz fel a megszólító és a megszólított „kilétét” illetően, az alakzat értelmezése azonban leginkább a költői szubjektum konstitúciójának és a holt természet megelevenítésének kapcsolata, illetve a megszólítás és a beszédként megjelenő nyelv jelenidejének elválaszthatatlansága mentén képződik. A hangsúlyt Culler nem a megszólítás aktusára és a megszólított lehetséges idegenségére helyezi, hanem a megszólító szubjektum megszemélyesítő, értelemadó tevékenységére. A szubjektum létének lehetősége így egy viszony keretein belül határozódik meg ugyan, de ez a viszony – legalábbis Culler tanulmányában – döntő módon az én aktivitásán és a husserli értelemben vett *Sinngebung* konstitúciós aktusán múlik.

Az a néhány ellenvetés, amelyet a milleri etika-konceptióval szemben megfogalmazunk, egy olyan tágabb nyelvfelfogásbeli problémát érint, amelyet *Francis Jacques Merleau-Ponty*ra hivatkozva „a tiszta nyelv fantomjának” nevez. (14) Az említett nyelvfilozófiai közelítésmód, állítja Jacques, nem veszi figyelembe a nyelvnek az énonciation-hoz tartozó jelenségeit, s így nemcsak az említett megszólítás alakzatáról nem vesz tudomást, hanem azokról a nyelvi elemekről sem, amelyek csak a szubjektivitás viszonyában léteznek (például személyes és mutató névmások, temporális és modális nyelvi elemek stb.). Jacques ehhez az irányzathoz sorolja a beszédaktus-elméletet is. Ez a szubjektivitás-elv azonban, tegyük hozzá, éppen annak hangsúlyozásával is együtt jár, hogy a másik a mondott szintjén mindig redukált és interiorizált, a mondás szintjén pedig az intencionalitás értelmében mindig megragadhatatlan marad. Ezt már csak az a nyelvi esetlenség is mutatja, állítja Jacques, miszerint úgy érezzük, a „másik” helyett a nyelvhasználat törvényszerűségei szerint mindig „másik ember”-t kellene mondanunk. Emellett pedig a „fogalom” a mondott szintjén is többértelmű. (15) *Riffaterre* is megjegyzi de Man kritikájára írott válaszában, hogy maga a megszólítás alakzata sem tekinthető önmagában olyan homogén nyelvi jelenségnek, ahogyan az szerinte de Man elszórt megjegyzéseiből kiolvasható. Másrészt pedig, és a dolgozat tárgyát illetően ez lenne a fontosabb, *Fontanier*-t idézve hangsúlyozza, hogy a prosopopeia alakzatát nem szabad összekevernünk sem a megszemélyesítéssel, sem az apostrophéval, sem a dialogizmussal. Ez a megjegyzés számunkra azért fontos, mert annak veszélyére világíthat rá, hogy az apostrophét Cullerhöz hasonlóan hajlamosak legyünk az arc-adással azonosítani – a prosopopeiát de Man az apostrophé trópusának nevezi. (16)

Hogy a két említett probléma egy lehetséges megoldására vagy alternatívájára utalhasak, *Bernhard Waldenfels* egy dialógus-elméleti művének rövid részletét szeretném elővenni. (17) A megszólítás Waldenfels koncepciója szerint éppen a közvetlen tárgyi dialógusról (közvetlen, hiszen általában és primér módon mindig egy téma vagy tárgy kapcsán érintkezünk egymással) a közvetett dialógusra való áttérés legfontosabb eszköze. A

megszólítás azt teszi lehetővé, hogy már ne a tárgyról legyen szó, mely egy beszélgetés alkalmával a másikkal szemben bizonyos kényszerű „kíméletlenséget” (18) követel részünkről, hanem magáról a másikról. Ez az áttérés azonban korántsem problémátlan aktus; azt is mondhatnánk, hogy a dialógus-elmélet (és a dialógus-etika) talán egyik legfontosabb kérdésével szembesít minket. Waldenfels a következőképpen fogalmazza meg ezt a paradoxont: „Hogyan történik azonban a közvetlen megszólítás? Miről beszélek ekkor? Létezik még egyáltalán ’miről’, ha a beszédben annak címzettjét magát gondoljuk el? Visszont egy olyan beszéd, amely nem valamiről szólna, rendelkezne még valamilyen értelemmel?” (19) A paradoxon feloldására, akkor még kimondatlanul és nem etikai értelmezést társítva hozzá, a később Lévinas által a nyelv „amfibológiájának” nevezett fogalom segítségével kerül sor. (20) A cél az, hogy a másik ne essen áldozatul a nyelv tematizáló erőszakának. „Ez csak úgy lehetséges – írja Waldenfels –, ha a Te magában a mondásban jelenik meg, nem oly módon azonban, mint az Én, hogy a mondásban él benne, hanem hogy elébe megy annak, tematikussá válik, mégsem tárgyivá.” (21) A „téma” és a „tárgy” fogalmainak megkülönböztetése, mely Martin Theunissen híres fenomenológiai munkájából származik (22), a tárgyi és nem-tárgyi dialógus elkülönítésének és a viszony elméleti meghatározásának alapfogalmai lesznek. Waldenfels szerint a mondásnak ez a tartománya a nyelv egy egész sor jelenségét felfedi. Mindezek a jelenségek egy dologban azonban megegyeznek, hogy természetük szerint evokatívak. Azért éppen evokatívak, mert a megszólításra jellemző leginkább, hogy „nem határozza meg, hogy mi vagy mi lesz a Másik, és nem foglalja azzal sem, minek kell történnie vele, hanem előhívja azt az itt-létbe (Da-sein), a meghallgatásra és válaszadásra való készenlét állapotába.” (23) Ennek legadekvátabb megnyilvánulásaként Waldenfels – retorikai nyelven fogalmazva – az allocutio aktusait említi, de ide tartozik a felszólító beszédmód (például parancs, kérés), meg nem indokolt okokból a költői nyelv és a vallási szimbolika is, illetve a tág értelemben vett cselekvéseknek egy hatalmas skálája, melynek két végpontján a tiszteletteljes, tartózkodó köszönés vagy köszöntés és „a szerelmi cselekvés” áll. A „Te” mint nyelvi alakzat tehát ebben az értelemben olyan „evokatív beszéd korrelátuma, mely a Másikat önmagára vonatkozóan szólítja meg, s azt önmagaként engedi jelen lenni.” (24) Ennek pedig, tehetnénk hozzá akár Lévinas-ra, akár Francis Jacques-ra, akár a későbbi Waldenfels-művekre hivatkozva, etikai megnyilvánulási formája is van. (25) Az etika tehát ebben az értelemben nem a referencialitás kényszeréhez, hanem a másikkal való kapcsolat egy formájának megteremtéséhez vagy megteremthetőségéhez kapcsolódik, melyet az alteritás fogalmával szoktak megjelölni.

A megszólítás vagy önmegszólítás alakzata egy irodalmi mű esetében természetesen nem feltétlenül értelmezhető mindig a fenti etikai értelemben. Hogy egy ilyesfajta értelmezés adódhasson, a megszólításon túl bizonyos poétikai/retorikai jegyek jelenléte is szükséges. Arra szeretnék rámutatni, hogy ezek a poétikai sajátosságok elsősorban a köl-

---

*A megszólítás Waldenfels koncepciója szerint éppen a közvetlen tárgyi dialógusról (közvetlen, hiszen általában és primér módon mindig egy téma vagy tárgy kapcsán érintkezünk egymással) a közvetett dialógusra való áttérés legfontosabb eszköze. A megszólítás azt teszi lehetővé, hogy már ne a tárgyról legyen szó, mely egy beszélgetés alkalmával a másikkal szemben bizonyos kényszerű „kíméletlenséget” követel részünkről, hanem magáról a másikról. Ez az áttérés azonban korántsem problémátlan aktus; azt is mondhatnánk, hogy a dialógus-elmélet (és a dialógus-etika) talán egyik legfontosabb kérdésével szembesít minket.*

---

temény nyelvének modális regisztereiben és a vers szerkezeti, részben tropológiai jellegzetességeiben, illetve ezek egymásra hatásának mikéntjében érhetők tetten. Nem árt ezenkívül előre utalni a közelítésmód részlegességére, amelynek távol kell tartania minket a pusztá applikációtól. Ez a részlegesség pedig nemcsak az elméleti kiindulópont korlátaiból adódik, hanem abból is, hogy a két vázolt koncepció éles szembeállítása mindkét elmélet hiányait is elárulja. Az utóbbi, általam említett gondolkodásmód esetében ez tulajdonképpen egy ellenvetésben összefoglalható, mely *Pierre Million* egyik tanulmányából ismert a számomra. (26) Az ellenvetés az etika és a karteizianizmus kapcsolatának védelmét fogalmazná meg, legalábbis Million értelmezésében, s a tartalma annyi, hogy egy olyan etika, amely pusztán a másik felől konstituálódik, olyan kimondhatatlan (katakézis) elérését tűzi ki céljául, mely az idegenség betörésére és így az identitásának lerombolására irányulna, nem képes a nyelv mondottjának szintjére kiterjedni, vagyis egyszerűbben szólva, nem képes elszámolni azzal, hogy azért is felelősnek kell lennem, amit mondok. A probléma a jelentés iránti felelősség fogalma körül kristályosodik ki Millionnál, vagyis a körül a kérdés körül, hogy „...vajon a jelentés iránti felelősség, amely nem ugyanaz, mint a jelentés kezdeményezése, nem állít-e vissza az individuumok számára egyfajta normatív kompetenciát és egy opcionális hatalmat...”. (27) Ez az irodalomra vonatkoztatva durván azt jelenthetné, hogy soha nem tekinthetünk el a megszólítás mint pragmatikai aktus és a nyelv mint jelentések rendszerének problematikus viszonyától. Ez a viszony azonban nemcsak a mondottért vállalt felelősség, hanem a tiszta megszólíthatóság oldaláról is problematizálódik. Ahogy azt az említett szerzők is hangsúlyozzák, a megszólításban mindig jelen kell lennie valami abba integrálhatatlan vagy legalábbis idegen (tematikus) nyelvi elemnek is, mivel a megszólítás allokutív aktusa soha nem lehet tiszta megszólítás. A másik mindig a szociális (ami itt a nyelvit is jelölheti) meghatározottságok hálózatából lép elénk. A megszólításnak vagy tágabb értelemben az etikai nyelvhasználatnak a tétje abban áll, képes-e kiemelni a másikat ezekből a meghatározottságokból, hogy létrejöjjön egy nem-tárgyi dialógus, mely nem a világbeli dolgok és a hétköznapi szubjektumok szintjén zajlik. De Man és Miller kijelentésével tehát csak részben érthetünk egyet akkor, amikor arról beszélnek, hogy az etika nem interperszonális viszony. Nem azért nem interperszonális ugyanis, mert mindig egy szubjektivitástól elszakadó felsőbb etikai imperatívuszra apellál, tehát deperszonalizál, hanem azért, mert nem a perszonalitással, a már konstituált, viszonylag identikus szubjektummal áll kapcsolatban. Ahogy azt Eaglestone kissé kényszeredetten megfogalmazza: „A mondás azért töri fel az identitás zártágát, mert az identitás előtről érkezik.” (28) Mindez azonban, ahogy már utaltam rá Francis Jacques kapcsán, még nem garancia arra, hogy a megszólító aktus a dialóguson belül nem válik marginális tényezővé. Ehhez bizonyos fokig fel kell szabadítani a beszédet a mondott hatalmi kényszere és az én jelentésadásra való törekvése alól, vagyis (és ez az olvasásra (29) legalább annyira érvényes, mint a versbeli megszólalásmódra) el kell szakadni a nyelv fenomenalitásától, s tovább kell lépni a katakézis alakzata felé, amelyet Miller is az etika legfontosabb tényezőjévé tesz.

József Attila versének eltérő értelmezései egy dologban megegyeznek: egy-egy elemet kiemelnek a versből, s azt annak tartópilléréül teszik meg. Németh G. Béla a „Légy, ami lennél: férfi” sorban látja a vers kulcsmondatát. Kulcsár-Szabó Zoltán, bár inkább általában az önmegszólító verstípus retorikai jellegét demonstrálandó, a „Megcsaltak, úgy szerettek” sort emeli ki. *Janzer Frigyes* pedig az utolsó versszakot tartja a költemény eszmei zárlatának, amely a válsághelyzetre adott végső válaszként értelmezhető. Ezekhez az elemzésekhez részben kapcsolódva magam is kijelölnék egy ilyen elemet a versben, amelynek hatóköre értelmezésem szerint kiterjed az egész szövegre, ez pedig az utolsó sorban felbukkanó alternáció. Az alternáció, ahogy a későbbiekben bizonyítani szeretném, nem saját retorikai teljesítménye révén tekinthető a vers kulcsmozzanatának, mégis ez lesz az az alakzat, amelyre vagy amelynek segítségével működésbe léphetnek a szó-

veg poétikai potenciáljai. A költemény mind performatív, mind tematikus értelemben többszátú: a költői alany megszólalásmódja alapján közlő, megszólító és felszólító (amely bizonyos átfedésekkel a szöveg időbeli dimenzióját is meghatározza), tematikus szempontból pedig a férfi-létről és a szerelemtől szóló kijelentésekre, részben részekre osztható fel. Mindezek két tömbbe rendeződnek el, melyeket az alternáció választ ketté: a férfi-lét és a szerelem vagylagos viszonyába, melyek kizáró jellegét és a két elem közötti átvezetést egyaránt a visszaemlékezésre felszólító rész teremti meg. A férfi-lét témájával induló vers a visszaemlékezésben folyamatosan vezetődik át először a jóság, majd a szeretet/szerelem tematikájába, hogy azután az emlékezés konklúziójaként – a szöveget a jelenbe rántva vissza („Megcsaltak, úgy szerettek, / csaltál s így nem szeret-hatsz”) – megegyezzen az öngyilkosságra való felszólítást, illetve ennek mintegy „megoldá-saként” felállítsa a szóban forgó alternatívát. Az alternatíva poétikai értelmezése éppen azért olyan lényeges, mert a vers a kései József Attila-versek közül is az egyik látszólag legreferenciálisabb igényű szöveg, s így poétikai szempontok nélküli olvasása talán az egyik legkevésbé megszólítható alkotássá teheti. A vers értékszempontokat érvényesítő, tematikus értelmezését már Németh G. Béla is elkerüli, amikor kijelenti: „... ez az alter-natíva nem alternatíva; nem az a társadalmi, az erkölcsi, az intellektuális ember számá-ra. Animális alternatíva, a 'kutya' hitének, bizalmának alternatívája. Azaz nincs alterna-tíva – nincs szerep.” (30) A szerelem lehetőségének felvillantását Németh G. Béla a kuty-a-hasonlat konnotációi és ezen keresztül a trópusnak a szerelem képzeten való elural-kodása okán tartja hiteltelennek. A szóképnek ez a hatalma – tehetnénk hozzá – nemcsak metaforikus tartalma miatt érvényesülhet, hanem azért is, mert az egyetlen, a köznyelvi stílustól (viszonylag) eltávolított trópusként jelenik meg a vers utolsó versszakában.

Németh G. Bélához hasonlóan saját értelmezésem is arra az alapgondolatra épül, hogy a vers identitás- vagy értékképző szempontból nem folyamatjellegű, a költemény végére nem alakul ki egy közvetíthető és közvetítendő „értékrendszer”, mi több, a költemény nem is egy efféle értékrendszer megalkotását és közlését tűzi ki „céljául”. Ebből a szem-pontból nem értek egyet Janzer Frigyes versértelmezésével, aki szerint „A Tudod, hogy nincs bocsánat”-ban is transzcendenciát pótló szerepe van a szerelemnek... Ez is megerő-síti, hogy valós alternatíváról van szó az utolsó versszakban. A vers ezzel fejeződik be (értsd a szerelem témájával – S. T.), ez is bizonyítja kiemelt, cáfolhatatlan létjogosultsá-gát. Sőt – mint jeleztük már – éppen a férfi-szerep megvalósíthatatlan” (31) – olvasható tanulmányában (kiemelés az eredetiben). A férfi-szerep valóban megvalósíthatatlan, ám ez, ahogyan Németh G. Bélánál is láttuk, még nem garancia arra, hogy a költemény lo-gikai alappilléret alkotó vagylagosságot valós alternatívának tekintsük. Ha ezt feltételez-nénk, úgy érzem, elfeledkeznénk azoknak a poetológiai kutatásoknak az eredményeiről, melyek legnagyobb részét *Kabdebő Lóránt* és *Kulcsár Szabó Ernő* nevéhez fűződnek, s amelyek a későmodern magyar líra „megszólító” karaktere, vagyis a költemények énr-onvatkozottatottsága mellett a dialogicitás megjelenésének és a soliloquium-szerű versbe-li megnyilatkozás eltűnésének alapvető poétikai jellemzőire hívták fel a figyelmet. (32) A kérdés érdemi tárgyalását a vers megszólító jellegének vizsgálata biztosíthatja.

Talán világosabbá tehető a szóban forgó vers megszólító karakterének sajátossága, ha két ugyancsak (ön)megszólító költeménnyel hasonlítjuk össze. Az egyik *Babits* „Csak posta voltál” című verse lehetne. Babits versének középpontjában az identitáskeresés mo-tívuma áll, amelynek legtömörebb összefoglalását a „keresd tovább magad!” felszólítás adja. A vers egy kettős kudarc megjelenítésére vállalkozik, a nyelv két eltérő funkcióját használva fel ehhez. Babits egy szubjektum-elméleti gondolatot tematizál, az önmagának elégséges identitás problematikusságának gondolatát, ám e tematika mellett vagy fölött ugyanakkor a narratív identitás megteremthetőségének kudarcát is megjeleníti a szöveg. A lírai én a múltban kutat önmaga után, a múlt az, amely a szubjektum egységének ga-ranciáját jelenthetné. Ez a kudarc a világba szétszórót én képzetkörében és trópusaiban je-



lenítődik meg, aki, ahogy a vers költői énje közli velünk, csak „közvetíti” a világ dolgait. A vers végére maga az én is a múlt közvetítettje lesz csupán, aki a holtak nyomából születik:

Életed gyenge szál amellyel szőnek  
a tájak s mult dob hurkot a jövőnek:  
amit hoztál, csak annyira tied  
mint a por mit lábad a szőnyegen hagy.  
Nem magad nyomát veted: csupa nyom vagy  
magad is, kit a holtak lépte vet.

A kudarc egyidejű bevallása és megmutatkozása azonban Babits versében nem változtat azon a poétikai jellemzőn, hogy ez a kudarc mégis meghatározhatóvá válik. A költeményben megszólaló énre retorikai szempontból a kudarc semmiféle hatást nem gyakorol. Egy részletesebb elemzés jól mutathatná, hogyan képes a versnyelv ezt az önreflexív kudarcot a metaforák szintjén identikussá formálni. A költői nyelv biztosította azonosság demonstrálásához itt elég, ha csak a cím összefoglaló funkciójára és azonosító jellegére utalunk: „Csak posta voltál”.

József Attila verse csak első látásra szól a Babitsnál megjelenő identitáskeresés lehetetlenségéről. A vers nem leíró, sőt még csak nem is előíró. A „Tudod, hogy nincs bocsánat” című versnek csak egy részét alkotja az emlékezésre való felszólítás, s az nem is egy „hanyatlás-történet” bemutatása csupán, már csak azért sem, mert egy fölényes és provokatív felszólítással ér véget („Most hát a töltött fegyvert / szorítsd üres szivedhez”). S tegyük hozzá, az idézett felszólítás szemantikailag ellentétben áll mind a „Légy, ami lenél: férfi”, mind a „még remélj hű szerelmet” sorokkal, melyek a költemény két értékpólusát jelenthetnék. A költemény múltra vonatkozó szakaszai a versbeli Te retorikai stratégiáinak – azok szükségszerű kudarcra ítéltségének – leleplezését hajtják végre, de a megszólító Én ezzel kapcsolatos manipulatív nyelvi magatartásáról is árulkodnak. Ez a manipuláció a jelenbe visszatérve az idézett provokatív sorokba torkollik. A múlt és az emlékezés egy kudarcról beszél ugyan, de a költemény nem vagy nem pusztán ezt az identitásvesztést, vagy – ahogy más-más értelmezésben Németh G. Béla és Kulcsár-Szabó Zoltán is nevezi – ezt a „válságot” mutatja fel. A költeményben megszólaló hang „célja” a felszólítás, pontosabban ahogy később állítani fogom, maga a megszólítás.

Mindezek előtt azonban idézzük Szabó Lőrinc „A homlokodtól fölfelé” című versének egy részletét!

Füled és orrod szimatol,  
megcsal, megoszt, elad a szád,  
a kéz kinyúl, szemed bolond,  
sajgó velőd csurranni vágy?  
Ébredj! A piszok csalogat!  
Vigyázz! Maradj a magadé!  
Férfi, légy tiszta legalább  
a homlokodtól fölfelé!

A vers, mint Szabó Lőrinc oly sok költeménye, egy kétpólusú szerkezet mentén épül fel, amelyet a test és a lélek s ezzel párhuzamosan a fent és lent pólusai jelenítenek meg (máshol hasonló szerepet tölthet be az én és a külvilág, az én és a szerető stb. kettőse). Számunkra itt azonban csak az érdekes, hogy ez a két pólus ellentmondásban, küzdelemben áll egymással, s egy nyelvi szinten helyezkednek el. A vers mintha azt a Szabó Lőrincnél lépten-nyomon felbukkanó gondolatot ábrázolná, amit „Tao Te King” című versében úgy fogalmazott meg: „igaz egész csak ellentéteiddel / együtt lehetsz”. Ábrázolja, s nem közli velünk, mivel – Kabdebó Lóránt kifejezésével élve – a vers szerkezete maga is „dialogikus”, tehát a gondolat, a vágy mintegy poétikai formában bomlik ki a költe-

ményben. A vers témája és poétikai meghatározója így módon már nem egy bizonyos értékrendnek vagy ellentétének hiteles vagy hiteltelen volta, hanem az a belső küzdelem, amely minden ilyen rend egyensúlyát eleve lehetetlenné teszi. Ez azonban azt is jelenti, hogy a versben megszólaló Én maga is része vagy hordozója ennek az ellentétnek, ami legtisztábban abban nyilvánul meg, hogy a beszélő hangneme, a beszéd modalitása sem képes függetlenedni ezen ellentét belső küzdelmétől. A versek hangneme Szabó Lőrincnél leggyakrabban maga is a lelki vívódás megjelenítését szolgálja. Nem véletlen, hogy oly kevés ironikus Szabó Lőrinc-verset ismerünk. Az olyan értelmezésnek, mely a „bujj el magadba” felszólítását tenné meg a vers középpontjának s így „mondanivalójának”, mint amely a test ellenében a „szent s tiszta” lét ígérését hordozná magában, tegyük hozzá, már csak az is ellentmond, hogy a kötet következő darabja, a „Börtönök” éppen ennek ellenkező pólusát tematizálja, az énből való kitörés szükségyszerű belső parancsát. Ha tehát így értelmeznénk, a küzdelem – poétikai értelemben is értve – nem az egyes művön belül, hanem a két költemény között születne újjá. Valójában természetesen mindkét síkon jelen van. (Arra pedig már csak egy rövid utalást tehetünk, hogy „A homlokodtól fölfelé” előtt szereplő vers, a „Semmiért egészen” éppen a hiányzó ellenpólust, a bekebelezés vágyát teszi meg a vers témájául, s így egy hármasszimmetrikus szerkezet épül ki a költemények között.)

A „Tudod, hogy nincs bocsánat” azonban nem egy küzdelem megjelenítése, s nem utolsó sorban azért nem, mert nincs meg benne az a drámaiság, amely Szabó Lőrinc költeményeire jellemző. Szabó Lőrinc indulatszavakkal, felkiáltásokkal, érzelmi töltésű kifejezésekkel és rövid, rapszodikus versmondatokkal, belső dialógusokkal telített költészetével szemben itt egy higgadt, fegyelmezett megszólalásmóddal és egy szigorú mondat- és strófászerkezettel találkozunk. A költeményből nemcsak a metaforika jelentésteremtő hatásának kiaknázása hiányzik (talán az utolsó versszak egyetlen hasonlatától eltekintve), mely – ahogy Cullernél ol-

---

*A megszólításban mindig jelen kell lennie valami abba integrálhatatlan vagy legalábbis idegen (tematikus) nyelvi elemnek is, mivel a megszólítás allokutív aktsusa soha nem lehet tiszta megszólítás. A másik mindig a szociális (ami itt a nyelvit is jelölheti) meghatározottságok hálózatából lép elénk. A megszólításnak vagy tágabb értelemben az etikai nyelvhasználatnak a tétje abban áll, képes-e kiemelni a másikat ezekből a meghatározottságokból, hogy létrejöjjön egy nem-tárgyi dialógus, mely nem a világbeli dolgok és a hétköznapi szubjektumok szintjén zajlik.*

---

vashattuk – a Te arcadásának és ezzel bizonyos fokú „olvasásának” legfőbb eszköze lehet, hanem az érzelemkifejezés vagy érzelmi azonosulás megnyilvánulása is. Vagyis az önmegszólítás „ön”-je olyannyira eltávolított, hogy maga a kifejezés akár félrevezető értelmezésekre is alkalmat adhat. József Attila versében nincs megkonstruálva olyan koherens személyiség, mint amilyen az idézett Babits-versben. Babitsnál életrajzi tények (szempontunkból teljesen mindegy, hogy ezek mennyiben felelnek meg a költő tényleges életrajzának) és egy élet stációi jelennek meg, amelyekből egy emberi sors rajzolódhat ki. József Attila versében, hasonlóan Szabó Lőrincéhez, a Te nem egy világbeli szubjektum, mégsem deperszonalizált azonban (s ennek okát részben szintén a trópusok hiányában kereshetjük, amit általában a költemény fogalmisághoz való közeledésével szoktak leírni). A konkretizáció hiánya, a fogalmiság eltávolítja a megszólítottat, ugyanakkor a tér-idő meghatározottságok kikapcsolásával egyszersmind közelebbivé is teszi a megszólító számára, mint egy olyan konkrét (múltbeli) ént, akitől időbeli távolság választja el. A vers megszólítottja ettől válik személyiségtől mentessé s marad mégis fokozott közelségben. Ezt az elválasztottságot, melynek az önmegszólító és a megszólító jelleg szí-

multaneitása az egyik következménye, tovább erősíti, ahogy már részben utaltam rá, hogy a „témának” Szabó Lőrincnél megfigyelhető hangnemi/poétikai leképeződése egyáltalán nem figyelhető meg a versben. Sem hangnemi, sem poétikai értelemben (ritmika, versmondatok, versszerkezet). József Attila verse egészen más poétikai szinten „dialogikus”, mint Szabó Lőrincé. A költemény belső feszültségét mindenekelőtt az adja, hogy a felszólítások tartalma és a költői én megnyilatkozásmódja eltérő „irányba” mutatnak. Sokak által megfigyelt jelenség, már *Szabolcsi Bence* is megemlíti (33), hogy a kései József Attila-versek egyik legfőbb jellegzetessége abban lenne meghatározható, hogy bennük elkülönülni látszik a vers tematikus rétege a verselés könnyed, dallamos hangzásától és dalszerű versformáitól. Ez azonban csak az egyik, bár az adott versesek majd’ mindegyikére kiterjedő poétikai sajátosság. A *„Tudod, hogy nincs bocsánat”*-ban is megfigyelhető másik jellemző az a fölényes, provokatív, néha gúnyos hangnem, amelyet egyébként a korábbi versekben nem fellelhető tropológiai sajátosságok is kiegészítenek. A *„Tudod, hogy nincs bocsánat”* szilenciumai mindenképpen ebbe a sorba illeszkednek. Az első versszak *„Légy, ami lennél: férfi”* sorára éles váltással rákövetkező, köznyelvből kölcsönzött elhasznált képe, a két sor közötti szükségszerű kis szünettel, a fölényes hangot poentírozó, szarkasztikus hangnemmé formálja át, s ezt csak tovább fokozza a következő versszak második, inverziójával is mesterkéltté tett ironikus versmondata: *„Hogy bizonyosság vagy erre, legalább azt köszönjed”*. Ez a hangoltság később is feltűnik a versben, a pszichoanalízis *„romlott kölkeinek”* más versekben is feltűnő kiábrándult gúnyosságában, vagy az éppen banalitásával önmaga ellen forduló *„töltött fegyver”* és *„üres szív”* szintén köznap, holt metaforáinak összekapcsolásával. Egy dologra azonban külön is felhívhatjuk a figyelmet, ami a vers olvasási folyamatának sajátosságához tartozó elem. Az olvasási folyamat annyiban fontos, amennyiben a folyamat-jelleget hangsúlyozó szempont világíthat rá arra, miért okoz állandó nehézséget a verset olvasó számára a költemény eszmeiségének koherens megalkotása. A szöveg felütése egy látszólag kizárólagos érvényt igénylő férfieszmény kibontásának szándékával indul, amely a múltba nézésre való, először indokoltnak tűnő felszólítás révén végül az öngyilkosság konklúziójába torkollik. Az erre felelő hirtelen váltás, a vaglyagosság megjelenése, a rövidtávú memóriából ekkorra már kitörlődő férfi-képzet helyett az alternációhoz egy pszeudotagot rendel: úgy tűnik, nem a *„Légy, ami lennél: férfi”* és a szerelem reménye között kellene választania a megszólítottnak, hanem az öngyilkosság és a *„Vagy vess el minden elvet / s még remélj hű szerelmet”* felszólítás között. Az újraolvasásnak erre a tapasztalatra való reflexiója emeli ki az alternáció kötőszavát a versből, s teszi meg a vers problémát okozó fókuszpontjának. Az újraolvasás azonban már áthangolja az alternatíva két tagjának érvényességi státuszát – a szükségszerűen komparatív olvasás mindkét elem érvényét elbizonytalanítja, előtérbe állítva azokat a hangnemi, megformáltságbeli és tropikus elemeket, amelyek először észrevétlenek maradtak, az alternatíva igazságigényének kérésére helyezve át a hangsúlyt.

Maga az ellentét, a férfi-eszmény és a kutya-hűséggel jellemzett szerelemkép közötti ellentmondás tehát még nem lenne elég ahhoz, hogy az alternatíva ne lehessen valós. Mindehhez az szükséges, hogy egyrészt az alternatíva, másrészt pedig a költemény énjének fölényes, könnyed megszólalás- és megszólításmódja, a trópusok, a dalszerű versforma, a pattogó versritmus és az olvasási folyamat elbizonytalanító hatása közötti feszültség révén a versbeszéd egésze ironikus hangoltságúvá váljon, vagyis hogy végül ne az alternatíva valótlansága bizonyosodjon be – ahogy Németh G. Béla írja –, hanem az váljon eldönthetlenné, hogy vajon ez a vers szerkezeti alapvázát alkotó alakzat ténylegesen valós-e vagy sem. Németh G. Bélával tehát abban sem értenék egyet, hogy az a modalitásváltás, amelyet a kijelentésnek a felszólításba való átfordítása okoz, önmagában elégséges volna ahhoz, hogy a felszólítás segítségével valamiféle megoldás ígéréthez juthassunk el. Mint láttuk, az alternáció egészén keresztül magán a felszólításon is

eluralkodik az irónia katakrézise, s ennek következtében a vers poétikai potenciálját teljes egészében ez az alakzat határozhatja meg. (34) A versbeszéd ily módon már nem a férfi-szerep vagy a szerelem témáját teszi ironikussá, hanem magát az alternációt. József Attila költeménye, úgy gondolom, ennek a lépésnek a megtételében alapvetően különbözik Babits, de Szabó Lőrinc megszólító verseitől is. A Te megszólíthatóságának eszközévé az az egyébként is katakretikusnak értelmezett alakzat lép elő, amely retorikai jellegével éppen a közlés tartalmának elbizonytalanítását, meghatározhatatlanságát vagy felfüggesztését teszi lehetővé, ez pedig az irónia. Az irónia beíródásának köszönhető a versben, hogy a szerkezet látszólag zárt egysége (egy kizáró alternatíva végérvényességének szerkezeti megjelenítése) az olvasás folyamata során nyitottá válik, s így a megszólítás funkcionális többletre tesz szert, vagyis a megszólított másikat képes „előhívni” a beszédbe. A vers nem akar sem közölni, sem létezésében valamit fel- vagy megmutatni. Ebben az értelemben utaltam arra, hogy József Attila versének tulajdonképpeni témája véleményem szerint nem az identitáskeresés vagy a személyiség megosztottságának problémája, hanem maga a megszólítás, vagyis a „te” megszólíthatóságának nyelvi és poétikai lehetősége. Ha szabadrá tehető a beszéd a mondott „mi”-től, vagyis ha ironikusan elbizonytalanítható a mondás tartalma, akkor nyelvbe hívhatóvá válhat a megszólított, aki maga természetesen kimondhatatlan. A költemény, úgy gondolom, ezért van olyan feltűnően híján a hasonlatoknak, metaforáknak illetve általában az azonosítás és megjelenítés eszközeinek. Az életeseményekre való hivatkozás nem oldódik fel egy metaforikus metanyelvben, ahogy Babits „csak posta voltál” kifejezésében, s a megszólítás mint „mondás” sem azonosul a kifejlő dilemma fölötti vívódás lelkiállapotával. A költemény éppen ezért nem a szerelem mint eszmény felülkerekedése a férfi-szerepen (Janzer Frigyes), de nem is pusztán a nyelv retorikai természetének önmegszólítást és önmegértést elbizonytalanító jellegének megmutatkozása (Kulesár-Szabó Zoltán), hanem az (ön)megszólító verstípusnak egy olyan megvalósulási formája, mely a megszólított meghatározásának vagy megértésének szükségszerű kudarcát a megszólítás aktusának előtérbe helyezésével kívánja helyettesíteni. Ezzel persze a kudarcot elkerülni nem képes, de a kudarc tényének jelentőségét talán igen.

### Jegyzet

(1) MILLER, J. Hillis: *The Ethics of Reading*. Columbia UP, New York, 1987. 2. old. A következő oldalon pedig egyértelműen leszögezi, hogy „történetmondás nélkül nem létezhet semmiféle etika-elmélet”.

(2) DE MAN, Paul: *Allegories of Reading*. Yale UP, New Haven – London, 1979. 206. old. A részletet MILLER is idézi, i.m. 41. old. Magyarul: DE MAN, Paul: *Az olvasás allegóriái*. deKON-könyvek, Ictus, Szeged, 2000. 278. old. (A fordítást módosítottam).

(3) MILLER: i.m. 37. old.

(4) MILLER: i.m. 18. old.

(5) Vö. például EAGLESTONE, Robert: *Ethical Criticism: Reading after Lévinas*. Edinburgh UP, Edinburgh, 1997. EAGLESTONE azt írja: „A törvény jelölője, a narratíva, előfeltételezi a törvény jelen nem lévő jelöltjét, amely maga soha el nem érhető.” 69. old.

(6) MILLER: i.m. 47. old.

(7) MILLER: i.m. 50–51. old. MILLER elméletét természetesen alaposabb elemzés tárgyává kellene tenni, a dolgozat keretei azonban ezt nem teszik lehetővé. Részletesebb elemzést igényelne, hogyan egyeztethetőek össze, helyesebben összeegyeztethetők-e a referencialitás, a katakrézis, az allegória, a parancs, az olvashatatlanság stb. fogalmi, s nem utolsósorban az, vajon MILLER értelmezése megfelel-e DE MAN általa átvett referencia-fogalmának.

(8) EAGLESTONE: i.m. 166. old.

(9) EAGLESTONE: i.m. 170. old.

(10) Azzal a fontos kérdéssel most nem foglalkozhatunk, hogy ez a mondás milyen idegen „feleletigényre”, „megszólíthatóságra” válaszol, tehát hogy a dialógus-etikák teorémája szerint az eticitás alapvetően a másik felől konstituálódik.

(11) CULLER, Jonathan: *Apostrophe*. In: uő: *The Pursuit of Signs. Semiotics, Literature, Deconstruction*. Cornell UP, Ithaca – New York, 1981. 146. old.

- (12) DE MAN tanulmányának magyar változatában egy prózai fordítás szerepel: „Hagyd kezded az ég lejtőjén pihenni / és törd némán, amit sötétén veled teszünk.” CULLER egy DE MAN-idézettel támasztja alá érvelését: „Az uralkodó középpont, a vers »du«-ja, csupán azért van jelen a versben, hogy potenciális tevékenységét úgymond követségre küldje a beszélő hanghoz; a két záró sorban mindez egyértelműen a vers témájává is válik.” In.: DE MAN, Paul: *Allegories of Reading*. 29. old. Magyarul 47. old. (A fordítást módosítottam).
- (13) CULLER, Jonathan: *Reading Lyric*. In.: HOSEK, Choviva – PARKER, Patricia (szerk.): *Lyric Poetry beyond New Criticism*. Cornell UP – Ithaca, London, 1985. 99. old. CULLER definíciójának problematikájáról KULCSÁR-SZABÓ Zoltán is tesz értékes megjegyzéseket *A „te” lírai alakzatának kérdéséhez* című tanulmányában. In: *uó: Az olvasás lehetőségei*. 48. old.
- (14) JACQUES, F.: *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*. Presses Universitaires de France, Paris, 1979. 32. old.
- (15) JACQUES említ néhány lehetőséget: a másik, aki bárki (quilibet), a másik, aki valaki, de nem tudom, ki (aliquis), vagy a másik, akit ismerek bár, de épp nem tudom megnevezni (quidam), stb. In: i.m. 16. old.
- (16) DE MAN, Paul: *Lyrical Voice in Contemporary Theory: Riffaterre and Jauss*. In: *Lyric Poetry Beyond New Criticism*. 57. old.
- (17) WALDENFELS, Bernhard: *Das Zwischenreich des Dialogs Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluß an Edmund Husserl*. Martinus Nijhoff, den Haag, 1971. A később idézett részek magyarul: WALDENFELS, Bernhard: *A dialógus köztes tere*. (Ford. Bujáki Tibor és Seregi Tamás) In: Szép literatúrai ajándék, 1998/2–3. sz. 39–64. old.
- (18) WALDENFELS: i.m. 49. old.
- (19) WALDENFELS: i.m. 51. old.
- (20) LÉVINAS, Emmanuel: *Autrement qu’être ou au-delà de l’essence, „Livre de Poche”*. Kluwer, Dordrecht, Boston – London, 1990. (Martinus Nijhoff, La Haye, 1974) 60–75. old.
- (21) WALDENFELS: i.m. 52. old.
- (22) THEUNISSEN, Martin: *Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart*. Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1965, 380. old.
- (23) WALDENFELS: i.m. 52. old.
- (24) WALDENFELS: i.m. 53. old.
- (25) Ugyanezt foglalja össze egyetlen rövid kijelentésben ROBINS, Jill: *Altered Reading. Lévinas and Literature*. (The University of Chicago Press, Chicago – London, 1999.) című könyvében, amikor azt mondja: „Az etikai nyelv csak egy vokatív vagy imperatív beszédmódban alapozható meg” (76. old.). Az előbbi és utóbbi nem áll feltétlenül szemben egymással, mégis – ha durva leegyszerűsítéssel akarnánk élni – az elsőt a WALDENFELS–JACQUES–LÉVINAS-féle, a másodikat pedig a DE MAN–MILLER-féle értelmezéssel azonosíthatnánk.
- (26) MILLION, Pierre: *Dialogue et subjectivité*. In: VERNANT (szerk.): *Du dialogue*. G.R.P.L., Grenoble, 1992. 159–187. old.
- (27) MILLION: i.m. 184. old. MILLER szintén említi a kérdést az olvasás és a hazugság kapcsolatára utalva: „Hazugság abban az értelemben, hogy minden olvasási aktusnak szükségszerű velejárója a referenciális értelmezés aktusa, amely etikai konklúziót fogalmaz meg, etikai ítéleteket és előírásokat gyárt” (MILLER: i.m. 53. old.).
- (28) EAGLESTONE: i.m. 143. old.
- (29) Elemzésem, ahogy látható lesz, annyiban is részlegesnek tekinthető, hogy nem az „olvasás” etikájáról, hanem a versben felmutatható etikai jellegre való rámutatásról szól. MILLER ugyanis négyféle etikai „momentumot” különböztet meg, amely vizsgálható lehet, s amelyek a szerző, a narrátor, a szereplők, illetve az olvasó alakjait érintik. MILLER, ahogy Jill ROBINS, Robert EAGLESTONE vagy az EAGLESTONE által elemzett Martha NUSSBAUM-művek is elsősorban az olvasás etikai koncepciójának kidolgozására fektetik a hangsúlyt.
- (30) NÉMETH G. Béla: *Az önmegszólító verstípusról*. In: NÉMETH G. Béla: *7 kísérlet a kései József Attiláról*. Tankönyvkiadó, Bp, 1982. 140–141. old. A részletet JANZER Frigyes is idézi. In: i.m. 907. old.
- (31) JANZER Frigyes: *Tudod, hogy nincs bocsánat (versértelmezés és motívumértelmezések)*. Irodalomtörténet 1993/4. sz. 908. old. Tegyük hozzá, hogy az a változtatás, amit ILLYÉS Gyuláné említ könyvében (ILLYÉS Gyuláné: *József Attila utolsó hónapjairól*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp, 1987. 49. old.), s amelyet SZABOLCSI Miklós rekonstruált: „S ezt az emberiséget / magaddal együtt vesd meg” sorok „S ezt az emberiséget, / hisz ember vagy, ne vesd meg” változatra cserélése is a vers keletkezési folyamatát tekintve éppen a „valós alternatívától” való távolodásról árulkodnak (SZABOLCSI Miklós: *Kész a leltár. József Attila élete és pályája 1930–1937*. Irodalomtörténeti Könyvtár, Akadémiai Kiadó, Bp, 1998. 835. old.).
- (32) Vö. KABDEBŐ Lóránt: *Vers és próza a modernség második hullámában*. Argumentum, Bp, 1996, 1–44. old. és KULCSÁR SZABÓ Ernő: *A kettévált modernség nyomában (a magyar líra a húszas-harmincas évek fordulóján)*. In: KABDEBŐ L. – KULCSÁR SZABÓ E. (szerk.): *„De nem felelek, úgy felelek”*. A magyar líra a húszas-harmincas évek fordulóján. Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, Pécs, 1992.
- (33) „Ez, a férfi-szerep komolyságával éles ellentétben álló, azt ironizáló könnyed dallamosság jellemzi a verset – egészen az utolsó versszakig”, idézi JANZER Frigyes, i.m. 915. old.

(34) Az ironikus hangnem jelenlétét KULCSÁR-SZABÓ Zoltán is említi idézett tanulmányában (49. old.), illetve kicsit más értelmezésben SAJÓ László is (vö. SAJÓ László: „A legutolsó menedék”. József Attila legutolsó versei. In: „A lét dadog...” ELTE ülészak, ELTE, Bp, 1980. 209–236. old. itt 213. old. skk.). Hozzá kell azonban tennünk, hogy nem minden hasonló hangnemű kései JÓZSEF Attila-verset lehet ironikusan olvasni. A legjobb ellenpélda talán a *Karóval jöttél* lehetne.



*A Mecseknádasdi Német Kisebbség Települési Önkormányzat és a NKÖM könyveiből*

## Attitűdmérés a minőségbiztosításról

*A minőségbiztosítás kulcsfogalomként a közoktatási rendszer modernizációjában alapvetően két – egymással ellentétes irányú – ténnyel jellemezhető: mindenhol ez a téma, és ezért már akkor elegünk van belőle, amikor még bele sem kezdtünk; mindenhol ez a téma, mégis keveset tudunk róla, sokkal kevesebbet, semhogy tárgyyszerűen véleményezhessük.*

Az azzal kell alapvetően számolnunk, hogy a közoktatás intézményeire nézve kikerülhetetlen feladatról van szó, amelynek fontos szerepe lesz a közeljövőben. Az egyik ok tehát, amely a minőségbiztosítással kapcsolatos attitűd mérése mellett szól, az éppen a minden pedagógust érintő volta. A másik, hogy koncepciózus, stratégiai kormányprogram épült köré, amely távlati állami támogatást is kilátásba helyezett. Az ilyenfajta rendszerszerű és folyamatra tervezett céltámogatásnak nincsenek nagy hagyományai a magyar közoktatásban. Éppen ezért a fogadtatása számos nehézséget vet föl, amelyekre az attitűdmérés rá tud világítani.

A harmadik ok az időben keresendő: az eddig végzett publikált mérések a Comenius-program meghirdetése előtt születtek. A pályázat kiírása gyökeres változást idézett elő: minden nevelőtestület számára döntéshelyzetet jelentett, s ebből következően elvileg már mindenkinek van személyes élménye a minőségbiztosítással kapcsolatban. Azért elvileg, mert okkal kérdőjelezhetjük meg, hogy minden magyar közoktatási intézménynek megvolt-e a szükséges és elegendő információja ahhoz, hogy a pályázat kérdésében érdemi döntést tudjon hozni.

### Hipotéziseink

A vizsgálati alanyok – közoktatási intézmények dolgozói – körében a minőségbiztosítás megítélése inkább negatív, mint pozitív. A nevelőtestületi értekezletek, valamint beszélgetések során azt tapasztaltam, hogy a pedagógusok attitűdje általában negatívabb a minőségbiztosításhoz. A kollégák olyan többlet-terhelésnek érezték a feladatot, amely nem fizetődik ki, s csak nehezíti amúgy is méltatlanul alábecsült munkájukat. Az oktatás humán – személyiségorientált – dimenzióját is feltették a közgazdasági kategóriák oktatásba történő bevonulásától és hegemóniájától.

A vezetők viszonya pozitívabb, mint a beosztottaké. A minőségbiztosítás kiépíthetőségének elemi föltétele a magas fokú vezetői elkötelezettség. Már a közoktatás rendszerébe is beszivárogtak azok a vezetőkkel szembeni igények, amelyek a menedzselésre való készségeket, az innovatív hajlamot, a változó körülményekhez való adaptivitás képességét fogalmazzák meg lényeges vezetői tulajdonságokként. Ezért a vezetőképzés és továbbképzés lényeges területe a minőségbiztosításra való fölkészítés.

Az attitűd függ attól, hogy milyen ismeretei vannak a vizsgált alanyoknak a tárgyról. Minél több és pontosabb az ismerete, annál pozitívabb a viszonya. Értelemszerűnek tűnik az a feltételezés, hogy minél több ismeretük van a pedagógusoknak a minőségbiztosítás folyamatáról, annál elfogadóbbak vele kapcsolatban. A pontos tájékozódás folyamán a kollégák megismerhetik azokat az előnyöket, amelyeket a szisztematikus belső minőség-

fejlesztés hoz létre. Kellő informáltság nélkül először valóban csak a buktatók és akadályok merülnek fel a kérdés kapcsán.

Ehhez az előfeltevéshez kapcsolhatók az alábbi mellékkövetkeztetések:

1. A különböző oktatási fokon dolgozó pedagógusok viszonyulásában eltérés mutatkozik. Az óvodapedagógusok attitűdje pozitívabb, s felfelé haladva az iskolafokokon egyre kevésbé az. Az újra való fogékonyság és befogadás mértékét tekintve az a tapasztalatunk, hogy az óvodapedagógusoké a legaktívabb csoport. A pedagógus továbbképzések érdeklődő, nyitott, tanulni akaró és fejlődni képes alanyai legnagyobb számban óvónők. Ennek egyik oka vélhetően az, hogy ők – munkakörüknél fogva – óhatatlanul többet őriznek meg kreativitásukból. Felfelé haladva az iskolafokokon egyre inkább az ismeretátadás, versenytetetés lesz a domináns munkamódszer, s ez árt az érdeklődésnek. Az értékelés állandó kényszere beszorítja a pedagógusokat, kevesebb idejük és energiánk marad az új ismeretekre. A középiskolák egy részében uralkodó elitszemlélet pedig eleve megkérdőjelezi a minőségi fejlesztés szükségességét. S megint csak oda tértünk vissza, ahová a vezetők-beosztottak és ezzel együtt az ismeretek mennyisége esetében: több tudás a minőségbiztosításról pozitívabb attitűdöt vált ki.

2. A nagyobb településeken dolgozó pedagógusok attitűdje pozitívabb, mint a kisebbeken. A településnagysággal kapcsolatos hipotézis szintén a tárgyról szerzett ismeretek birtoklásával függ össze csakúgy, mint az előző esetekben. Az előfeltevés az, hogy minél kisebb a település, az érdeklődő kollégák annál nehezebben jutnak pontos és elegendő tudáshoz. Lévé az ország időtlen idők óta túlcentralizált, az információ mind infrastruktúrájában, mind továbbadott mennyiségében a perifériák felé csökkenő mértéket mutat. A közlekedési gondok, a nagyobb időráfordítás kényszere sok pedagógus számára megnehezíti a továbbképzéseken való részvételt. Így a kisebb településeken dolgozó kollégák minőségbiztosítással kapcsolatos tudásának megszerzése nehezebb feladat.

3. A pályán töltött évek száma negatívan befolyásolja az attitűdöt. A pályán töltött évek szinte törvényszerűen ölik a pedagógusokból a motivációt, nyitottságot és a megújulás képességét. Túlságosan nagy próbatétel a pedagógus-bérekkel megélni, a vállalkozói szféra hihetetlen gyorsaságú és ívű anyagi megbecsültségét nem nyomasztónak és nem igazságtalannak érezni, és mindezeket figyelmen kívül hagyva elhivatottságot érezni az iskolai munka minőségének fejlesztése mellett. Minél nagyobb a pályán töltött évek száma, annál jobban beleragadhat az ember a változtatás-változásra képtelenség fogságába.

A férfi/női nemhez való tartozás nem befolyásolja az attitűdöt. A valamilyen nemhez tartozás vélhetően nem mutat szignifikáns különbséget a viszonyulás irányát illetően. Egyébként is elenyésző a férfi kollégák száma. Az attitűd tárgya semleges a nemi hovatartozás szempontjából, nincs olyan tartalma, amely feltételezhetné az ezen az alapon történő beállítódást.

### A mérőlap összeállítása és a mérés

A méréshez saját készítésű mérőlapot használtam, melynek itemeit a továbbképzések, nevelőtestületi értekezletek alkalmával leggyakrabban hallott kijelentésekből állítottam össze, segítségül kérve a pedagógiai intézetben velem együtt dolgozó munkatársaimat. A mérőlap eleje az alany mérés szempontjából fontos adatait tartalmazza.

A másik oldal összesen 19 állítást tartalmaz, ezek skálaértéke különböző. 10 pozitív attitűdöt jelöl, 9 pedig negatívát. Mindegyik itemhez négy választ adtam meg, elkerülendő, hogy páratlan válaszadási lehetőség esetén „középre”, azaz semleges szavazzanak a kollégák.

A mérőlap kitöltése gyors és egyszerű, mivel testszerűen, ikszeléssel kellett válaszokat megadni. A mérés során igen kis mennyiségű – összesen 15 – mérőlap volt értékelhető.



A mérést 270 kollégára kiterjedően végeztük, a mintavétel döntően Bács-Kiskun megyében történt.

### A mérés eredménye

|  |            |               |
|--|------------|---------------|
| <i>a férfiak – nők aránya</i>  |            |               |
| férfi  | 29         | 11,40%        |
| nő   | 226        | 88,60%        |
| <i>az oktatási intézmény típusa, ahol az alany jelenleg dolgozik</i>           |            |               |
| óvoda  | 72         | 28,20%        |
| általános iskola   | 142        | 55,70%        |
| középiskola  | 41         | 16,10%        |
| <i>az oktatási intézmény települése</i>  |            |               |
| megyeszékhely  | 138        | 54,10%        |
| 20 000 fő fölötti nem megyeszékhely város                                      | 33         | 12,90%        |
| 20 000 fő alatti város   | 23         | 9,00%         |
| 3000 fő fölötti község   | 13         | 5,10%         |
| 1000–3000 fős község   | 44         | 17,30%        |
| 1000 fő alatti község  | 4          | 1,60%         |
| <i>beosztás</i>  |            |               |
| óvodapedagógus   | 62         | 24,30%        |
| tanító   | 46         | 18,03%        |
| tanár  | 97         | 38,00%        |
| szakoktató   | 4          | 1,60%         |
| vezető-helyettes   | 21         | 8,20%         |
| vezető   | 19         | 7,50%         |
| egyéb  | 6          | 2,40%         |
| <i>összes beosztott</i>  | <i>215</i> | <i>84,30%</i> |
| <i>összes vezető</i>   | <i>40</i>  | <i>15,70%</i> |
| <i>a pedagógus pályán töltött évek száma</i>                                   |            |               |
| 0–5  | 29         | 11,40%        |
| 5–10   | 29         | 11,40%        |
| 10–15  | 44         | 17,30%        |
| 15-nél több  | 153        | 60,00%        |
| <i>a közoktatási minőségbiztosítási folyamattal kapcsolatos ismeretek foka</i> |            |               |
| nincsenek  | 12         | 4,70%         |
| csak hallomásból ismeri  | 63         | 24,70%        |
| vannak róla ismeretei, de nem pontosak   | 126        | 49,40%        |
| jól ismeri a gyakorlatát, maga is részt vesz benne a munkahelyén               | 37         | 14,50%        |
| jól ismeri, de nem vesz részt benne a munkahelyén                              | 17         | 6,70%         |
| <i>a minőségbiztosítással kapcsolatban a véleménye</i>                         |            |               |
| egyáltalán nem ért egyet vele  | 34         | 13,30%        |
| alig ért vele egyet  | 43         | 16,90%        |
| eléggé egyetért vele   | 100        | 39,20%        |
| teljesen egyetért vele   | 78         | 30,60%        |

#### 1. táblázat

### A mérés eredménye, összevetve a hipotézissel

1. A vizsgálati alanyok – közoktatási intézmények dolgozói – körében a minőségbiztosítás megítélése inkább negatív, mint pozitív.

E hipotézis nem igazolódott. A pedagógusok többsége a minőségbiztosítással inkább

egyetért, mint nem. Mindössze 13,3 százalékuk utasítja el teljesen, a többiek valamilyen fokban elfogadóak. Az „elégge és a teljesen egyetért” válaszok – azaz a kifejezetten pozitív attitűdök – a válaszadók 69,8 százalékát jellemzik.

Az előfeltevés volt tehát túlzó. Be kell ismerni, hogy az elutasító magatartásnak valószínűleg súlyánál nagyobb jelentőséget tulajdonítottam, hiszen az elutasítás mindig sokkal hevesebb érzelmi megnyilvánulással járt, mint a helyeslés.

A másik ok talán abban kereshető, hogy az említett nevelőtestületi értekezletek és továbbképzések alkalmával a kollégákkal akkor beszélgettünk, amikor még egyáltalán nem voltak konkrét ismereteik a minőségbiztosításról. Csak hallomásból tudták, hogy újra valami reform és feladat következik, s ez eleve negatív viszonyulást váltott ki bennük.

Ebből természetesen nem következik az, hogy egyetlen tájékoztató előadás vagy továbbképzés gyökeres fordulatot jelentett volna, de a beállítódást föltétlenül jobban árnyalta.

Harmadsorban a mérőlap csak általában kérdezte az alanyokat a véleményükről, nem úgy, mint konkrét, előttük álló, saját intézményükben megvalósítandó feladatot. Így nincs túl nagy veszélye a pozitív hozzáállásnak. Ez utóbbi feltevés tűnik a legvalószínűbbnek.

### 2. A vezetők viszonya pozitívabb, mint a beosztottaké.

|   | vezetők | beosztottak |
|---|---------|-------------|
| egyáltalán nem ért egyet a minőségbiztosítással | 0 %     | 15,8%       |
| alig ért vele egyet                             | 12,5%   | 17,7%       |
| elégge egyetért vele                            | 47,5%   | 37,7%       |
| teljesen egyetért vele                          | 40,0%   | 28,8%       |

#### 2. táblázat

A feltevés helyes volt. A vezetők valóban erőteljesebb elkötelezettséget mutatnak a minőségbiztosítás iránt, mint a beosztottak.

Nincs olyan vezető, aki teljesen elutasítaná a minőségbiztosítást, szemben a beosztottak 15,8 százalékával. A teljes egyetértés foka a vezetők esetében 40 százalék, míg a beosztottaknál 28,8 százalék. Ez igen megnyugtató, tekintve, hogy a döntést legelőször a vezetőnek magának kell meghoznia. Mivel a folyamat intézményi szintű, a működés minden dimenziójára kiterjed és megszervezése magas fokú aktivitást igényel, a vezető kulcsszereplő benne.

Nem utolsósorban az a feladat is rá vár, hogy döntése helyességéről meggyőzze kollégáit, és rávegye őket az együttműködésre. Ez új munkahelyi kultúra kialakításának kezdete, hiszen a hangsúly az egyének elszigetelt tevékenységéről a kisebb – alkotó munkát végző – csoportokra tevődik. Nemcsak a ráhangolás, hanem a munka elindítása is a vezető felelőssége, valamint az új feladatok végzéséhez szükséges feltételek megteremtése. Ahhoz, hogy mindezeknek eleget tudjon tenni, valóban erős meggyőződésnek kell fűtenie.

Az erősebb vezetői elkötelezettséget a feltevés szerint összefüggésbe lehet hozni az ismeretek természetszerűleg magasabb szintjével.

### 3. Az attitűd függ attól, hogy milyen ismeretei vannak a vizsgált alanyok a tárgyról. Minél több és pontosabb az ismerete, annál pozitívabb a viszonya.

A feltevés igazolódott.

|                          | nincsenek ismeretei | csak hallomásból ismeri | vannak róla ismeretei, de nem pontosak | jól ismeri a gyakorlatát, jól ismeri a részt vesz | jól ismeri, de nem vesz részt |
|--------------------------|---------------------|-------------------------|--|---|-------------------------------|
| egyáltalán nem ért egyet | 16,7%               | 17,5%                   | 13,5%                                  | 5,4%  | 11,8%                         |
| alig ért egyet           | 16,7%               | 27,0%                   | 14,3%                                  | 13,5%   | 5,9%                          |
| elégge egyetért          | 41,7%               | 41,3%                   | 39,7%                                  | 35,1%   | 35,3%                         |
| teljesen egyetért        | 25,0%               | 14,3%                   | 32,5%                                  | 45,9%   | 47,0%                         |

3. táblázat. A közoktatási minőségbiztosítási folyamattal kapcsolatos ismeretek foka

Ötféle választ adhattak a megkérdezettek, s ezeknek összegzésekor az derült ki, hogy túlnyomó többségüknek vannak ismeretei, de azok nem pontosak. Ezek a pontatlan ismeretek azonban elegendőnek bizonyultak ahhoz, hogy pozitív legyen az attitűdjük a tárggyal kapcsolatban.

Az is kiderült, hogy minél több ismerete van a válaszadónak, annál erősebben támogatja a minőségbiztosítást.

A közvetlen tapasztalatok megerősítették az alanyokat pozitív attitűdjükben, s ez a kormányprogram helyességét támasztja alá.

Világos, hogy a legveszélyesebb a félinformáltság, a szóbeszéd alapú ismeretszerzés. Viszonylag magas azoknak a száma, akik csak hallomásból ismerik a minőségbiztosítást, s így vetik el.

Ugyanakkor az is említésre méltó tény, hogy akiknek semmiféle ismeretük nincs, nagyobb százalékban teljesen egyetértők, mint akik valamit hallottak róla, de konkrét ismereteik nincsenek.

A feladat adott: meg kell erősíteni a bizalmat a minőségbiztosítást egyáltalán nem ismerőkben, és ki kell építeni a csak hallomás útján tájékozottakban.

Általában véve úgy fest, hogy annak ellenére, hogy a minőségbiztosítási folyamat kiépítése kezdetben lassú és több munkával, mint eredménnyel jár, a kollégák perspektivikusan képesek látni a részvételben megnyilvánuló előnyöket.

Azért is nagyon nagy jelentőségű ez a következtetés, mert a minőségbiztosítás – mint közoktatásban megjelenő fogalom és minden intézmény számára előírt feladat – teljességgel új elem. Előzményei nincsenek, már ami a rendszerszerű és országos szinten tervezett megvalósítását illeti, ezért igen nagy a kockázata annak, hogy milyen lesz az elfogadottsága.

*4. A különböző oktatási fokok pedagógusai viszonyulásában eltérés mutatkozik. Az óvodapedagógusok attitűdje pozitívabb, s felfelé haladva az iskolafokokon egyre kevésbé az.*

A mérés nem igazolta, hogy jelentős különbség mutatkozna az elfogadás mértékében a különböző oktatási fokokon.

|                               | óvoda | általános iskola | középsiskola |
|-------------------------------|-------|------------------|--------------|
| egyáltalán nem ért egyet vele | 18,1% | 11,3%            | 12,2%        |
| alig ért vele egyet           | 18,1% | 18,3%            | 9,8%         |
| eléggé egyetért vele          | 27,8% | 37,3%            | 65,9%        |
| teljesen egyetért vele        | 36,1% | 33,1%            | 12,2%        |

4. táblázat

Az azonban kiderül, hogy a középiskolák kétkedőbbek, hiszen ott a teljes egyetértés foka jóval alacsonyabb az óvodákénál és az általános iskolákénál. Ám az eléggé elfogadó attitűddel összeolvasva a végeredményben nem mutatkozik jelentős eltérés.

Az óvodák esetében viszont a szórás nagyobb, ott az elutasító attitűd átlaga enyhén magasabb, mint a következő iskolafokoké.

Mindezekből az következhet, hogy bár általában valóban az óvodapedagógusok járnak a legszorgalmasabban továbbképzésekre, a minőségbiztosításban mint meghirdetett országos programban minden oktatási fokozat talál magának elfogadásra alkalmas elemet.

Másrészt viszont az is valószínűsíthető, hogy inkább iskola-, mint óvodacentrikus nemcsak a program meghirdetése, hanem maga a folyamatépítés is. Az óvodáknál az ellenőrzés, értékelés szerepe – amely a minőségbiztosítás szerves része – nem annyira domináns, mint az iskoláknál.

*5. A nagyobb településeken dolgozó pedagógusok attitűdje pozitívabb, mint a kisebbeken.*

A feltevést igazoltnak tekinthetjük, ha megengedjük azt, hogy nem számítjuk az 1000 fő alatti település értékét, tekintettel a minta igen kicsi voltára (összesen négy megkérdezett dolgozó).

|                               | megye-<br>székhely | 20 000 fő<br>fölötti, nem<br>megyeszékhely város | 20 000 fő<br>alatti<br>város | 3000 fő<br>fölötti<br>község | 1000–<br>3000 fős<br>község | 1000 fő<br>alatti<br>község |
|-------------------------------|--------------------|--|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| egyáltalán nem ért egyet vele | 14,5%              | 15,2%  | 4,3%                         | 7,7%                         | 15,1%                       | 0%                          |
| alig ért vele egyet           | 14,5%              | 15,2%  | 13,0%                        | 30,8%                        | 25,0%                       | 0%                          |
| eléggé egyetért vele          | 34,5%              | 39,4%  | 52,2%                        | 38,5%                        | 47,7%                       | 50%                         |
| teljesen egyetért vele        | 37,0%              | 30,3%  | 30,4%                        | 23,1%                        | 11,4%                       | 50%                         |

## 5. táblázat

Nagyobb eltéréseket mutatnak az elutasító attitűdök értékei, a fordított hipotézis – az-az hogy minél nagyobb a település, annál kisebb az elutasító attitűd mértéke – nem igazolható.

Mindazonáltal a településnagyság átütő erővel nem befolyásolja az attitűd irányát.

6. A pályán töltött évek száma negatívan befolyásolja az attitűdöt.

Ez a hipotézis nem igazolódott.

|                               | 0–5   | 5–10  | 10–15 | 15-nél több |
|-------------------------------|-------|-------|-------|-------------|
| egyáltalán nem ért egyet vele | 13,8% | 13,8% | 11,4% | 13,7%       |
| alig ért vele egyet           | 17,2% | 27,6% | 15,9% | 15,0%       |
| eléggé egyetért vele          | 41,4% | 41,4% | 52,3% | 34,6%       |
| teljesen egyetért vele        | 27,6% | 17,2% | 20,5% | 36,6%       |

## 6. táblázat

Meg kell jegyezni, hogy az alanyok többsége 15 évnél régebben van a pályán, s jóval kevesebben vannak az összes többi kategóriába tartozó megkérdezettek.

Ennek ellenére azonban azt mondhatjuk, hogy téves volt a feltevés: ugyanis a régebben pályán levők kissé elfogadóbbak a minőségbiztosítással, mint a fiatalabbak.

Az ok az lehet, hogy a fiatalabbaknak sem csekélyebbek a gondjaik, mint idősebb kollégáinknak, legfeljebb más jellegűek. Lehetséges, hogy hatásukban még inkább motivációvesztők.

Ám ezzel még csak arra kerestem választ, hogy miért nincs nagy különbség az attitűd fokozatai között, arra azonban nem, hogy az idősebbek alapvetően miért elfogadóak?

Elképzelhető, hogy az évek tapasztalataival az a bölcsesség jár együtt, amely a minőségbiztosítást pozitív előjellel társítja.

Az is feltételezhető, hogy az idősebb kollégák inkább meg akarnak felelni az elvárásoknak, mint fiatalabb, esetleg lázadóbb szellemű társaik.

7. A férfi/női nemhez való tartozás nem befolyásolja az attitűdöt.

A hipotézis helyes volt.

|                               | férfi | nő    |
|-------------------------------|-------|-------|
| egyáltalán nem ért egyet vele | 10,3% | 13,7% |
| alig ért vele egyet           | 24,1% | 15,9% |
| eléggé egyetért vele          | 44,8% | 38,5% |
| teljesen egyetért vele        | 20,7% | 31,9% |

## 7. táblázat

A nők válaszaiban nagyobb a szórás, de lényeges mértékben nem térnek el egymástól az attitűdök. Ám megint érdemes megjegyezni, hogy a férfi minta mindössze 11,4 százalékos, így az ő értékeik nem annyira árnyaltak.

## **A mérés eredményének összehasonlítása más – hasonló témájú – vizsgálatokkal**

Vizsgálatainkat két fölmérés eredményeivel vetjük össze: Horváth Attila – Tóth Tiborné: Iskolaigazgatók a minőségbiztosításról; Magyar Gallup Intézet: Értékelés és minőségbiztosítás a magyar közoktatásban.

Az összevetés leginkább az eltelt idő függvényében lehet érdekes és tanulságos. A Horváth-féle mérést 1998 őszén végezték, a Gallup pedig 1999 tavaszán folytatta le vizsgálatát.

Az eltelt másfél év alatt bekövetkező szemléleti változások feltárása és okainak kutatása lehet az összehasonlítás legfőbb szempontja.

Azonban meg kell jegyezni, hogy a levonható következményekkel óvatosan kell bánni: Horváth Attilának a mérést csak középiskolai vezetők körére terjesztették ki, és 128 választ dolgoztak fel.

A Gallup a pedagógusok teljes körét faggatta, összesen 1979-et kérdezett meg, és dolgozta fel válaszaikat.

A mi vizsgálatunk szintén a pedagógusok teljes vertikumára kiterjed, és 270 válaszadó adatait tartalmazza.

Mindezek figyelembe vételével az alábbi érdekes összefüggésekre derült fény:

### **Az iskolahasználók igényei és a minőségbiztosítás kapcsolata**

A Horváth-féle mérés azt erősítette meg, hogy a minőséget a válaszadók 60,6 százaléka szerint meghatározza az iskolahasználók igénye, de 36,2 százalékuk az mondja, hogy csak részben.

A Gallup azt vizsgálta, hogy a megkérdezettek a különféle szempontokat mennyire tartják fontosaknak a minőségbiztosítás során. A legerősebb faktor a „fogyasztó-vezetlenség” volt. Itt is széles körben értelmezett külső és belső fogyasztók elégedettségének fontosságára vonatkoztak az állítások csakúgy, mint az előző mérés esetében.

A mi vizsgálatunk – mely csak a szülőkre kérdez rá mint áttételes iskolahasználókra – szerint a pedagógusok 28,2 százaléka fogadja el azt a kijelentést, miszerint a szülő választása elegendő az intézmény minőségének megállapításához.

Az eredményekkel óvatosan kell bánni, mert egyrészt a vélemények nem pontosan ugyanazokra a kijelentésekre fogalmazódtak meg, másrészt pedig az iskolahasználók köre a mi mérésünk esetében szűken értelmezett. Csak a szülőkre – és rajtuk keresztül gyerekeikre – terjed ki.

Annyi azonban talán tévedés nélkül levonható, hogy a mérések között eltelt időben a fogyasztói befolyás mértékét más, a gondolkodásba beépülő új elemek is árnyalják már.

### **Az életkor és a minőségbiztosítással kapcsolatos attitűd kapcsolata**

A Gallup a válaszokat az életkor függvényében nem vizsgálta.

A Horváth-féle mérés hipotézise ugyanaz volt, mint a mi mérésünk, azaz hogy a fiatalabb nyitottabbak volnának az újra, míg az idősebbek elutasítóbbak. S mindkét esetben tévesnek bizonyult a feltételezés.

A Horváth-féle mérés eredménye szerint az idősebbek határozottabbak, szívesen bevezetnék a minőségbiztosítást, míg a fiatalabbak óvatosak, inkább csak megismernék és elgondolkodnának rajta.

A 11 év feletti gyakorlattal rendelkezők 64,7 százaléka határozottan a bevezetés mellett áll ki, míg a 0–5 éves gyakorlattal bírók csak feleannyian, 32,6 százalékban.

A mi vizsgálatunk esetében a 15 év feletti gyakorlattal rendelkezők 71,2 százaléka inkább elfogadó a minőségbiztosítással, mint elutasító, a 0–5 éves gyakorlattal bíróknak pedig 69,2 százaléka.

Nőtt az elfogadó attitűd aránya az elmúlt másfél évben, s még figyelemre méltóbb, hogy eltűnni látszik a nagy különbség az idősebb és fiatalabb generáció attitűdje között.

Ismét fel kell hívni a figyelmet arra, hogy az utóbbi adatok a megkérdezettek teljes körére jellemzőek, azaz nemcsak vezetőkre.

### A dokumentációs fegyelem és a minőségbiztosítás

A Gallup erre a területre nem kérdezett rá.

A Horváth-féle mérés eredménye alapján az idősebb kollégáknak alacsonyabbak az elvárásai az adminisztrációs fegyelem területén, de a fiatalabbak is meggyőzésre szorulnak szükségességéről.

A mi vizsgálatunk azt igazolja, hogy a megkérdezettek 73,7 százaléka úgy véli, hogy a minőségbiztosítás dokumentálása felduzzasztja az amúgy is tetemes adminisztrációt.

Mivel a minőségbiztosítás dokumentációs kényszere meglehetősen nagy, ugyanakkor kikerülhetetlen, számolni kell az ezen a téren jelentkező nehézségekkel.

### Az értékelés szerepének visszaszorulásával kapcsolatos attitűd

A Horváth-féle mérés ezt az iskolaméret és a pedagógusértékelés gyakorisága összefüggésében vizsgálta, és azt állapította meg, hogy minél nagyobb az iskola, annál inkább folyik benne értékelés.

A Gallup eredménye alapján a pedagógusok 81 százaléka szerint negatív hatású az, hogy visszaszorult az ellenőrzés és értékelés szerepe a közoktatásban.

A külső értékelés szerepével kapcsolatban az iskolai pedagógusok 75 százaléka véli úgy, hogy az nem csorbítja szabadságukat, míg az óvodapedagógusoknál ez 65 százalék.

A Gallup eredménye szerint minél magasabb a minőségbiztosítással kapcsolatos ismeretek foka, annál kevésbé féltik az autonómiájukat a pedagógusok.

A mi vizsgálatunk ugyanezt erősíti meg, azaz a válaszadók 77,3 százaléka úgy gondolja, hogy nem ért egyet azzal a megállapítással, mely szerint semmi szükség a folytonos értékelésre és önértékelésre, mert ez a pedagógusok autonómiáját csorbítja.

### A minőségbiztosítással kapcsolatos ismeretek foka

*A Horváth-féle mérés esetében:*

|   |       |
|---|-------|
| a válaszolók tudása elegendő vagy jó a minőségbiztosításról | 52,0% |
| bizonytalannak ítélte magát a fogalom értelmezésében        | 7,9%  |

8. táblázat

*A Gallup vizsgálatának eredménye:*

|   | vezetők | beosztottak |
|---|---------|-------------|
| találkozott már a minőségbiztosítási elméletekkel és kezdeményezésekkel               | 76%     | 49%         |
| hallott az Oktatási Minisztériumban folyó ez irányú stratégiai tervezés munkálatairól | 95%     | 72%         |
| bizonytalannak ítéli magát ismereteiben   | 21%     | 35%         |

9. táblázat

*A mi vizsgálatunk eredménye:*

|  | vezetőkre vetítve | összes megkérdezett |
|--|-------------------|---------------------|
| vannak különböző szintű ismeretei a minőségbiztosításról | 95%               | 70,6%               |

*10. táblázat*

Ha csak azt vizsgáljuk, hogy jól ismeri-e a minőségbiztosítást, akkor összevethetőbbé válik az adat a Horváth-féle méréssel.

|   |       |
|---|-------|
| a minőségbiztosítást jól ismerők aránya | 32,5% |
| a csak hallomásból ismerők              | 5,0%  |
| aki nem hallott róla                    | 0,0%  |

*11. táblázat*

Mindkét mérés eredményére vonatkoztatható a Gallup végkövetkeztetése is, mely szerint: „Eredményeink arra utalnak, hogy a pedagógusok meglepően korszerű látásmóddal, meglehetősen nagyfokú nyitottsággal és pozitív várakozással tekintenek a minőségbiztosítással kapcsolatos központi kezdeményezésekre.”

**A minőségbiztosítás folyamatában való részvételi szándék mértéke**

A Horváth-féle mérés esetében a válaszadók 45,2 százaléka nyilatkozott úgy, hogy szívesen részt venne a minőségbiztosításban, a Gallupnál ez az adat 60 százalék a vezetők, 40 százalék a beosztottak esetében.

A mi vizsgálatunk szerint a részvételi szándék 60 százalékos.

Ha a részvételi szándék idő folyamán növekvő mértékéhez hozzáadjuk a csendes szimpatizánsokét, akkor okkal gondolhatjuk, hogy egyre többen vannak, akik bekapcsolódnának a munkába.

**Következtetések**

A minőségbiztosítással kapcsolatos attitűd mérése és az összehasonlítás más kutatásokkal nagy általánosságban egyaránt azt az eredményt hozta, hogy az Oktatási Minisztérium programja megfelelő táptalajra lelt, fogadtatása inkább kedvező, mint elutasító a magyar közoktatás szakmai főszereplői körében. Ez azért nagyon megnyugtató végeredmény, mert nyilvánvaló, hogy a minőségbiztosítási folyamat kiépítése a döntés és elhatározás megszületése után a „közkatonaakra” vár. Nélkülük, az ő elkötelezettségük hiányában ez a nagyléptékű munka kivitelezhetetlen.

A pozitív attitűd tehát reményteli helyzetet jelent, azonban figyelembe kell vennünk a következőket, mielőtt illúziókat kergetnénk:

*Attitűd és nézetek*

Minden attitűd tapasztalaton keresztül fejlődik. Nagyon fontos tehát, hogy ezekhez a kétségtelenül meglévő pozitív viszonyulásokhoz pozitív tapasztalatok társuljanak, hogy megerősödjének.

*Attitűd és érzelmek*

További figyelembe veendő szempont, hogy a modellálás igen nagymértékben segíti az attitűdváltozást.

Ebből az a – hazai gyakorlatban egyáltalán nem ismeretlen – következtetés adódik,

hogy minél gyakorlat-közeli és életszerűbb módon történik az attitűdtárgy megismerése, annál nagyobb irányú kívánt változást lehet elérni a válaszadóknál.

A modellálás az emocionális befogadást segíti, melynek jelentősége a kutatók szerint nagyobb, mint a kognitív szférában megnyilvánuló értékelés.

### *Attitűd és viselkedés*

Nem feledhető tény, hogy jelenlegi kutatási ismeretek szerint nagyon kevés bizonyíték van annak alátámasztására, hogy bármi kapcsolat állna fenn attitűd és viselkedés között. Az attitűd alapján történő viselkedés predikációjának lehetősége gyakorlatilag nulla. Általában az mondható el, hogy az emberek hajlamosabbak attitűdjüket viselkedésükhöz igazítani, mint fordítva.

Továbbá nagyon valószínűtlen, hogy az alanyok vélekedése „úgy általában” az attitűd tárgyáról megegyezzen egy konkrét esetben megnyilvánuló viselkedéssel. Ez többek között attól is függ, hogy az oktatási intézményekkel együttműködő szolgáltatók mennyire hitelesek és meggyőzőek. Ezeket pedig jelentős mértékben az befolyásolja, hogy az adott szolgáltató ipari vagy közoktatási tapasztalattal rendelkezik-e.

Mindezek után joggal kérdőjelezhető meg az attitűdkutatás értelme. Ha nem vonható le következtetés a viselkedésre nézve, milyen gyakorlati jelentősége van egyáltalán? Az alább felsorakoztatott érvek megkísérlik igazolni a dolgozat megírásának értelmét.

A viselkedés ugyan nem írható le az attitűdből, annak csak egy változóját jelenti sok más változó mellett. De ha ezt az egy változót meggyőző kommunikációnak tesszük ki, elérhetjük a módosulását. Ez még mindig kevés azonban ahhoz, hogy a viselkedésben is megnyilvánuljon. Ám ha a megváltoztatott attitűd a környezeti összefüggésekben megerősítést kap, akkor van esély arra, hogy nem az attitűd igazodik a viselkedéshez, hanem a viselkedés a megváltozott attitűdhez. Továbbá feltételezhető az is, hogy az emberek attitűdje akkor is változik, ha új információkat kapnak az attitűd tárgyáról. S ha rendelkeznek a megfelelő információkkal s ezekhez később sikeres tapasztalat is társul, akkor lehet abban bízni, hogy elegendő alapja van a tevékeny részvételnek.

Még tovább haladva az attitűdök „felhasználhatóságát” kutató gondolkodásban: ha a meggyőző kommunikáció része a kilátásba helyezett jutalom, a befolyásolás mértéke érdemlegesen fokozódik.

A kommunikátorok – oktatáspolitikai döntéshozók, pedagógus-továbbképzések előadói – felelősége tehát nagy.

Figyelembe kell venniük, hogy ha az attitűd meggyengül amiatt, hogy eltérés mutatkozik a feltételezett és valós tapasztalatok között, azaz nemkívánatos eredményekkel szembesül, akkor az attitűd a valós tapasztalatokhoz fog alkalmazkodni. Ez ismét a kormányzati program tervezőinek és megvalósítóinak felelőségére hívja fel a figyelmet.

A túlzó jutalmak használatával kapcsolatban – bármennyire is elméleti a minőségbiztosítással kapcsolatban ez a kérdés – azt lehet megállapítani, hogy az az előnyösebb, ha éppen hogy elegendő ösztönzöt alkalmazunk a viselkedés kiváltásához.

---

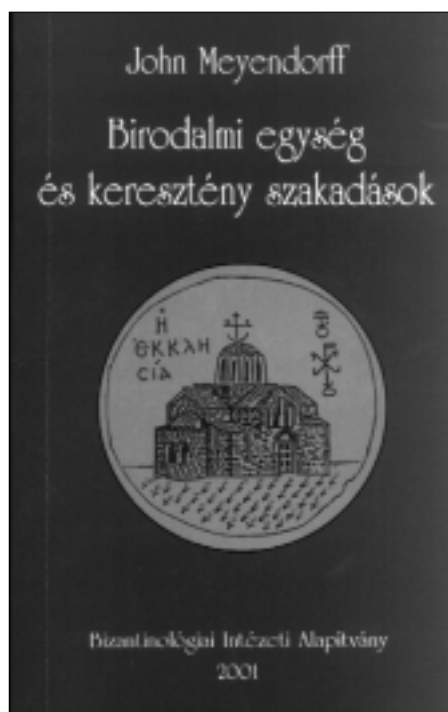
*A minőségbiztosítással kapcsolatos attitűd mérése és az összehasonlítás más kutatásokkal nagy általánosságban egyaránt azt az eredményt hozta, hogy az Oktatási Minisztérium programja megfelelő táptalajra lett, fogadtatása inkább kedvező, mint elutasító a magyar közoktatás szakmai főszereplői körében. Ez azért nagyon megnyugtató végeredmény, mert nyilvánvaló, hogy a minőségbiztosítási folyamat kiépítése a döntés és elhatározás megszületése után a „közkatonaakra” vár. Nélkülük, az ő elkötelezettségük hiányában ez a nagyléptékű munka kivitelezhetetlen.*

---



Mivel célunk a viselkedés tartós kiváltása, s a kialakítás a legnagyobb veszély, el kell kerülni a túlzó jutalmat. A kedvező attitűdök fennmaradásának inkább feltétele a pozitív teljesítménybeli tapasztalat, mint az ösztönzés. Ezért a legfontosabb teendő a pedagógusokat a szükséges hozzáértés megszerzéséhez optimális körülmények között hozzásegíteni, amelyek aztán elvezetik őket a várt teljesítményekhez.

A minőségbiztosítással kapcsolatos attitűdök iránya alapján nem reménytelen a kormányprogramra és ezzel együtt a közoktatás minőségfejlesztésére való ráhangolódás. Ahhoz azonban, hogy ez a bizalom ne múljon el, sőt megizmosodjon, elsősorban kitartó és korrekt felvilágosító munka szükséges. Ezen túlmenően pedig törekedni kell arra, hogy a vizsgált attitűdben megnyilvánuló pozitív készenléti helyzetet a tapasztalatok megerősítsék, aminek a jelentősége két szempontból sem hanyagolható el: egyrészt a központi törekvések megvalósulását könnyítené, másrészt ez a megvalósulási folyamat magas fokú egyetértéssel történhetne.



*A Bizantológiai Intézet Alapítvány könyveiből*

# A reformpedagógiai irányzatok kialakulása

## Értelmezési szempontok

*Az utóbbi időben mind az elmélet, mind a gyakorlat szintjén fokozott érdeklődés tapasztalható a reformpedagógiák iránt. Az oktatási rendszer új keletű pluralizmusa lehetővé tette a sajátosan magyar kísérletek (1) mellett a nemzetközi irányvonalakhoz kapcsolódó intézmények (iskolák, óvodák) megjelenését is. Számos alapvető forrást tettek közzé, színvonalas összegző munkák láttak napvilágot.*

*A reformpedagógia történeti előzményei mellett annak társadalmi, szellemtörténeti beágyazottsága is az alaposan feldolgozott témák közé került a legújabb neveléstörténeti tankönyv tanúsága szerint is. (2)*

*E tanulmány a reformpedagógia kialakulását tágabb, tudománytörténeti, tudományfilozófiai szempontból értelmezi.*

**T**ézisem szerint a reformpedagógiák létrejötte a pedagógia tudományának legutolsó igazán nagy fordulata. A kérdés az, hogy a fordulat – használjuk egyelőre ezt a viszonylag semleges szót – miként értékelhető tudománytörténeti szempontból. Vajon a Rousseau óta tulajdonképpen majdnem kész programmal rendelkező új – megalkotója által negatívnak nevezett – nevelésnek miért volt oly hosszú időre szüksége arra, hogy elfoglalja a neveléstudomány fő hadállásait?

A kérdés megválaszolását Kuhn paradigmaváltás-elmélete szerint kísérelem meg. Úgy találtam, hogy a reformpedagógia kialakulására használható a tudományos forradalmakra vonatkozó Kuhn-i elmélet. Ennek pedig egyik alaptétele, hogy két, azonos tudományos értékkel bíró paradigma közötti választást szubjektív elemek is befolyásolnak. Tanulmányom utolsó részében ezt az egyéni tulajdonságokon túlmutató szubjektív szempontot keresem, amely a 20. század folyamán megváltozó érzelmi struktúrában, a gyermek iránti fokozott érzékenységben mutatható föl.

### A tudományos forradalmak Kuhn-i elmélete

A Thomas Kuhn által a tudományos forradalmak leírására kidolgozott paradigmaváltás-elmélet a tudományfilozófia egyik legnagyobb vihart kiváltott teóriája. „A tudományos forradalmak szerkezete” (3) című könyve 1962-es megjelenése óta viták kereszt-tüzében áll. Kuhn szerint a tudósok idejük nagy részében a normál tudományt művelik. A normál tudomány legfontosabb fogalma a paradigma. Műve első kiadásában Kuhn úgy fogalmazott, hogy a paradigma az, amit a tudósok igaznak gondolnak. A paradigma részeként említi többek között az elméleteket és a módszereket is. Ezzel nagyon fontos tényre hívta fel a figyelmet, arra, hogy léteznek a maxi-elméletek – nála a paradigmák – és azon belül vannak a mini-elméletek, ám ezek viszonyát nem fedte fel pontosan.

„A paradigmák mintákat adnak, melyekből a kutatás egyes koherens hagyományai származnak.” (4) A normál tudomány kutatási módszerét Kuhn a rejtvényfejtéshez hasonlítja. Adottak a kérdések és a megoldások, „csak” a megoldáshoz vezető utakat kell

megtalálni. A megoldás maga az élet, a természet, s a rejtvényfejtés célja minél közelebb hozni a valóságot az elmélethez. A jó tudományos elméletnek egy későbbi munkájában őt ismérvét sorolta fel Kuhn, ezek: pontosság, konzisztencia, hatáskör, egyszerűség és termékenység.

A paradigmaváltás két legfontosabb fogalma az anomália és a válság. A kettő közötti összefüggést így érzékelteti: „Amikor ... valamely anomália kezd többnek látszani, mint a normál tudomány egyik rejtvénye a sok közül, akkor megkezdődik az átmenet, a válság, a rendkívüli kutatások időszaka.” (5)

„A válságok befejeződésének három módja ismeretes. Néha a normál tudomány végül képes megbirkózni a válságot kiváltó problémával, bár többen kétségbeestek, mert azt hitték, hogy a probléma maga a fennálló paradigma végét jelenti. Más esetekben még látszólag gyökeresen új megközelítéseknek is ellenáll. Ilyenkor esetleg úgy döntenek a tudósok, hogy tudományterületüknek ebben az állapotában a probléma nem oldható meg a közeljövőben. A kérdést címkével látják el, és félreteszik egy fejlettebb eszközökkel rendelkező eljövendő nemzedék számára. Végül van egy harmadik lehetőség, és most minket leginkább ez érdekel: a válság egy új paradigmajelölt megjelenésével és az elfogadása körül folyó küzdelemmel végződik.” (6)

Az új paradigmajelölt megjelenése Kuhn szerint egyetlen emberhez kötődik. Mégpedig olyanhoz, aki valamely okból nem a fennálló paradigma szerint közelít a megoldandó kérdéshez, hanem teljesen új nézőpontot visz a vizsgálatokba. Ezen új nézőpont alapján alakít ki egy új paradigmajelöltet, amely azzal válik paradigmává, hogy a tudósok többsége elfogadja azt.

Ezekből két megállapítás következik. Az egyik az, hogy a tudomány nem kumulatív jellegű, vagyis nem a tudás felhalmozódására, hanem a maxi-elméletek váltakozására épül. A másik pedig az, hogy egy új paradigmának ugyanolyan jól meg kell magyaráznia tudománya tárgyát, mint az előzőnek.

„Amikor a tudósoknak versengő elméletek között kell választaniuk, akkor két, a választási kritériumok teljesen azonos listája mellett elkötelezett ember ennek ellenére is különböző következtetésekre juthat. (...) Azon különbségek közül, amelyekre gondolok, némelyik az egyén korábbi kutatói tapasztalatából származik. (...) Más, a választás számára releváns tényezők a tudományokon kívül fekszenek. (...) Álláspontom tehát az, hogy minden egyéni választás a versengő elméletek között objektív és szubjektív tényezők, vagyis közös és egyéni kritériumok keverékének függvénye.” (7)

„Kepler korai döntése a kopernikuszi világkép mellett részben korának neoplatonikus és hermetikus irányzataiban való jártasságához kötődött; a német romantika azokat, akik hatása alá kerültek, fogékonyra tette az energia-megmaradás felismerésére és elfogadására; a 19. századi brit társadalomtudományi gondolkodásnak hasonló hatása volt a fennmaradásért folytatott küzdelem darwini koncepciójának hozzáférhetőségére és elfogadhatóságára.” (8)

Az eddig vázoltakban gyökerezik a tudományos forradalmak Kuhn-i elmélete, amelyek kulcsfogalmai: normál tudomány, paradigma, anomália, válság, forradalom. Legvitatottabb tézise pedig az, hogy a paradigmaváltásban szubjektív tényezők is szerepet játszanak.

Annak ellenére, hogy Kuhn elméletét megfelelőnek látom a tudományos forradalmak természetére vonatkozólag, el kell fogadnom néhány jogos ellenvetést, amelyeket kritikusai vetettek fel. (9)

Az egyik ellenvetés szerint nem lehet azt mondani, hogy egy adott tudományban egy adott pillanatban csak egyetlen paradigma létezik. „A tudománytörténet szinte minden nagyobb korszakát számos versengő paradigma jelenléte jellemzi. Ezek közül egyik sem uralkodik a többi fölött, s a tudományos közösségeken belül folyamatosan és makacsul vitatják mindegyik alapvető felvetéseit.” (10)

Az első mondattal egyetértek, azzal a megszorítással, hogy a „szinte minden” és a „számos” kitétel túlzó, helyettük mindkét esetben a „néhányő használható, ugyanis a tudományok történetét, ha nem jellemezhetjük is, de leírhatjuk uralkodó paradigmákkal. Számos paradigmáról általában csak a válságok időszakában beszélhetünk, amikor a régi paradigma mellé felsorakozhat néhány alternatív jelölt. A második mondatot nem fogadom el, hisz egy tudomány normális működését ásná alá, ha állandóan megkérdőjelezné saját alapjait.

Teljesen jogos az a felvetés, hogy „Kuhn nem oldja meg azt a döntő kérdést, hogy mi a kapcsolat a paradigma és a hozzá tartozó elméletek között.” (11) Így elfogadható *Laudan* meghatározása, aki paradigmák helyett kutatási hagyományokról beszél. „A kutatási hagyomány egy sor általános felvetés a vizsgált terület létezőiről és folyamatairól, továbbá a terület problémáinak vizsgálatára és a rá vonatkozó elméletek felépítésére alkalmas eljárásokról” (12)

Kuhn azon álláspontja sem állja meg egyértelműen a helyét, mely szerint az új paradigma létrejötte egy emberhez kapcsolódik. Inkább beszélhetünk a paradigma sorsát nagyban befolyásoló alaplú(ve)kről.

Az sem lenne helyes, ha a tudományos forradalom kifejezést a változások sebességére való tekintettel alkalmaznánk. Sokkal inkább alkalmas ez a fogalom a változások eredményének jellemzésére.

A legvitatottabb kérdés, hogy szubjektív elemek is szerepet játszanak-e a paradigmaválasztásban, vagy a váltás mindig racionális folyamat. Az emberi gondolkodás, viselkedés racionalizmusát még nem sikerült bebizonyítani a pszichológiának, sőt a freudizmus egyenesen ennek megkérdőjelezésére épül. Amíg ez a probléma nem tisztázódik megnyugtatóan, addig én a szubjektív szempontokra egyúttal példát is szolgáltatva hiszek Kuhnnek, s kutatandónak ítélem az egyéni túlmutató, tudományon kívül eső szubjektív befolyásoló tényezőket.

---

*Reformpedagógiának nevezzük az 1880-as évektől kialakuló, gyermekközpontú, a korszerűsített Herbart-i pedagógiával jellemezhető nevelés megváltoztatására irányuló, elsősorban az elit iskolákat érintő pedagógiai mozgalmakat.*

---

A következő fejezet arra keresi a választ, hogy – a fentieket figyelembe véve – elmondható-e, hogy a reformpedagógiák elterjedésével paradigmaváltás zajlott le a neveléstudományban.

### **Reformpedagógia: reform vagy forradalom?**

A reformpedagógia fogalmának meghatározásában fontos szerepet játszik kialakulása időpontjának megjelölése. Ezt az időpontot az 1880-as évekre szokás tenni. Ha egyetlen dátumhoz kellene kötni az eseményt, akkor *Ellen Key*: „A gyermek évszázada” (13) című könyve megjelenésének évét, 1900-at nevezhetnénk meg. (14) E könyv az a programadó munka, amely széles körben ismertté tette az új paradigmát.

A reformpedagógiák mibenlétének meghatározásakor nem lehet eltekinteni attól sem, hogy a mai gyermekközpontú pedagógiai módszereknek, ha voltak is mélyebbre nyúló történeti gyökereik, hagyományaik csak a múlt század vége óta vannak.

„Alig találunk olyan ma is aktuális pedagógiai gondolatot, didaktikai-metodikai megoldást, alternatív iskolakoncepciót, amelynek gyökerei ne nyúlnának vissza az irányzat valamelyik korabeli törekvéséhez.” – fogalmaz *Németh András*. (15)

*Vág Ottó* a következőket írja a reformpedagógiáról: „Valamennyi fejezet közös kulcsszava a nevelési reform. A tárgyalt elméletalkotók, akárcsak a tárgyalt pedagógiai mozgalmak támogatói, a meglévő nevelés megváltoztatására, reformjára törekedtek.” (16)

*Mészáros István* még két fontos jellemzőt említ. Azt állítja, hogy a reformpedagógia az elit iskolák pedagógiája volt, és a korszerűsített Herbart-i pedagógiával helyezkedett szembe. (17)

A meghatározások nagyon fontos szempontokra hívják fel a figyelmet. Összegezve a fenti definíciókat, a következőt mondhatjuk: reformpedagógiának nevezzük az 1880-as évektől kialakuló, gyermekközpontú, a korszerűsített Herbart-i pedagógiával jellemezhető nevelés megváltoztatására irányuló, elsősorban az elit iskolákat érintő pedagógiai mozgalmakat.

A legfontosabb kérdés eldöntése maradt hátra. Vajon a reformpedagógia – nevének megfelelően – „csak” megreformálta a pedagógiát, vagy gyökeresen át is alakította azt?

Ha a neveléstudomány alakulásáról van szó akkor a kérdés könnyen eldönthető. Amint Németh András fentebb idézett véleménye mutatja, a modern pedagógia tulajdonképpen a reformpedagógiával kezdődik. Németh tételesen fel is sorolja azokat az elemeket, amelyeket a mai neveléstudomány a reformpedagógiáktól kapott. Ezek a következők: gyermeki szabadság, gyermekközpontúság, öntevékenység, csoportmunka, önkormányzat, koedukáció, gyermekművészet, munkaiskola, szaktanterem, projektoktatás. (18)

Nem szükséges tovább bizonygatni, hogy a mai pedagógia legfontosabb összetevői a reformpedagógiára vezethetők vissza. Sokkal inkább vizsgálatra érdemes, hogy mekkora volt a különbség a reformpedagógia és a korabeli tudományos gondolkodás között.

A reformpedagógia előtti neveléstudományt, „mint arra Mészáros István felhívja a figyelmet”, a korszerűsített Herbart-i pedagógia uralma jellemezte. „A Németországban kibontakozó herbartianus pedagógia – tanítványai és követői lelkes közvetítésével – úgyszólván a századfordulóig egyeduralkodó, sőt utána is jelentős helyet foglalt el a nevelői gondolkodásban, aminek rutinszerű alkalmazása az iskola gyakorlatát, az iskolák életét merevvé és gépiessé tette.” (19) A herbartianus pedagógia spekulatív, mechanisztikus lélektani és normatív filozófiai alapokon nyugodott. *Herbart* „... a nevelés célját az adott társadalom igényei által meghatározott erkölcsi normák megvalósítása útján vélte elérhetőnek...” (20)

A reformpedagógia a herbartianus pedagógiának mind a pszichológiai alapjait, mind a nevelési célrendszerét megkérdőjelezte. Előbbi tekintetében a gyermektanulmányi mozgalom hozott áttörést. A reformpedagógia nevelési célrendszerét pedig Ellen Key így foglalja össze: „A mai nevelés legnagyobb bűne, hogy a gyermeket nem hagyják békén. A jövőbeni nevelés célja az lesz, hogy egy olyan, külső és belső értelemben szép világot hozzon létre, amelyben a gyermek növekedhet. Ebben az új világban hagyni kell, hogy a gyermek mindaddig szabadon mozogjon, amíg csak mások jogának megrendíthetetlen határai nem ütköznek.” (21)

Ezek a nevelési elvek nem voltak teljesen újszerűek, a program Rousseau-val tulajdonképpen kész volt. Nem új a nevelési eszközök mindegyike sem. A pszichológiai alapokat viszont frissen rakták le. A reformpedagógia újdonsága a három tényező: nevelési célrendszer, nevelési eszközök és az új pszichológia összekapcsolódásában van.

A három területen a reformpedagógia gyökeresen újat alkotott a herbartianus pedagógiával szemben. Hosszabb távon ugyan, de gyökeresen megváltoztatta a pedagógiai gondolkodást, ezért elterjedését tudományos forradalomnak minősíthetjük.

Az előző fejezetben ismertetett Kuhn-i modell alapján röviden a következőképp foglалhatjuk össze a reformpedagógia kialakulásának folyamatát. Herbart teremtette meg – ezen a téren egyébként elévülhetetlen munkájával – a pedagógia tudományát. „Herbart sikere elsősorban annak köszönhető, hogy a pedagógiát olyan szigorúan rendszerezett diszciplínává tette, amely pontosan meghatározott helyet foglal el a tudományok sorában. A nevelés céljaira és módjaira vonatkozó nézeteket reflektálás nélkül összegző hagyományos neveléstanokon túllépve, a pedagógiát a nevelés tudományának egységes elméletévé fejlesztette, amelynek minden egyes eleme összefügg egymással, és egyetlen vezérgondolatból, a célból vezethető le.” (22)

Ezzel Kuhn értelmezésében létrejött a pedagógia tudományának első paradigmája, s a neveléstudomány normál tudománnyá lett. Ha a Herbart-i felfogást nem is tekinthetjük

egyeduralkodónak, a reformpedagógia megjelenéséig a különböző irányzatok tudományosságban nem vehették fel a versenyt a herbartiánus pedagógiával.

A normál tudományon a rést az anomáliák ütik. A herbartiánus pedagógiát szinte elterjedésétől kezdve bírálták, ám leginkább neuralgikus pontjának gyakorlati alkalmazása bizonyult. Már a korai bírálatok is erre a területre összpontosultak. (23) A reformpedagógia apostola, Ellen Key is leginkább ezt ostromozta, mint azt a tőle már idézett részlet is bizonyítja. Ez a folyamat vezetett a paradigma válságához.

A fentebb már bemutatott folyamatok eredményeként létrejött a reformpedagógia, mint a neveléstudomány új paradigmája, melynek legsikeresebb megfogalmazójának Ellen Key-t tekinthetjük. Az ő nagy hatású munkája egyfajta vízvázalató a reformpedagógia történetében.

Sokkal nehezebb megmondani, hogy meddig tartott a paradigmaváltás folyamata. Németh András és *Pukánszky Béla* (24) közösen írott cikkükben kimutatták, hogy Magyarországon még a 1940-es években is érvényesült a herbartiánus pedagógia hatása. Ugyanakkor a herbartiánus pedagógia örökösei sem vonhatták ki magukat a reformpedagógia hatása alól. A pszichológiai alapok és a gyermekközpontúság elemei benyomultak a hagyományos pedagógiába, és egyre inkább a reformpedagógia vált meghatározóvá.

A reformpedagógia olyan paradigma, amely nemcsak ugyanolyan életképesnek bizonyult, mint a herbartiánus paradigma, hanem hosszú távon még életképesebbnek is annál. A reformpedagógia kialakulása és győzelme azonban csak abból a szempontból tekinthető sikernek, hogy a mai pedagógia „központját”, a gyermeket az őt megillető helyére emelte a neveléstudományban. Tette ezt, mint láttuk, a gyermektanulmány s más pszichológiai módszerek segítségével. Ezek az elméletek azonban, minden jó szándékuk és tudományos erényük ellenére, gyakorlatilag nem alkottak a valósághoz közelebb álló képet a gyermekről, mint a spekulatív lélektan. A gyermek lelki életére vonatkozólag a mai pedagógiában is olyan sok magyarázat létezik, hogy kérdéses, lehet-e valaha a pedagógiát szilárd alapokra helyezni.

Nagy hiányossága a reformpedagógiának az is, hogy nem tudta átalakítani a pedagógia gyakorlati alkalmazását. A mai iskolák hétköznapijaiban jórészt még mindig azok a pedagógiai módszerek vannak „divatban”: frontális osztálymunka, verbalizmus stb. –, amelyek ellen már a századfordulón is felvették a harcot.

A herbartiánus pedagógia ugyanis megfelelő válaszokat kínál a közoktatás kiterjesztésével előálló didaktikai problémákra. A széles néptömegek műveltséghez juttatása jelenti a modernitást az elmúlt két évszázad oktatásügyében. Ezt kívánja a kapitalizálódó társadalom érdeke. A reformpedagógia, „noha jó néhány ága a gyakorlatból indul ki”, nem tud mit kezdeni a tömegekkel. Elsősorban a gyermek egyéni sajátosságainak társadalmi szempontból kevésbé hasznos kifejllesztésére összpontosít. A verbalizmus, a frontális osztálymunka gyakorlatban is alkalmazható nagy tömegek oktatásában, míg a csoportmunka, a projekt-oktatás kevésbé sikeres a mindennapokban.

Mindezek ellenére a reformpedagógia élő paradigma. Életképességéhez nemcsak tudományos értékei szükségesek, hanem az is, hogy a tudósok valóban elfogadják paradigmaként. Kuhn szerint a paradigmaválasztás nem csak elfogulatlan döntések sorozata. A következő fejezetben arra teszek kísérletet, hogy megragadjam azokat a közösségi, egyéneken túlmutató szubjektív tényezőket, amelyek tudósok sokaságát készítette a reformpedagógia elfogadására.

### A reformpedagógia szubjektivitása

A reformpedagógia kialakulása a hagyományos neveléstudomány bástyáin ütött rést. Itt a tudomány szón van a hangsúly. Nemcsak azért, mert Kuhn elméletének értelmezé-

séhez ez elengedhetetlen, hanem azért is, mert Herbart után a pedagógiát valóban tudománynak kell tekinteni.

*Friedrich Tenbruck* szerint – akinek polgári kultúráról szóló cikkét a tanulmány e része megírásakor vezérfonalul használtam – a tudomány volt a kultúra ösztársadalmi vá válásának egyik fontos színtere. A 19. század vége neveléstudománya fontos része a korabeli polgári kultúrának.

„A kultúra ... az általános életnek az az immár elkülönült és önállósult szférája, amelyben a »kulturális javakat« többnyire írásban rögzített »kulturális objektivációként« termelik és továbbítják. Sem nem a pusztán készen kapott tartalmakhoz és formákhoz kötődő, hagyományos szimbolikus rend (...) sem nem a rendek tipikus életformáinak szokásos és példamutató mintázata.” (25)

Tenbruck hangsúlyozza, hogy a polgári kultúra nem a hagyományos, rendi értelemben vett polgárság kultúrája. „S bárhogyan keletkezett is, nevére nem mint egy osztály különös kultúrája, hanem mint valamennyi polgár általános kultúrája jogosult, amelyben valamiképp mindenki részesedett. Nem azért hívták polgárinak, mert a polgárság rendi kultúrája kívánt lenni, hanem azért, mert csak polgárként részesedhetek benne, s csak azok, akik e kultúra nyilvános reflexiójához és szabad társadalmasulásához csatlakoztak.

*A széles néptömegek műveltséghez juttatása jelenti a modernitást az elmúlt két évszázad oktatásügyében. Ezt kívánja a kapitalizálódó társadalom érdeke. A reformpedagógia, „noha jó néhány ága a gyakorlatból indul ki”, nem tud mit kezdeni a tömegekkel. Elsősorban a gyermek egyéni sajátosságainak társadalmi szempontból kevésbé hasznos kifejlesztésére összpontosít. A verbalizmus, a frontális osztálymunka gyakorlatban is alkalmazható nagy tömegek oktatásában, míg a csoportmunka, a projekt-oktatás kevésbé sikeres a mindennapokban.*

Nem azért vált hatalmassá, mert az egyik rend kultúrája volt, hanem azért, mert olyan általános és nyilvános kultúra volt, amelynek az ember akarva-akaratlanul, közvetlenül-közvetve, de részese lett.” (26)

Ha az újfajta polgári kultúra nem a régi, rendi értelemben vett polgári kultúra, akkor nem is annak alapvető értékei mozgatják. (27) A neveléstörténetben létezik a felfogás, miszerint Herbart a régi, puritán polgári erkölcsökre és nevelési elvekre alapulva összegezte a pedagógiáját, és hozta létre azt tudományként. (28) A reformpedagógia ebben az értelmezésben az újfajta polgári kultúra térhódítása a neveléstudományban.

Az eredetileg feltett kérdésünk egyik felére, tudniillik miért akkor alakult ki a reform-

pedagógia, amikor, azt a nagyon banális választ adhatjuk, hogy azért, mert a polgári kultúra akkora vált olyan erőssé a neveléstudomány területén, hogy a herbartianus pedagógiával szemben győzelemre segítse saját paradigmáját, a reformpedagógiát. A reformpedagógia polgárosodást jelent a neveléstudományban.

Ezzel a meghatározással egy lépéssel közelebb jutottunk a tudósok paradigmaválasztásában szerepet játszó szubjektív elem meghatározásához, mivel azt a polgári kultúra sajátosságai között kell keresni. Ehhez azonban érdemes bevezetni a kultúra egy másfajta értelmezését. *Raymond Williams* ezt írja: „Bizonyos értelemben az érzések struktúrája alkotja ... egy-egy korszak kultúráját.” (29)

A polgár egy bizonyos érzelmi struktúrával rendelkező ember. A szubjektív elemet tehát az érzelmi struktúrában kell keresni. Még pontosabban az érzelmi szerkezet változásában.

Összeötölvözve a két kultúraelméletet, azt mondhatjuk, hogy csak azt tartozhatott a polgári kultúrához, aki rendelkezett a megfelelő érzelmi struktúrával. A tudósokat a reformpedagógia mint paradigma választására az ösztönözte, hogy az jobban megfelelt az érzelmi struktúrájuknak.

A kétféle polgári kultúra érzelmi struktúrájának meghatározásához *David Riesmann*-nak az emberi karakter és a történelem kapcsolatáról írott munkáját hívhatjuk segítségül. „Magányos tömeg” című könyvében Riesmann „belülről irányított” és „kívülről irányított” embertípusról beszél. A belülről irányított ember „az élet kezdetén az irányítást szüleitől kapja meg általánosított, de mégis szigorúan követendő célok kijelölésével”. (30) A belülről irányított embert élete során jórészt a gyermekkorában beléültetett „iránytűk” vezérlik. Ezt a fajta embertípust azonosíthatjuk a rendi polgári kultúra emberével.

A kívülről irányított ember számára azonban nem a beültetett iránytűk a fontosak, hanem a kortárs csoportok irányító véleménye. Ahhoz, hogy a kortárs csoportok között sikeresen tudjon szocializálódni, újfajta érzelmekre van szüksége. Ezek közül Riesmann különösen nagy jelentőséget a „mások kívánságai és cselekvése iránti rendkívüli érzékenységek” (31) tulajdonít. Ezt a fajta embertípust tekinthetjük az új értelemben vett polgári kultúra hordozójának.

Mivel a kívülről irányított embernek nem célja gyermekeiben iránytűket elhelyezni, nevelési elveit áthatja a gyermeke iránti érzékenység. Ennek bizonyosságát leginkább a családi nevelés változásain lehet lemérni. (32)

Az egyéni indokokon túlmutató szubjektív elemet a polgári kultúrába tartozó tudósok érzelmi struktúrájában fontos szerepet játszó, a gyermekek irányában megmutatkozó érzékenységben jelölhetjük meg.

A gyermek iránti érzékenység, amelynek leghatásosabb szószólója Rousseau volt, a neveléstudományban a reformpedagógia elterjedésével jutott győzelemre. Rousseau nézetei azok megfogalmazásakor az osztálykultúra részei voltak, amelyek azután jelentős helyet kaptak a polgári kultúrában, a polgári kultúra világméretű kultúrává válásával pedig a neveléstudományban.

Nehéz lenne azonban eldönteni: vajon Rousseau hatására alakult át legalább részben az érzések struktúrája, vagy a struktúra változása kedvezett-e tanainak. Azt hiszem, az igazság valahol itt is félúton lehet. A 19. század nem lehetett volna olyan Rousseau nélkül, amilyen lett, viszont igazán sikeressé őt is tanainak győzelme tette. Ehhez kellett gondolatainak hitelessége, elsöprő ereje, de az újfajta polgári kultúra érzékenysége is.

## Jegyzet

(1) Például ZSOLNAI József munkássága.

(2) MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY, 1999.

(3) A legújabb magyar kiadásból dolgoztam: KUHN, 2000.

(4) KUHN, 2000. 40. old.

(5) KUHN, 2000. 91. old.

(6) KUHN, 2000. 93. old.

(7) KUHN, 1999. 174–175. old.

(8) KUHN, 1999. 175. old.

(9) A kifogások forrása Larry LAUDAN tanulmánya (LAUDAN, 1999), aki saját elméletének felvázolása előtt csokorba szedte a KUHNt ért legfontosabb vádakat.

(10) LAUDAN, 1999. 254. old.

(11) LAUDAN, 1999. 254. old.

(12) LAUDAN, 1999. 259. old.

(13) Magyarul részletek: KEY, 1976.

(14) A könyv igazi világhírnevét a Francis MARO (igazi nevén: Marie FRANZOS) által készített, s később KEY által is jóváhagyott, 1902-ben megjelent német nyelvű kiadásnak köszönhetette.

(15) NÉMETH, 2000. 135. old.

(16) VÁG, 1985.

(17) MÉSZÁROS, 1982.

(18) NÉMETH, 2000. 135. old.

(19) MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY, 1999. 188. old.

(20) *uo.*

(21) KEY, 1976. 60. old.



- (22) MÉSZÁROS – NÉMETH – PUKÁNSZKY, 188. old.  
(23) PUKÁNSZKY, 2000. 10–12. old.  
(24) NÉMETH – PUKÁNSZKY, 1997.  
(25) TENBRUCK, 1998. 53. old.  
(26) TENBRUCK, 1998. 66. old.  
(27) A rendi értelemben vett polgárság értékstruktúrájának kialakulását jól mutatta be Max WEBER. In: WEBER, 1982.  
(28) PLAKE véleményét idézi: PUKÁNSZKY, 2000. 12. old.  
(29) WILLIAMS, 1998. 37. old.  
(30) RIESMANN, 1983. 74. old.  
(31) RIESMANN, 1983. 82. old.  
(32) ROBERTSON, 1998.

## Irodalom

- KEY, Ellen: *A gyermek évszázada*. Bp, 1976.  
KUHN, Thomas: *Objektivitás, értékítélet és elméletválasztás*. In: FORRAI Gábor – SZEGEDI Péter (szerk.): *Tudományfilozófia szöveggyűjtemény*. Bp, 1999.  
KUHN, Thomas: *A tudományos forradalmak szerkezete*. Bp, 2000.  
LAUDAN, Larry: *Az elméletektől a kutatási hagyományokig*. In: FORRAI Gábor – SZEGEDI Péter (szerk.): *Tudományfilozófia szöveggyűjtemény*. Bp, 1999.  
MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Bevetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Bp, 1999.  
MÉSZÁROS István: *Kodály, Németh László és a reformpedagógia*. Magyar Pedagógia, 1982/4. sz. 307–322. old.  
NÉMETH A.: *A reformpedagógia múltja és jelene*. Bp, 1998.  
NÉMETH A.: *A reformpedagógia aktualitása a gyermek évszázadának utolsó évtizedében*. In: PUKÁNSZKY B. (szerk.): *A gyermekkor évszázada*. Bp, 2000. 135–148. old.  
NÉMETH A. – PUKÁNSZKY B.: *Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében*. Magyar Pedagógia, 1997/3–4. sz. 303–317. old.  
PUKÁNSZKY B.: *A gyermek évszázadának hajnalán*. In: uő: (szerk.): *A gyermekkor évszázada*. Bp, 2000. 9–20. old.  
RIESMANN, D.: *A magányos tömeg*. Bp, 1983.  
ROBERTSON, P.: *Az otthon mint fészek*. In: VAJDA Zsuzsanna – PUKÁNSZKY Béla (szerk.): *A gyermekkor története*. Bp, 1998. 267–286. old.  
TENBRUCK, F. H.: *A polgári kultúra*. In: WESSELY A. (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Bp, 1998. 52–70. old.  
VÁG O.: *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Bp, 1985.  
WEBER, M.: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Bp, 1982.  
WILLIAMS, R.: *A kultúra elemzése*. In: WESSELY A. (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Bp, 1998. 33–40. old.

## Az angol nyelv oktatása pécsi általános iskolákban

*A nyelvoktatás iránti fokozott érdeklődés és a minőségbiztosítási láz a közoktatásban napjainkra magával hozta az eredményesség vizsgálatának igényét. Ezúttal egy átfogó, városi szintű vizsgálatról számolunk be, mely az angol nyelv oktatását járta körül, önkormányzati megrendelésre. Az első részben a vizsgálat céljait és háttérét mutatjuk be, majd az adatgyűjtés eszközeinek jellemzése után közreadjuk néhány pécsi iskola hatodik és nyolcadik évfolyamain elvégzett angol nyelvi felmérés kvantitatív eredményeit. Ezután három tipikus iskolát, majd a vizsgálatban részt vevő három angol szakos tanár portréját mutatjuk be, jobbbára kvalitatív eljárások alkalmazásával. Elemzésünkben kitérünk a helyi tantervekben megfogalmazottakra, az angol nyelv oktatásának feltételeire, és kísérletet teszünk a konkrét vizsgálaton túlmutató trendek kiemelésére.*

**P**écs Megyei Jogú Város Önkormányzatának megrendelésére nyolc pécsi általános iskolában vizsgáltuk az angol nyelvoktatás eredményességét. A megrendelőt elsősorban az emelt óraszámú tanuló osztályok teljesítménye érdekelte, a tanulók tudásszintjének az iskolák helyi tantervi követelményeivel való összevetése alapján. Munkacsoportunk azonban szükségesnek találta az alapóraszámú tanuló gyerekek tudásmérését is az eredmények többoldalú megközelítése és pontosabb értelmezése érdekében. Ugyanis nem áll rendelkezésre olyan adat, melynek alapján az alap-, illetve emelt óraszámú tanuló gyerekek reálisan elvárható szintjét meghatározhatnánk, illetve teljesítményüket értékelhetnénk. A heti óraszámú történő kiindulás azt feltételezi, hogy egyes összefüggés van a heti óraszám és a diákok teljesítménye között. Egy előző tanulmányunkban (1) és más forrásokban is bebizonyosodott (2), hogy ez az iskolai nyelvoktatás összetevőinek durva leegyszerűsítése, mivel a diákok idegen nyelvi teljesítménye, hasonlóan az egyéb iskolai teljesítményekhez, sok más változótól függ. (3)

Mivel a megbízható pedagógiai kutatáshoz a lehető legtöbb forrásból kell adatokat gyűjteni, arra törekedtünk, hogy különböző eljárások kombinációjával nyerjünk adatokat a pedagógiai folyamat résztvevőitől. Az átfogó pedagógiai értékelésnek csak egyik összetevője volt a diákok angol nyelvi teljesítményét mérő komponens, ezért az eredmények kizárólag az osztálytermi megfigyelések, a tanárok és diákok kérdőíves vizsgálatainak, a helyi dokumentumoknak és a diákpopoláció egyéb jellemzőinek figyelembe vételével értelmezhetőek.

Az adatokat a következő eljárások alkalmazásával gyűjtöttük:

- dokumentumok elemzésével;
- tantárgyi tudásmérő feladatlapokkal;
- tanári és tanulói kérdőívek alkalmazásával;
- osztálytermi megfigyeléssel.

A munkát a három szerző közösen végezte külső mérőbiztosok és egy statisztikus bevonásával. Az angol nyelvi tantárgyi tudásmérő feladatlapokat Nikolov Marianne állított

ta össze és értékelte. A tanári és tanulói kérdőíveket közösen állítottuk össze, azok adatait eddig csak részben dolgoztuk fel, elsősorban a tanárok válaszaival áttekintésével. Az osztálytermi megfigyeléseket Bors Lídia és Lugossy Réka végezte és foglalta össze, míg a dokumentumokat, a tanári kérdőíveket és interjúkat Bors Lídia összegezte.

A nyelvi felmérés célja az volt, hogy a vizsgált általános iskolákban tanuló diákok angol nyelvi teljesítményéről adjon átfogó és iskolákra lebontott megbízható, objektív képet. A kijelölt iskolákban minden emelt szinten tanuló hatodikos és nyolcadikos diák részt vett a projektben, valamint minden iskolából legalább egy alacsonyabb óraszámú csoport, amelyik iskolai keretben tanulja az angolt. Összesen nyolc pécsi iskola vett részt a vizsgálatban, de írásban csak hét iskola 485 diákja méretett meg, mivel egy új iskolában még nem volt nyolcadikos évfolyam.

### **Az iskolák helyi tanterveinek általános jellemzői**

Ismeretes, hogy a Nemzeti alaptanterv 1998. évi bevezetése újszerű feladat elé állította az iskolákat: pedagógiai programot kellett készíteniük, amelynek része volt az egyes műveltségi területek helyi követelményrendszerének kidolgozása. Mivel tantervkészítési ismereteket nem tanítottak az elmúlt évtizedekben a hazai tanárképző intézményekben, ennek a kihívásnak változó sikerrel feleltek meg az amúgy is túlterhelt tanárok.

Az áttanulmányozott tantervek közös vonása, hogy a NAT követelményein alapulnak, ami természetes, de gyakran szó szerinti idézetei annak, a helyi sajátosságok figyelembe vétele nélkül. Több iskolánál tapasztaltuk túl magas követelmények megfogalmazását, melyek teljesítése a helyi adottságok miatt akadályokba ütközik. Úgy fest, hogy az iskolák helyi tantervei külső olvasó számára, adminisztratív feladatként íródtak, de nem ezeken a dokumentumokon alapul az iskolai nyelvoktatás, illetve nem adaptálják a követelményeket a diákok teljesítményéhez. Ezt a tényt a továbbiakban konkrét példákkal támasztjuk alá a kiemelt iskolák esetében. Másik tipikus eljárásként egyes iskolák olyan tanterv-részeket használnak, melyeket ismert tankönyvkiadók bocsátottak közre. A gondot ebben az esetben is az adaptálás nélküli átvétel jelenti, azaz a helyi adottságokat figyelmen kívül hagyva tűznek ki célokat, a megvalósíthatóság mérlegelése nélkül.

### **A mérőeszközök és az értékelés folyamata**

A helyi tantervek sokfélesége és a teljesítmények várhatóan eltérő szintje miatt a hatodikos és nyolcadikos diákok számára realisan elérhető szintet tükröző, a helyi tantervektől és tananyagoktól független mérőeszközöket dolgoztunk ki. A feladatokat úgy állítottuk össze, hogy legyen köztük olyan, melyet a leggyengébb diákok is sikerrel megoldanak, de a magasabb teljesítmények is jól elkülöníthetőek legyenek.

A négy alapképesség közül hármat értékeltünk, a beszédképesség fejlettségét közvetlenül nem volt alkalmunk mérni, egyrészt az idő szűkössége, másrészt a források hiánya miatt. Ez a tény eleve gyenge pontja pedagógiai értékelésünknek, mivel az általános iskolai nyelvoktatásnak elsősorban a hallás utáni beszédértést, illetve a beszédképességet kellene fejlesztenie, itt azonban a gyerekek beszédképességéről csak közvetett következtetéseket vonhatunk le. Nagy valószínűséggel állítható, hogy a három mért képesség területén jól teljesítő diákok beszédképessége magasabb szintű a gyengébb eredményt elérő tanulóknál. Az óralátogatások helyenként engedtek némi bepillantást a megfigyelt diákok beszédképességének fejlettségébe. Erről részletesebben az óralátogatások kapcsán lesz szó.

A vizsgálat teljes lebonyolítása két hetet vett igénybe 2000 áprilisában. A feladatlapok két változatban (A és B) készültek, hogy a megbízhatóságot ezzel is növeljük. A lebonyolítás kezdetekor minden csoportnak azonos magyar nyelvű utasításokat olvastak fel, míg a feladatok utasításai angolul szerepeltek. Minden feladat egy példával kezdődött,

így a megoldás annak a diáknak sem jelenthetett problémát, aki az utasítást esetleg nem értette. A többségükben jó eredmények ezt igazolják. A felmérés során a diákok két 45 perces feladatlapot oldottak meg kontrollált körülmények között. A lebonyolítást külső mérőbiztosok alkalmazásával igyekeztünk megbízhatóvá tenni, de nem tudtunk minden iskola minden csoportjához külső biztost küldeni. A nyelvi csoportok egymástól eltérő időpontban, tanórai keretben, azonos feladatokat oldottak meg.

Az első feladatlap mindkét évfolyamon öt olvasott szöveg értését mérő feladatból állt. Szerepelt köztük egy korábban már nagyméretű populáción standardizált feladat is, (4) ezáltal a teljesítmények nemcsak önmagukkal, hanem hosszú távon más diákokéval is összehasonlíthatóak. A feladatok között voltak igen könnyű, a szó és egyszerű mondat szintjén mozgó szövegek, és a tipikus tankönyvszövegeknél hosszabb, körülbelül kétszáz szavas szövegek is. Az olvasási feladatok a globális értést, a lényeg kiemelését, a fontos információ kiszűrésének képességét, valamint a jelentés kontextusból történő kikövetkeztetését mérték. A hatodikos feladatlap 46 (A és B füzet: 10+10+10+8+8), a nyolcadikos 45 (A füzet: 10+10+8+8+9; B füzet: 8+10+10+8+9) ítemet tartalmazott. Minden feladat objektíven értékelhető volt, párosításon alapult, így például szöveget címmel, szót vagy feliratot a jelentésével, kérdést válasszal kellett összekapcsolni.

A második feladatlapban két hallott szöveg értését mérő feladat mellett hatodikban két, nyolcadikban egy írásfeladatot oldottak meg a diákok. A szövegeket mindenhol egymás után kétszer, magnóról hallották a gyerekek, a magnóhallgatás előtt és után elegendő idő állt rendelkezésükre a szövegek tanulmányozására, illetve a megoldások véglegesítésére. A két szöveg a hatodik osztályban 14 (7+7), a nyolcadikban 15 (7+8) íteemből állt. Az írásbeli feladatok a hatodikosoknál két rövid kiegészítendő szöveget tartalmaztak. A tanulók egy meghívóba írták be megadott listáról az odailő szavakat, illetve egy igen rövid szöveg alapján adatlapot töltöttek ki. Mindkét írásfeladatot 8–8 ponttal értékeltük. A nyolcadikosoknak összefüggő szöveget kellett írniuk megadott szempontok szerint: naplóbejegyzések segítségével baráti levelet. Ezt a feladatot értékelési szempontsor alapján pontoztuk (maximum pont: 32).

### Eredmények

A teljes mintán elvégzett statisztikai elemzés szerint a feladatok a várakozásoknak megfelelően működtek. Összességükben teljesíthetőnek és a célpopuláció számára reálisnak bizonyultak, a mezőnyt széthúzták. A feladatlapok megbízhatósági mutatói kiválóak (hallott szöveg értése: Cronbach Alpha = 0,8-nál kicsit magasabb mindkét évfolyamon, olvasott szöveg értése: 0,94 vagy magasabb). (5)

A hallott szöveg értését mérő feladatok könnyűek voltak, a gyerekek többsége jól oldotta meg őket. Az olvasási feladatok közül voltak nagyon könnyűek és akadtak nehezebbek. Az általában jól teljesítők mindhárom területen jól oldották meg a feladatokat, a legtöbb gondot, a várakozásnak megfelelően, az egyetlen produktív készség, az írás okozta.

Hatodik osztályban a kizárólag a szó szintjén mozgó és csak másolást igénylő írásfeladatok sok diáknak gyengén sikerültek. Úgy látszik, a tanulók nagy része szavak értő másolására sem képes, ezen a területen alapvető hiányosságok mutatkoznak. Hasonló a helyzet a nyolcadikosok íráskészségével kapcsolatban. Szinte kizárólag a heti öt órában tanulók oldották meg jó szinten a feladatot, nagyon sokan hozzá sem láttak.

Összességében elmondható, hogy a nagyon könnyű beszédértést mérő feladatok jól sikerültek a pécsi diákoknak, az olvasási feladatok már jobban széthúzták a mezőnyt, míg az írásfeladatokban nagyon szélsőséges teljesítményt mutattak, ez a leggyengébb nyelvi készségük.

A vizsgálatban összesen 212 nyolcadikos és 273 hatodikos diák vett részt. Megoszlásuk iskolánként és heti óraszám szerint a következőképpen alakult:

| 6. osztály<br>tanulók<br>száma | olvasás |       | beszédértés |      | írás  |      | összes |       |       |
|--------------------------------|---------|-------|-------------|------|-------|------|--------|-------|-------|
|                                | átlag   | %     | átlag       | %    | átlag | %    | átlag  | %     |       |
| heti 2 óra                     | 42      | 19,80 | 43,04       | 5,25 | 75,00 | 3,42 | 42,86  | 9,49  | 53,63 |
| heti 3 óra                     | 32      | 25,17 | 54,73       | 4,72 | 67,53 | 4,48 | 55,88  | 11,46 | 59,38 |
| heti 4 óra                     | 12      | 24,71 | 53,72       | 5,70 | 81,00 | 4,50 | 56,77  | 11,64 | 63,83 |
| heti 5 óra                     | 187     | 37,14 | 80,74       | 6,39 | 91,27 | 6,42 | 80,30  | 16,65 | 84,10 |
| összesen                       | 273     | 32,10 | 69,90       | 5,99 | 85,60 | 5,66 | 70,70  | 14,58 | 75,40 |

| 8. osztály<br>tanulók<br>száma | olvasás |       | beszédértés |      | írás  |       | összes |       |       |
|--------------------------------|---------|-------|-------------|------|-------|-------|--------|-------|-------|
|                                | átlag   | %     | átlag       | %    | átlag | %     | átlag  | %     |       |
| heti 2 óra                     | 27      | 17,90 | 39,00       | 5,09 | 67,09 | 2,00  | 8,21   | 8,33  | 38,10 |
| heti 3 óra                     | 25      | 24,72 | 53,74       | 4,58 | 61,00 | 7,48  | 23,37  | 12,26 | 46,04 |
| heti 4 óra                     | 41      | 30,92 | 67,23       | 5,10 | 69,00 | 12,40 | 39,00  | 16,14 | 58,41 |
| heti 5 óra                     | 119     | 38,67 | 84,07       | 6,30 | 84,44 | 23,64 | 73,88  | 22,87 | 80,80 |
| összesen                       | 212     | 32,57 | 72,80       | 5,66 | 76,55 | 16,65 | 53,30  | 18,29 | 67,55 |

1. táblázat. Hét pécsi általános iskola tanulójának létszáma, heti óraszámok szerinti megoszlása (pontszám és teljesítményszázalék)

A hatodikos és nyolcadikos diákok összesített teljesítménye a vártnak megfelelő arányokat mutat. Az egyértelműen kimutatott tendenciák egyike, hogy az alacsonyabb heti óraszámú tanulók teljesítménye mindkét évfolyamon alacsonyabb a magasabb órásműakénál. Ez mindhárom készsége igaz.

Az átlagos teljesítmények százalékos megoszlása viszonylag magas értékeket mutat, ami azt jelenti, hogy a leggyengébb tudású diákoknak is sikerült teljesíthető feladatot adni, ezzel sikerélményt biztosítani. Ugyanakkor az eredményeket annak tükrében kell értelmezni, hogy a feladatok igen könnyűek voltak.

Összességükben a heti négy és öt órában tanulóknak a teljesítménye mindkét évfolyamon jónak mondható, bár a hatodikos heti négyórásokról csak fenntartással általánosíthatunk, mivel összesen 12 diák szerepelt mintánkban. Az is könnyen megállapítható az adatokból, hogy a heti öt órában tanulók a többi csoporthoz képest mindhárom készsége területén jóval magasabb teljesítményt nyújtottak.

Három hiányosságra azonban fel kell hívni a figyelmet. A felmérés adataiból nem derül ki, van-e a résztvevők között olyan diák, aki az angolt második idegen nyelvként tanulja. Egy 1997-es pécsi vizsgálatban megállapítottuk, hogy bármely nyelvet második idegen nyelvként tanulók alacsony (heti 2–3) órászámúban is legalább úgy vagy jobban teljesítenek, mint magasabb órászámúban, de első nyelvként tanuló társaik. (1) Mint az 1. táblázatban látható, ebben a vizsgálatban hasonló jelenséget tapasztaltunk a heti 2 és 3 órában tanulók teljesítményében a hallott szöveg értését mérő feladatok esetében, de a többi készsége területén ez a tendencia nem jelentkezett.

A másik kérdéskör a vizsgált diákok szociokulturális háttérét érinti. Az előbb hivatkozott tanulmányban (1) minden tanított idegen nyelvre vonatkozó nyolcadikos osztályos felmérésben a tanulók szülői háttérének ismeretében nem volt eldönthető, a magasabb órászámú vagy a szülői ház a meghatározó a jobb teljesítmények mögött. Ebben a vizsgálatban ilyen adatok nem állnak rendelkezésre, de az egyértelműen megállapítható az egyes iskolák közötti igen eltérő százalékos eredményekből, hogy néhány hagyományosan színvonalas és méltán népszerű intézmény – vélhetően jó családi háttérű – diákjai kimagaslóan jól teljesítenek. Meg kell azonban jegyezni, hogy ezekben az iskolákban a kevesebb órában tanulók szintén alacsony eredményt értek el. (Lásd 2. táblázat.)

A felmérés harmadik hiányossága, hogy nem tudni, hány év alatt jutottak el a vizsgált diákok az elért szintre. Erre vonatkozóan nem gyűjtöttünk adatokat, de a kérdőívek és az

iskolák helyi tanterve, valamint önértékelése figyelembevételével további megállapítások tehetők iskolánként.

Az adatok kezelése során problémát okoztak a gondatlanul kitöltött besoroló adatok. A diákok egy része a két feladatlapon különbözőképpen sorolta be önmagát, például heti óraszám szerint. Ezt utólag megkíséreltük korigálni: például ha a gyerekek többsége heti két órát írt, de egy-két diák heti háromat, azonos csoportba tettük őket. Mindezek a végleges eredményeken nem változtatnak.

A diákok teljesítménye iskolánként igen eltérő képet mutat. Volt olyan csoport, amelyben a diákok egyetlen kivétellel hibátlanul oldották meg az olvasási feladatokat. Ezzel kapcsolatban feltétlenül meg kell jegyezni, hogy bár a csoport teljesítménye a másik feladatlapon is magas, ilyen pontszámok megkérdőjelezzik a csoport eredményének megbízhatóságát és hitelét. Egyik lehetséges magyarázat, hogy mivel külső mérőbiztos nem áll módunkban minden egyes csoporthoz biztosítani, a tanulóknak alkalma lehetett egymásról lemásolni a jó megoldást, de ezt utólag megállapítani nem lehetséges. Sajnálatos módon egy másik, országos reprezentatív mintán történt angol és német nyelvi mérésrel kapcsolatban is hasonló gondok merültek fel az írásfeladatok kapcsán. (8) A feladatok értékelése során egyértelműen beigazolódott, hogy több iskolában azonos szövegeket hoztak létre a diákok. Ennek valószínűsége külső segítség nélkül minimális, tehát feltételezhető, hogy a diákok vagy egymásról, vagy a tábláról másoltak. Máshol egyértelmű jeleit tapasztaltuk annak, hogy szóbeli segítséget kaptak, valószínűleg diktálás formájában.

| iskola kódja | osztály | óraszám | olvasás (%) | beszédértés (%) | írás (%) | összes (%) |
|--------------|---------|---------|-------------|-----------------|----------|------------|
| 11           | 6       | 5       | 80          | 94              | 79       | 84         |
|              |         | 3       | 54          | 68              | 62       | 61         |
|              | 8       | 5       | 91          | 76              | 79       | 82         |
|              |         | 4       | 74          | 68              | 48       | 63         |
|              |         | 3       | 49          | 58              | 11       | 35         |
| 12           | 6       | 4       | 55          | 82              | 57       | 64         |
|              | 8       | 4       | 66          | 74              | 44       | 61         |
| 13 (A jelű)  | 6       | 5       | 60          | 74              | 68       | 67         |
|              |         | 2       | 36          | 80              | 43       | 53         |
|              | 8       | 5       | 55          | 67              | 42       | 55         |
|              |         | 2       | 39          | 81              | 5        | 42         |
| 15 (B jelű)  | 6       | 5       | 89          | 94              | 85       | 89         |
|              |         | 3       | 71          | 88              | 74       | 78         |
|              | 8       | 5       | 92          | 92              | 86       | 90         |
|              |         | 3       | 63          | 54              | 37       | 51         |
| 16           | 6       | 5       | 57          | 87              | 72       | 72         |
|              |         | 3       | 44          | 48              | 41       | 44         |
|              | 8       | 4       | 79          | 63              | 33       | 58         |
|              |         |         |             |                 |          |            |
| 17           | 6       | 5       | 87          | 98              | 83       | 89         |
|              |         | 2       | 46          | 73              | 46       | 55         |
|              | 8       | 5       | 100         | 98              | 83       | 94         |
|              |         | 2       | 37          | 48              | 10       | 32         |
| 18 (C jelű)  | 6       | 5       | 82          | 90              | 81       | 84         |
|              |         | 2       | 46          | 75              | 39       | 53         |
|              | 8       | 5       | 89          | 83              | 71       | 81         |
|              |         | 3       | 51          | 60              | 18       | 65         |

2. táblázat. Az iskolák eredményei a három alapkészség tekintetében és összesítve, évfolyamonkénti, heti óraszám szerinti bontásban (%-ban) (6)

A fentiek alapján megállapítható, hogy a mérőeszközök alkalmasak voltak a hatodikos és nyolcadikos tanulók tudásának mérésére. Jól elkülönítették a gyengébbeket a kiválóktól úgy, hogy minden résztvevő talált teljesíthető feladatot. (7)

A vizsgált iskolákban a gyerekek teljesítményei rendkívül eltérő képet mutatnak, és ez egyes iskolákon belül is jellemző. Sok diák szinte minden feladatot hibátlanul oldott meg, mások néhány feladathoz hozzá sem láttak, bár mindenütt elegendő idő állt rendelkezésre. Fontos tanulság: úgy fest, heti 5 órában érhető el a vizsgált iskolákban jónak mondható átlagteljesítmény. A heti 2–3 órában tanulók lemaradása látványos és behozhatatlan. A nyelvi felmérés eredményeiből nem állapítható meg, vajon azokkal a gyerekekkel ugyanilyen eredmények születtek volna-e, akik jelenleg heti 5 órában tanulják a nyelvet. Másképpen fogalmazva: lehetséges, hogy a jó és kiváló tehetségű, nyelvérzékű és szorgalmú diákok vannak túlsúlyban a heti öt órában tanuló csoportokban, szemben az alacsony óraszámú tanuló diákokkal, akiknek többsége eleve gyengébb képességű. Erre a lehetőségre utalnak azok a jelek, melyek a tanárokkal készült interjúkban kerültek felszínre. Az egyre népszerűbb, korai idegen nyelvi programokban a diákok teljesítményen alapuló szelekciója is egyre korábbi időpontra kerül. Az iskolák egy része már az alsó tagozaton (az egyik iskolában például a harmadik osztályban) kiválasztja különböző tantárgyi teljesítményekre alapozva azokat a gyorsabban haladó diákokat, akiket a magasabb óraszámú csoportokban helyeznek el, míg a lassúbb gyerekek alacsonyabb óraszámú csoportokban folytatják a megkezdett nyelvi tanulását.

### Három tipikus pécsi iskola

A mérésben részt vevő nyolc iskola közül kiválasztottunk hármat (A, B és C-vel jelölve a 2. táblázatban), amelyek tükrözik a többi iskola lényeges jellemzőit, és az ottani tapasztalatok általánosítható tanulsággal szolgálhatnak. Az egyik iskola (A) peremkerületi, hátrányos szociokulturális családi környezetben élő gyerekeket nevel, a másik (B) belvárosi, hagyományosan a legsikeresebb iskolák egyike és a legmagasabb iskolai végzettségű szülők gyerekeivel foglalkozik, a harmadik (C) igen vegyes összetételű, lakótelepi környezetben nevelkedő tanulókat oktat.

A három iskola közül kettőre jellemző a fokozott versenyszellem, szinte minden külső megmérettetésre benevezik legtehetségesebb diákjaikat, ezzel is igyekeznek helyüket az iskolák rangsorában erősíteni, és a szülők, valamint a fenntartó számára dokumentálni.

A következő részben a három kiválasztott iskolát jellemezzük az alábbi szempontok szerint: az angol nyelv oktatásának feltételei, a helyi tanterv jellemzői, a tudásszintmérés eredménye, az osztálytermi megfigyelések és a tanári kérdőívek tapasztalatai.

### Az A jelű iskola

#### *Az angol nyelv oktatásának feltételei*

Az intézmény a város egyik leghátrányosabb szociokulturális környezetében működő iskolája, amely az iskola-összevonás óta még nehezebb körülmények közé került, mivel az alsó és felső tagozatos diákok egymástól távol eső épületben vannak. Emiatt a mindkét tagozaton dolgozó nyelvszakos tanároknak az iskola épületei között kell ingáznuk a tanórák közötti szünetben. Az intézmény eszköz- és szakos ellátottsága megfelelő, öt angol szakos pedagógusa van. A tanárnők közül négyen középkorúak, közülük hárman átépzéssel szereztek angol nyelvtanári diplomát.

#### *A helyi tanterv*

Az iskola helyi tanterve a NAT-ra alapozva logikusan építkezik, de a követelmények túl magas mércét állítanak jó néhány tanuló elé. Például: a fogalomkörök leírásánál 6. osztályban szerepel a szenvedő szerkezet és a feltételes mód tanítása, amely még későbbi életkorban is nehezen elsajátítható. Az előzőekben tanult szókincs gyakorlásával és általános készségfejlesztéssel lenne érdemes foglalkozni ezen az évfolyamon. A jelen tu-

dásszint-mérés eredménye is indokolja a helyi tantervben megfogalmazott követelmények csökkentését, igazítását a diákok képességeihez.

#### *A tudásszintmérés eredménye*

A hatodikos heti öt órában tanulók átlagos teljesítménye jóval alatta van a város más iskoláinak azonos óraszámú tanuló diákjai átlagának, és ez arányosan jellemző mindhárom mért készsége. Ugyanakkor a kétórás csoport a városi átlagot mutatja, bár olvasásból némiképp az átlagnál alacsonyabb a teljesítmény, a beszédértésnél kicsit meghaladja azt.

A nyolcadikosoknál a hatodikosokhoz hasonló arányú az elmaradás a város más iskoláinak eredményeitől, de a hatodikosokhoz képest is gyengébbek a teljesítmények. Felmerül a kérdés, vajon az anyanyelven hogyan olvasnak és írnak ezek a gyerekek, és mennyit értenek az iskolában hallott szövegekből, például az órai magyarázatokból. Az eredmények kizárólag az egyéb szociokulturális tényezők nagyon alapos elemzése után lennének értelmezhetőek. A tanári kérdőívek adatai és a személyes tapasztalatok alapján igen sok a halmozottan hátrányos helyzetű diák.

Ellentmondásos ebben az iskolában az a tény, hogy a heti két órában tanulók teljesítménye a beszédértés területén mindkét évfolyamon jelentősen magasabb a heti öt órában tanulóknál, és az ő teljesítményük ebben a készségben a városi átlagot jobban megközelíti. Ennek egyik oka talán módszertani eljárásokban kereshető. Lehetséges, hogy tanáraik írásbeli készségeik fejlesztésénél nagyobb hangsúlyt fektetnek a hallott szöveg értésének gyakorlására. Az is lehet, hogy olyan diákok járnak ezekbe a csoportokba, akiknek eleve fejlettebb a beszédértése anyanyelven is. Megkérdeztük a tanárokat is, de elfogadható magyarázattal nem tudtak szolgálni. Lehetségesnek tartották, hogy az egyik emelt szintű csoportban a magnetofon minősége nem volt megfelelő.

Összességében ebben az iskolában kaptuk a legellentmondásosabb adatokat. Az óramegfigyelések és a tanárokkal, diákokkal készített kérdőíves vizsgálat tükrében sem adható magyarázat a meglepő mérési eredményekre, ezért további kutatás szükséges.

#### *Az osztálytermi megfigyelés tapasztalatai*

Az egyes meglátogatott tanórák után mindenkivel személyre szólóan megbeszéltük a tapasztalatokat, önértékelést és értékelést végeztünk. Itt azokat a közös jellemzőket és tanulságokat elemezzük, melyek túlmutatnak a vizsgált nyolc iskolán.

A tanárok módszertani felkészültsége jó, rendszeresen járnak módszertani továbbképzésre, és óráikon alkalmazzák az új ismereteket. Nyelvi felkészültségük megfelelő, de frissítésre szorul, egy-egy nyelvi hiba előfordul. A megfigyelt tanárok óravezetése túlnyomóan angol nyelvű, csak a legszükségesebb esetben beszélnek magyarul. A gyerekek láthatóan tudták követni a jobbara angol nyelvű óravezetést.

---

*A jó nyelvtanár tulajdonságai között a magas színvonalú nyelvtudás és a szakmai felkészültség a leggyakrabban említett követelmény. Ezután következik a gyermekszeretet, a tanulók motiválásának képessége, a szakmaszeretet és a következetesség. A türelmet és empátiát is említették néhányan, míg a rendszeresség fontosságát egy tanár hangsúlyozta. Eredményesnek leginkább az angol nyelv megszeretésében érezték magukat a megkérdezettek, valamint a tanulók versenyeken és továbbtanulásban elért eredményeit értékelték munkájuk legnyilvánvalóbb sikerének.*

---



Megfigyelt óráikon a nyelvi drillektől logikusan vezették át kommunikatív feladatokhoz a tanulókat. Például az egyik 6. osztályban a nemrég tanult igeidő használatát fokozatosan nehezedő feladatokkal gyakorolták: először a három igealakot drillezték kontextus nélkül, majd a megfelelő idejű igealakokat kellett mondatokban alkalmazni, végül önálló szövegben használni interjú készítésére pármunkában. A munkaformák változatosak voltak: minden órán használtak egyéni, osztály-, pár- és csoportmunkát, amihez a tanulók láthatóan hozzászórtak. E munkaformák jól segítettek a négy nyelvi készség fejlesztését. A 7. osztályban az óra eleji bemelegítő beszélgetés bizonyította, hogy a diákok képesek mindennapjaik és a múlt eseményeiről kis segítséggel kötetlenül társalogni (történelmi vetélkedőre készültek Lengyelországról). A szókincs fejlesztésére két feladat szolgált ezen az órán: egy szinonima-kereső feladat és egy képleírás, amely emberi érzelmeket és külső tulajdonságokat leíró szókincset igényelt. A tanulók érdeklődők és aktívak voltak minden meglátogatott tanórán.

A pedagógusok diákokkal való kapcsolata példás, a helyi körülményekhez alkalmazkodva több tanulónál nemcsak tanári, hanem folyamatos pótszülői szerepet is fel kell vállalniuk, amit őszinte odaadással tesznek. A tanárok igyekeznek diákjaikat a tanórákon kívül is foglalkoztatni, ennek bizonyítéka, hogy minden jelentős versenyen és pályázaton részt vesznek.

#### *A tanári kérdőívek és interjúk eredménye*

A tanári kérdőívek adatai alapján az iskola tanárai rendkívüli energiát fektetnek önképzésükbe, mindegyikük évente legalább egy tanfolyamot elvégez, módszertani és nyelvi fejlődésük fejlesztése érdekében. Az angol nyelven való olvasás és konferenciák látogatása is szerepel a továbbképzési listákon. További fejlődési területként főleg a nyelvfejlesztést jelölték meg. A nyelvi munkaközösség példásan működik, támogatják egymást az igényesebb nyelvtanítás érdekében, anyagaikat és tapasztalataikat rendszeresen kicserélik.

1996 óta minden évben indulnak a 6. osztályosok számára szervezett megyei angol versenyen és az Oxford Tankönyvkiadó pályázatán, ahol tanulóiik rendre bejutnak az országos kiállítás résztvevői közé. Az angol nyelvi vers- és prózamondó versenyen is rendszeresen indulnak, valamint a megyei olvasási projektben éveken keresztül kitartóan olvastak diákjaikkal. Az 1999/2000-es tanévben az országismereti vetélkedőn is döntőbe jutottak. Az országos versenyen (OÁTV), amelyet 7–8. osztályosok számára szerveznek, kimagasló eredményeik vannak: 6., 11. és 14. helyezések. Mindezt igen hátrányos körülmények között, valószínűleg rendkívüli erőfeszítések árán érik el.

### **A B jelű iskola**

#### *Az angol nyelv oktatásának feltételei*

Az iskolának az angol nyelv emelt szintű oktatásában több évtizedes hagyományai vannak, nagy presztízsnak örvend értelmiségi szülők körében. Eszköz- és szakos ellátottsága megfelelő, nyolc angol szakos pedagógus tanít, akik közül ketten hosszú és elismerten sikeres szakmai gyakorlattal rendelkeznek.

#### *A helyi tanterv*

A különböző óraszámú csoportok követelményszintje elkülönül egymástól, de a tanmenetek nem. Az iskola egyik sajátossága, hogy a 3. osztály végén helyi vizsgát szerveznek a tanulók további oktatásának megszervezése, az emelt óraszámú csoportok kialakítása érdekében. A vizsgát a korosztály számára túl korainak ítéljük, de a tanárok szerint a szülői nyomás hatására kénytelenek a válogatást elvégezni, és azt szigorúan dokumentálni. A vizsgán fordítási feladat is szerepel, mely ellentmond a kisgyermekkori nyelvro-

tatás alapelveinek. A tantervi célok között szerepel a 8. osztályosok legjobbjainak felkészítése az államilag elismert középfokú nyelvvizsgára. Bár a nyelvvizsga követelményei és tematikája messze meghaladja az átlagos 14 éves korú fiattól elvárható szintet, és a gyerekek életpasztalata is hiányos jó néhány feladat megoldásához, az itt tanuló diákok közül többen sikeresen veszik ezt az akadályt.

#### *A tudásszintmérés eredménye*

A nyelvet heti öt és három órában tanulók oldották meg a feladatokat. A hatodikos heti öt órás csoportban az eredmények kiválóak. Mindhárom készség területén arányosan a városi iskolák azonos óraszámában tanuló diákjainak szintje fölött teljesítettek. A heti három órában tanulók teljesítménye arányaiban a városi átlaghoz képest még magasabb, bár nem ismeretes, tanulnak-e másik idegen nyelvet, ami nagyban hozzájárulhat a színvonalhoz. Itt is mindhárom készség területén kiválóak az eredmények az óraszámok tükrében.

A nyolcadikos heti öt órás csoportban szintén remekül sikerültek a feladatok, arányosan mindhárom mért készség területén kimagaslóan jók az eredmények. Ki kell emelni a levélírás feladatban elért átlagot. Ugyanakkor a heti három órában tanuló nyolcadikosok teljesítménye a hatodikosokéhoz képest meglepően alacsony, beszédértésben elmarad a városi átlagtól, bár a másik két készség területén meghaladja azt. Ezt az ellentmondást csak az óramegfigyelések és a tanárokkal, diákokkal kitöltött kérdőívek alapos elemzése ismeretében kísérlelhetjük meg feloldani.

#### *Az osztálytermi megfigyelés tapasztalatai*

Valamennyi emelt óraszámú csoport óráján jól motivált tanárok és diákok sikeres együttműködése volt tapasztalható. A 6–7–8. osztályokban különösen magas nyelvi szintet értek el a tanulók, szókincsük gazdag, beszédképességük kiváló. Ezt az eredményt sokféle készségfejlesztő feladattal és folyamatos értékeléssel érik el. Hatodik osztályban videón néztek meg egy rövid jelenetet, amelyhez változatos csoportmunkában szervezett feladatot kaptak, hetedikben izgalmas detektívtörténetet hallgattak és dolgoztak fel változatos módszerekkel. Nyolcadikban már valóban a középfokú nyelvvizsga szókincsét használták, beszédképességük is megközelítette azt. A tanár-diák kapcsolat is jó, oldott légkörben, jó dinamikával dolgoztak. Ebben az iskolában a diákok egy része reális, de kritikus véleményt adott a nyelvtanításról és tanáiról, valószínűleg a családi háttér tükröződéseként.

#### *A tanári kérdőívek és interjúk eredménye*

A tanárok többsége rendszeresen gondoskodik önképzéséről, egyikük kiemelkedően aktívan jár továbbképzésekre. Diákjaik többségét jól motiválnak és erősen ösztönző családi háttérűnek tartják. Minden évben angliai tanulmányútra viszik őket beszédképességük további fejlesztése és a kulturális különbségek tudatosítása érdekében. A szülők szívesen hoznak rendkívüli anyagi áldozatot gyermekeik nyelvi készségeinek fejlesztéséért.

1996-ban és 2000-ben a 6. osztályos megyei angol versenyt megnyerték, 1999-ben 3. helyezést szereztek. Az országos angol versenyen többször bejutottak az első húsz közé. Továbbtanulási mutatóik szintén kiválóak: tanulóiknak csaknem a felét felvették a középiskolák angol tagozatára.

## **A C jelű iskola**

#### *Az angol nyelv oktatásának feltételei*

Lakótelepi, széles skálán mozgó szociokulturális háttérű gyerekeket nevelő intézmény. Öt angol szakos pedagógus dolgozik az iskolában, közülük egy pályakezdő, kettő átképzős. Eszközellátottságuk megfelelő, a technikai eszközöket rendszeresen használják óráikon.

### *A helyi tanterv*

A tantervben jól elkülönülnek az alap-óraszámban és az emelt szinten tanulók követelményei. Értékelési rendszerük pozitívuma, hogy a folyamatos értékelést tűzték ki célul, amely a megfigyelt tanórákon általában megvalósult. Ugyanakkor a nyolcadik osztályos szókincs-minimum emelt szinten (2400 aktív és 1700 passzív szó) irreálisan magas. Vajon minden tanuló képes ezt teljesíteni? A NAT 1200 szavas minimum-követelményét nem a szókincs mennyiségének duplázásával, hanem a készségek alaposabb fejlesztésével volna célszerű meghaladni.

A megfigyelt tanórai felkészülés alapján a helyi vizsgarendszer követelményszintje is magasnak látszik. Ennek teljesítése érdekében például a hetedik osztályban kultúrtörténeti kifejezések bemagolására van szükség a várostörténet memorizálásához. Ez teljesen felesleges követelmény.

### *A tudásszintmérés eredménye*

A vizsgálatban heti öt és két órában tanuló hatodikos és öt, illetve három órában tanuló nyolcadikos diákok vettek részt. A hatodikosok általában a városi átlagnak megfelelően jól, míg a nyolcadikosok az átlagnál jobban teljesítettek.

A heti öt órában tanuló hatodikosok mindhárom készség területén az azonos óraszámú kortársaikéhoz hasonló eredményeket értek el. A heti kétórásoknál a többi városi diákhhoz képest némileg jobbak voltak olvasásból és kicsit gyengébbek írásból. A nyolcadikosok az olvasott szöveg értésében látványosan jobbak voltak a városi átlagnál, a többi készség területén hasonlóan teljesítettek. A heti három órások teljesítménye a levélírásban maradt el jelentősen a többi diákétól, míg olvasásból és beszédértésből pontszámaik az átlaghoz közeliek.

### *Az osztálytermi megfigyelés tapasztalatai*

Gondosan előkészített és szervezett, a munkaformákat megfelelően váltogató tanórákat láttunk, melyek jórészt megfeleltek az életkori sajátosságoknak. Az angol nyelvű óravezetésre törekszenek az alsó tagozaton is, a felsőben két tanár azonban az indokoltnál gyakrabban támaszkodott az anyanyelvre. Egyikük a tanóra egy részében főként nyelvtani drillekre épített, és a diákok nem alkalmazták az anyagot életszerű helyzetekben. Két tanórán is foglalkoztak országismereti témával, ami jelentősen motiválta a tanulókat az aktív részvételre.

### *A tanári kérdőívek és interjúk eredménye*

A tanárok továbbképzésükről tanfolyamokon és külföldi útjaik során gondoskodnak. Sikeresen pályáztak az idegen nyelvi eszközfejlesztésre. Jó együttműködésről árulkodik a tanári kérdőívek, a kollégák gyakran nyújtanak egymásnak szakmai segítséget, közösen szervezték a megyei országismereti versenyt is. A gyerekek szociális háttérét a tanárok jónak tartják, kivéve a heti két-három órában tanulókat, akiknek szülei nem érdeklődnek a tanulók előrehaladása iránt.

A megyei szervezésű versenyeken az iskola diákjai rendszerint beneveznek, a prózamonddó versenyen idén harmadik helyezést értek el. Az utóbbi öt évben évente néhány tanulójuk nyer felvételt angol tagozatos középiskolai osztályba. Az 1999/2000-es tanévben igényes, színvonalas országismereti versenyt szerveztek, mely új szint hozott az általános iskolai megmérettetések közé.

## **A vizsgálatban részt vevő tanárok**

Az óralátogatásokat kivétel nélkül az emelt óraszámú nyelvoktatásban részesülő tanulócsoportokban végeztük a felkérésnek megfelelően, ezzel a tanárok fenyegetettsége csökkent, mivel egy általuk sikeresnek tartott oktatási helyzetben tudtak bemutatkozni.

A vizsgálatban részt vevő 33 angol szakos tanár (köztük egy férfi) mindegyike kitöltött egy kérdőívet, amelyben többek között szakmai végzettségéről, gyakorlatáról, hitvallásáról, sikereiről, hiányosságairól és továbbképzéséről érdeklődtünk. (Ezúttal csak a kérdőívek alapján megmutatkozó átfogó trendeket szeretnénk jelezni.)

|                               |     |      |       |       |     |
|-------------------------------|-----|------|-------|-------|-----|
| tanítással töltött évek száma | 0–5 | 6–10 | 11–15 | 16–20 | 21+ |
| tanárok száma                 | 7   | 10   | 8     | 4     | 4   |

3. táblázat. A részt vevő tanárok megoszlása a tanítási tapasztalat tükrében

A nyolc iskolában tanító 33 angol szakos tanár kétharmadának főiskolai végzettsége van, egyetemi diplomával a kilencvenes évek során végzettek rendelkeznek, de ez nem jelenti azt, hogy mindannyian a legfiatalabb korosztályhoz is tartoznak egyúttal, mivel többen átképzés során szereztek egyetemi végzettséget. A 10, illetve 15 évnél régebben végzett pedagógusok többsége nagy energiát fordít a szervezett továbbképzéseken való részvételre. Sokan 4–5, néhányan 8–9 angol nyelvi és módszertani tanfolyamon vettek részt az elmúlt évtizedben, nyelvi és szakmódszertani fejlődésüket elsősorban így biztosítják. Emellett az angol nyelvű folyóiratok és szépirodalom olvasását, külföldi TV-csatornák rendszeres nézését említették gyakran. A fiatalabb tanárok utazások, külföldi kapcsolatok ápolása révén, egy tanár pedig az Internet használata során fejleszti tudását. Mindkét korosztály szívesen vesz részt kiadói tankönyvbemutatókon. Többen említették a pécsi Angol Tanári Információs és Módszertani Központ rendszeres látogatását friss módszertani anyagok beszerzése céljából.

A jó nyelvtanár tulajdonságai között a magas színvonalú nyelvtudás és a szakmai felkészültség a leggyakrabban említett követelmény. Ezután következik a gyermekszeretet, a tanulók motiválásának képessége, a szakmaszeretet és a következetesség. A türelmet és empátiát is említették néhányan, míg a rendszeresség fontosságát egy tanár hangsúlyozta.

Eredményesnek leginkább az angol nyelv megszerettetésében érezték magukat a megkérdezettek, valamint a tanulók versenyeken és továbbtanulásban elért eredményeit értékelték munkájuk legnyilvánvalóbb sikerének.

A további fejlődés lehetséges területeiként a következőket említették: új módszerek el-sajátítása, saját szókincsük és beszédkészségük fejlesztése, nagyobb következetesség, technikai eszközök hatékonyabb használata.

### Három tanár portréja

A megfigyelt tanárok közül a következőkben három tanárnőt mutatunk be, a neveket megváltoztattuk. Anna és Beáta egy jó hírű, népszerű, egyetem-közei, jó hagyományú általános iskolában tanítanak. Cecília egy lakótelepi iskolakomplexum egyik általános iskolájának tanára.

Azt, hogy miért éppen az ő munkájukat elemezzük, részben a hármójuk közötti különbségek indokolják: korban, tapasztalatban, lelkesedésben, módszerekben és technikákban, valamint a tanulásról és a tanításról vallott nézeteikben jól illusztrálják azt a széles skálát, amelyen a felmérés során megfigyelt tanárok elhelyezkednek.

Az adatgyűjtés strukturált óramegfigyeléssel, valamint az órák után részben strukturált, részben kötetlen beszélgetés útján zajlott. A tanárokat a látogatás előtt megkértük, hogy munkájukban jelöljenek meg olyan területeket, amelyekre különösen figyeljünk. Ez lehetett olyan terület, ahol az illető tanár sikeresnek érzi magát (például a diákokkal való kapcsolata), vagy olyan, ahol éppen segítségre szorul. Az óramegfigyelés előre kidolgozott szempontsori alapján történt, köztük szerepelt a tanár nyelvi és módszertani készsége, az óra felépítése, kiegészítő anyagok használata, a négy nyelvi alapkészség fejlesztésének aránya és eljárásai, az óravezetés nyelve, valamint a tanár kapcsolata a gye-

rekekkel. Az órát követő interjú során a tanár és a megfigyelő a felsorolt szempontok szerint közösen elemezték az órát. Ez azért bizonyult különösen hasznosnak, mert a tanároknak lehetőségük nyílt arra, hogy értékeljék saját munkájukat, és beszélhettek arról, amit az órán erősségüknek éreztek, vagy ahol véleményük szerint tanácsra, segítségre szorulnak. Az utóbbiról ritkán nyilatkoztak.

#### *Anna*

Egy éve végezte az egyetemet, kevés tanítási tapasztalata van. Nyelvileg és módszertanilag egyaránt alaposan felkészült. Élvezetesen, jó tempóban és a gyerekek számára érthetően beszél angolul, célnyelven reagál a gyermekek magyar nyelvű megjegyzéseire, kérdéseire.

Negyedik osztályos óráján, ahol a do/don't és a does/doesn't szerkezetek rögzítése volt

---

*Feltétlenül felül kell vizsgálni azt a gyakorlatot, mely szerint a kisdiákokat iskolai teljesítményük alapján sorolják be nyelvi csoportokba, éppen a fejlesztési szemléletnek ellentmondó alapon: a jól teljesítő, tehetséges gyerekeket helyezik az intenzív csoportba, míg a lassabban fejlődő, több törődést igénylő tanulókat a heti kétórás csoportokba. Ezzel az eljárással az utóbbiakat eleve megfosztják az előrehaladás lehetőségétől, míg a tehetségesebbek előnyét tovább növelik és egyben behozhatatlanná teszik a többiek számára.*

---

a cél, nem akadt egyetlen unalmas perc sem. Ez elsősorban a tanítási technikáknak, valamint a felhasznált tananyagoknak köszönhető. Anna tisztában van a korcsoport sajátosságaival: azzal, hogy mi érdekelheti a gyerekeket – ezért használ rendszeresen autentikus angol képeskönyveket kiegészítő anyagként. Azt is tudja, hogyan tegye az érdekeset hasznossá nyelvtanulás szempontjából: a megfigyelt órán a képeskönyvet Anna több ízben elmesélte, a gyerekek mindannyiszor örömmel végignézték és hallgatták, mivel minden alkalommal újabb feladatot kaptak hozzá (például meg kellett találni a képeken rejtőzködő különféle állatokat). Később a tanárral együtt mondták azokat a szövegrészeket, amelyeket már kívülről tudtak. Láthatóan megszokták és szívesen fogadták az ilyen típusú extenzív szövegfeldolgozást.

A mesét követő rövid feladatok a célszerkezeteket gyakoroltatták különböző állatokkal kapcsolatos kontextusokban. Ezek közül a feladatok közül egyet röviden elemzünk. A gyerekek olyan kártyákat kaptak, amelyeken

állatok és enivalók neve szerepelt. A két halmazból válogatva kellett tartalmilag és nyelvtanilag helyes, értelmes mondatokat mondani, majd leírni. Például: Lions eat meat. Lions don't eat carrots. A feladat több okból is hasznosnak bizonyult az osztályban: elég rövid ahhoz, hogy lekösse a gyerekek figyelmét, anélkül, hogy megünnák; a gyermekek számára érdekes szöveggörnyezetbe helyezi a nyelvtani szerkezetet; teljesítéséhez nem csak nyelvi tudásra van szükség, hanem a gyermekek szintjének megfelelő háttértudásra, így tantárgyi integráció is megvalósult. Ha valamelyik diák nem tudná, mit esznek az oroszlánok, ez jó alkalom arra, hogy most megtudja. Vagyis a feladat egyben kommunikatív is; többféle nyelvi készséget fejleszt. A feladat tehát érdekes, szórakoztató és egyben hasznos is, és ez jól jellemzi Anna egész óráját: a gyermekek a célnyelvvel foglalkoznak, de felszabadult légkörben, játékos, értelmes feladatokon keresztül, érdekes helyzetekben. Bizonyára ennek köszönhető, hogy a gyerekek motiváltak és szívesen vesznek részt az órai feladatokban.

Amellett, hogy nyelvileg és módszertanilag felkészült és lelkes tanár, Anna láthatóan jó kapcsolatot alakított ki a gyerekekkel. Stresszmentes, barátságos légkörben dolgoznak,

és ez megkönnyíti a nyelvelsajátítás folyamatát: az érzelmi szűrő alacsony szintje (8) támogatja a célnyelv elsajátítását.

### *Beáta*

Főiskolát végzett, és – Annával ellentétben – húszéves tanítási gyakorlata van. Nyelvi felkészült, de ez csak a drilleket bevezető utasításokból, illetve az órán elhangzó rutinszerű dicséretéből derült ki. Spontán reakció az egész órán nem fordult elő.

Hatodik osztályos óráját figyeltük meg, a cél a *How much?/How many?*, illetve a *How much is/are ... ?* szerkezetek gyakoroltatása volt. Az óra teljes egészében drillek sorozatából állt, melyekben a jelentés háttérbe szorult a nyelvi formával szemben. Például: a tanulók kártyákat kaptak megszámlálható és megszámlálhatatlan főnevekkel. Ezután pármunkában nyelvtanilag helyes kérdéseket kellett feltenniük. Például: *How much butter...? Vagy: How many books...?* Egy másik, hasonló szerkezetű feladatban a kártyákon található tárgyakra az árát kell megtudakolniuk egymástól (például: *How much is this newspaper? – It's 50p*). A gyerekek gépiesen és a lehető leggyorsabban végigmondták a kérdéseket és a válaszokat, aztán halkán magyarul beszélgettek egymással. Ez azért nem volt meglepő, mert a feladatok a megfigyelő számára is unalmasak voltak. Egyrészt nem ágyazódtak be egy, a tanulók számára érdekes kontextusba, másrészt megoldásuk nem igényelt semmiféle erőfeszítést, gondolkodást vagy kreativitást. Mindegy volt, mit válaszolnak, nem tudtak meg semmi újat. Az sem derült ki, mennyire voltak tisztában a feltett kérdéseknek és az azokra adott válaszoknak a jelentésével, mechanikusan oldották meg a feladatot.

A kiegészítő anyagok az említett kártyákra korlátozódtak. Az órát követő önértékelés szerint Beátának kiválóan beválik a tankönyv (*Project English*), és elég változatosnak tartja ahhoz, hogy ne kelljen kiegészíteni. Mindezek alapján úgy fest, hogy Beáta nem kísérletező nyelvtanár, és nem motivált arra, hogy óráit színesebbé, változatosabbá tegye.

Az óra feszültségmentes légkörben zajlott, a tanárnő esetenként megdicsérte a gyerekeket, illetve értékelte a teljesítményüket. Mindez azonban nem bizonyult elegendőnek ahhoz, hogy motiválja a tanulókat. A gyerekek az órán visszafogottan unatkoztak, fegyelmezetten teljesítették a feladatokat, de a lelkesedés, érdeklődés jeleit nem mutatták.

### *Cecília*

Az orosz tanárok átképzési programjában szerzett angol szakos egyetemi diplomát. Öt éves orosz és öt éves angol tanítási gyakorlat áll a háta mögött. Nyelvi felkészültsége elmarad a bemutatott két tanár mögött. Alapvető angol nyelvi hiányosságai nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy az órán halkán beszéljen, nemegyszer magyarul fejezze be angolul elkezdett mondatait, vagy sok esetben eleve csak magyarul hadarja el az utasításokat. Gátlásai csak nehezítik a helyzetét ezen a téren: az interjúból kiderült, meggyőződése, hogy ő nem tud és ezért nem is szívesen beszél angolul.

Hatodikos óráján a melléknevek fokozását ismételték, változatos feladatokon keresztül. Bár az első feladatban, a zavaros és hiányos utasítás miatt, sem a gyerekek, sem pedig a külső megfigyelő számára nem volt világos, hogy mit kell csinálni és miért, lassanként mindenki megértette, hogy két, a gyerekek által ismert szereplőt kell jellemezni és összehasonlítani (például: *John is older than Mike*). Ezután a tanulóknak magyarul el kellett mondaniuk a melléknevek fokozására vonatkozó, általuk ismert szabályokat. Ezt a tanárnő további részletekkel egészítette ki szintén magyarul, és figyelmeztette a tanulókat, hogy a „hétfői tesztre” (vagyis a felmérésre) a gyerekeknek alaposan fel kell készülniük a nyelvtani szabályokból. Az óra további részében a melléknevek fokozását gyakoroltató, többnyire érdekes, kommunikatív feladatok következtek, fénymásolt kiegészítő anyagok alapján. Ezeket a feladatokat a gyerekek pármunkában oldották meg, miközben magyarul konzultáltak más párokkal bizonyos háttértudást igénylő kérdésekben (például: *Which is the highest mountain?*) Mindegyik feladat végén a tanárnő frontálisan ellenőrizte a válaszokat.

Cecília kapcsolata a tanulókkal jó. Megpróbál mindenkire odafigyelni, és folyamatosan bátorítja a gyerekeket. A nyilvánvaló nyelvi problémák ellenére személyesebb és változatosabb órát láttunk, mint Beátánál, aki angolul felkészültebb.

### A diákok

A tanári kérdőívekkel párhuzamosan a diákokat is megkérdeztük. A kérdőívekben az angol nyelvórákhoz való viszonyukat és a nyelvtanulás sikerességét kutattuk, valamint a tanórákon kedvelt és népszerűtlen tevékenységeket. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanulók mit változtatnának a tanár helyében az angol órák menetén.

Összefoglalóan elmondható, hogy minél magasabb óraszámban tanulnak a gyerekek angolul, annál kedvezőbb a hozzáállásuk a nyelvtanuláshoz. A heti 4–5 órában angolul tanuló diákok többsége az 1–9-ig terjedő tetszés-skálán a 7–9 közé helyezte az angol órákat, nyelvtanulásban elért sikereit pedig a 6 és 9 között értékelte. Ezek a számok jóval alacsonyabbak a heti 2 órában angolul tanuló diákok esetében, ők általában 4 és 8 közé tették a nyelvórák kedveltségét, illetve 2 és 5 közé a nyelvtanulásban szerzett sikerélményüket.

*Veszélyes tendencia, hogy az iskolák és a tanárok nyelvoktatásuk eredményességét a versenyeken, pályázatokon elért helyezésekkel mérik.*

*Minden verseny törvénytörően együtt jár a kevés győztes és a tömeges vesztes képletével.*

*Hiba a nyelvtanulást versenyként sugallni a gyerekeknek és szüleiknek, és hasonlóképpen hiba a korai külső megmérettetésre törekvés.*

nyabbak a heti 2 órában angolul tanuló diákok esetében, ők általában 4 és 8 közé tették a nyelvórák kedveltségét, illetve 2 és 5 közé a nyelvtanulásban szerzett sikerélményüket.

Legkedveltebb tevékenységként a magnóhallgatást, a szituációs játékokat, történetek eljátszását, videó-nézést, játékos feladatok megoldását, kötetlen beszélgetést említették. Jó néhányan történetek írását is élvezik, és vannak, akik fordítani szeretnek.

A kevésbé népszerű tevékenységek listáján az írásbeli és szóbeli számonkérés vezet, ezután következik a fordítás, fogalmazásírás, vizsgatételek tanulása és néhány gyereknél a játék. Mindez sok hasonlóságot mutat más vizsgálatban tapasztaltakkal. (10) Az egyik diák meg is fogalmazta: „Az iskolában inkább tanulni kell, nem játszani.”

A „Mit csinálnál másképp, ha te lennél az angoltanár?” kérdésre a gyerekeknek csak-

nem a fele valószínűleg az elégedettségét vagy kritikai érzéke hiányát fejezte ki a „semmit” válasszal. Mások szerint „minden úgy jó, ahogy van”, egy valaki írta: „szerintem kitűnő angoltanárom van”. A diákok másik fele változtatni szeretne: kevesebb házi feladatot és feleltetést igényelne, valamint több lazább, játékos órát. Sokan fogalmaznak így: „Nem lennék olyan szigorú.” A javaslatok között megjelenik az igény arra, hogy a tanár többet beszéljen angolul, többen szeretnék videót nézni és jeleneteket eljátszani. Néhányan változatosabb angol órát szeretnék és az értékelési rendszert enyhítenék, amelyben például több fekete pontból jönne össze egy egyes és egyúttal kevesebb piros pont lenne elégséges az ötös érdemjegy megszerzéséhez. Néhányan a kivételezést nehezményezik, mások a tanár időnkénti kiabálását. Páran említik a zenés nyelvtanulás iránti igényüket. Néhányan ugyanakkor megjegyezték: „Nem lennék angoltanár.”

### Összefoglalás

Vizsgálatunk célja nyolc pécsi általános iskola angol oktatásának értékelése volt a lehető legtöbb szempontból. Sikerült sokféle fontos adatot gyűjtenünk a diákoktól és tanároktól, az iskolai nyelvoktatás feltételrendszeréről és eredményességéről. Az elemzésekből

kiderült, hogy az eredményeket csak a helyi sajtóösszegek ismeretében lehet megkísérlni értelmezni és egyetlen pillanatfelvétellel sok újabb kérdés merül fel a nyelvoktatás folyamatával, erős és gyenge pontjaival, valamint a további teendőkkel kapcsolatosan.

Számunkra a beszámoló és a tanulmány megírásával ez a munka lezárul, de szeretnénk végezetül a megrendelő, a tanárok, iskolavezetők, szülők, diákok és a közoktatás döntéshozói számára több megfontolandó és továbbgondolásra érdemes pontot kiemelni.

A vizsgált nyolc iskolában az angol nyelvi teljesítmények rendkívül széles skálán mozognak. Sok diák hibátlanul oldotta meg azokat a feladatokat, melyekhez diáktársaik hozzá sem kezdtek. Az iskolák teljesítményei polarizáltak: bizonyos intézményekben szinte garantált, hogy a magasabb heti óraszámú angolul tanuló tehetséges diákok eljutnak egy jó szintre, míg másutt erre kevés a remény. Hiba volna ebből azt a következtetést levonni, hogy csak ezeket az iskolákat érdemes támogatni. Ez a félelem több tanári interjúban felszínre került.

Feltétlenül felül kell vizsgálni azt a gyakorlatot, mely szerint a kisdiákokat iskolai teljesítményük alapján sorolják be nyelvi csoportokba, éppen a józan észnek ellentmondó alapon: a jól teljesítő, tehetséges gyerekeket helyezik az intenzív csoportba, míg a lassabban fejlődő, több törődést igénylő tanulókat a heti kétórás csoportokba. Ezzel az eljárással az utóbbiakat eleve megfosztják az előrehaladás lehetőségétől, míg a tehetségesebbek előnyét tovább növelik és egyben behozhatatlanná teszik a többiek számára.

További vizsgálattal szükséges volna az idegen nyelvi alapkészségek mellett az anyanyelvi készségeket is vizsgálni, hogy megállapíthassuk, hol van szükség támogatásra.

Egy másik lényeges vonulat a versengéssel függ össze. Veszélyes tendencia, hogy az iskolák és a tanárok nyelvoktatásuk eredményességét a versenyeken, pályázatokon elért helyezésekkel mérik. Minden verseny törvényszerűen együtt jár a kevés győztes és a tömeges vesztes képletével. Hiba a nyelvtanulást versenyként sugallni a gyerekeknek és szüleiknek, és hasonlóképpen hiba a korai külső megmérettetésre törekvés. A nyolcadik osztályban államilag elismert nyelvvizsgálóval dokumentált nyelvtudás hamar elveszti fényét, ha nem fejlesztik tovább kitartó, rendszeres munkával. (Maguk a nyelvszakos tanárok is azt tartják a legnagyobb szakmai kihívásnak, hogy nyelvtudásukat korszerűsítsék, szinten tartsák, illetve tovább fejlesszék.) Másrészt a vizsgákra való felkészülés néhány tipikus vizsgafeladat állandó, unalomig tartó gyakoroltatásával jár, készre kidolgozott tételek, szövegek magoltatásával, oda-vissza fordítással, melyek nem igazodnak sem a gyerekek érdeklődéséhez, sem életkori sajátosságaihoz. Semmi sem igazolja, hogy az ilyen vizsgafeladatok hosszú távon hatékonyan fejlesztenék a diákok használható nyelvtudását.

Sokkal lényegesebb, hogy a helyi tantervekben olyan reális célkitűzések szerepeljenek, melyek az évek során egymásra épülő, egyre gazdagabb, mélyebb és használható nyelvtudást tesznek elérhetővé a gyerekek többsége számára.

Végezetül a tanári továbbképzések számára is van elegendő tanulás. A résztvevők többsége elégedetlen saját nyelvi és módszertani készségével. Az óralátogatások tapasztalatai szerint valóban itt is van még tennivaló.

---

*Megköszönjük a segítséget Bors Elemérnek, Dobány Lidiának, Joanna Dingle-nek, Edmund Dudley-nek, Frankl Ágnesnek, Gál Györgynek, Gálosi Lászlónénak, Francis Modge-nak, Nagy Borbálának, Nagy Dánielnek, Nagy Dersnek, Pércsich Richárdnak és Pércsich Zoliánnak. Hálával tartozunk a vizsgálat minden résztvevő tanárának és diákjának, hogy gondolataikat és gondolataikat megosztották velünk.*

## Jegyzet

(1) BORS Lidia – NIKOLOV Marianne – PÉRCsICH Richárd – SZABÓ Gábor: *A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése*. Magyar Pedagógia, 1999/3. sz. 289–306. old.

(2) ALDERSON, Charles: *Exploding Myths: Does the Number of Hours per Week Matter?* In: ALDERSON,



Charles – NAGY Edit – ÖVEGES Enikő (szerk.): *English Language Education in Hungary: Part II. Examining Hungarian Learners' Achievements*. Bp, The British Council, 2000. 248–257. old.

(3) CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás*. Osiris, Bp, 1998.

(4) NIKOLOV Marianne – PÉRCSEICH Richárd – SZABÓ Gábor: *A puding próbája: Alapszintű angol feladatok bemérésének tapasztalatai*. Modern Nyelvoktatás, 2000/4. sz 3–28. old.

(5) Ez a mérőszám az objektíven értékelhető feladatok megbízhatóságát jelzi. Maximuma 1, a 0,8-as érték magas megbízhatóságra utal.

(6) A táblázatban szereplő A, B és C a később jellemzett három iskolát jelöli.

(7) A nyelvi mérésben csak hét iskola szerepel, mivel a 14-es számú iskolában még nem volt nyolcadik évfolyam. Itt az adatgyűjtés csak a többi eljárással készült.

(8) NIKOLOV Marianne.: *What can year 6, 8 and 10 students do in English?* IATEFL Hungary 10th International Conference, Bp, 6–8. October, 2000.

(9) KRASHEN, Stephen: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon, Oxford, 1982.

(10) NIKOLOV Marianne: *Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására*. Modern Nyelvoktatás, 1995/1. sz. 7–20. old.



A Dialóg – Campus könyveiből

# Reform-maraton

## *A kilencvenes évek*

*Lapunk tavaly októberi és novemberi számában adtuk közre Báthory Zoltán áttekintését a nyolcvanas évek oktatáspolitikai folyamatairól (‘A maratoni reform’, Iskolakultúra 2000/10–11. sz.).*

*A tanulmány több szakembert sarkallt eszmecserére; eddig a következő hozzászólásokat közöltük:*

*Sáska Géza: »Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknek, és nem jön újra ell!«; Kozma Tamás: »Oktatás és politika: rendszerváltó viták«; Trencsényi László: »Ahol a szabadság a rend...« (2001/2. sz.); Zsolnai József: »Biográfiai széljegyzetek »A maratoni reform«-hoz» (2001/3. sz.).*

**A**nyájas olvasó talán nem tekinti majd szükségtelen hízelgésnek, ha azt állítom: Báthory Zoltán ‘A maratoni reform’ című írása az utóbbi évek egyik legtanulságosabb olvasmánya. Főleg igaz ez azok számára, akik – mint e sorok írója – nem voltak szereplői a nyolcvanas évek történetének. Mindazonáltal, mint minden valóban jó írás, nem egyszerűen gazdagítja a múlttal kapcsolatos, eddig főleg anektodikus forrásokból táplálkozó ismereteinket, de arra kényszerít, hogy továbbgondoljuk azokat. E lapokon erre teszek majd kísérletet. A továbbiakban megpróbálom számba venni a Báthory Zoltán által előadott történet tanulságait három, a kilencvenes évek oktatási reformja szempontjából kiemelkedően fontos kontextusban: egyrészt a rendszerváltást tekintve, másrészt az oktatáspolitikai feltételrendszerét és irányát, s mindezt igyekszem majd egy kelet-közép-európai kontextusban is szemügyre venni.

### **A folytonosság dicsérete**

Talán már most rögzíteni érdemes, hogy a lencse, melyen keresztül láttatni szeretném a Báthory Zoltán által előadott történetet, nem azonos azzal, amelyet a szerző használt. Báthory Zoltán, szándéka szerint, a neveléstudomány vagy általában az oktatáskutatás művelőinek szemszögéből írta meg a nyolcvanas évek történetét, számomra azonban az írás igazi tanulsága inkább az oktatáspolitikai feltételrendszerének és tartalmának átalakulása. Az írás ezt a történetet az oktatáskutató elit nézőpontjából rögzíti. Ennek a megközelítésnek az érvényességéről lehet vitatkozni, az azonban nem kétséges, hogy a nyolcvanas évek – valószínűleg egyszeri és megismételhetetlen módon – valóban kitüntetett helyzetbe hozták ezt a kutatói csoportot. Egy sajátos átmeneti időszakról van szó. A politika mindenhatósága a *Biszku Béla* vezette keményvonalasok kimanőverezésétől kezdve kétséget kizáróan fokozatosan csökkent, másfelől a demokratikus politikai döntéshozatalnak, a nyílt és intézményesült érdekartikulációnak és a független (nem szamizdatos) nyilvánosságnak természetesen nyoma sem volt. Ez egy ponton túl a szereplők számára is érzékelhetően olyan légüres teret teremtett, melyben bizonyos politikai kapcsolatokkal rendelkező, ugyanakkor értelmiségi, „kutatói” autonómiájukat féltő gonddal óvó szakértők mozgástere, befolyása és „intellektuális fantáziája” jelentős mértékben megnöhetett s meg is nőtt. (A politikai kapcsolatok és az értelmiségi autonómia közötti egyénre szabott egyensúly természetesen mindkét irányban kilenghetett.) Összességében tehát megállapítható, hogy ez az időszak helyzetbe hozta az oktatáskutató elitet, s ez még akkor is így igaz, ha ezt akkoriban igen kevesen élték meg így.

Mindez olyan helyzetet teremtett Magyarországon, amely a volt „béketábor” országai-ban példa nélkül állt. Az egyetlen hasonló tünemény Szlovénia volt, ahol az 1982-es jugo-szláv oktatási reformmal szembeni, alapvetően „akadémiai” ellenállás hatására kialakult egy kutatói kör, mely alternatív megoldásokon kezdte el törni a fejét. Ez a csoport egy év-tizeddel később már többé-kevésbé kiérlelt reformkoncepcióval rendelkezett, amelyet az ország függetlenségének kikiáltása után elkezdett átültetni a gyakorlatba. Az ancien regime-ek összeomlásakor az összes többi ország gyökeresen más helyzetből startolt, ami-nek drámai hatása volt az oktatáson belüli átalakulásra. Noha az egyes országok közötti kü-lönbségek igen nagyok, néhány közös jellemzőjük minden további nélkül leírható. Minde-nek előtt, a rendszerváltás első éveiben a „sürgős teendők” elvégzésével teltek (mint például a marxizmus-leninizmus kiirtása a tantervekből és tankönyvekből), eyebeekben pe-dig az oktatás a rendszerváltás nagy reformjainak passzív áldozata volt. Ebben a nagy re-formhullámban az oktatási megfontolások mindenhol háttérbe szorultak, az oktatás rend-szerkörnyezetének átalakulása hűségesen követte a vele összekapcsolódott rendszerek vál-tozását. Így például az oktatásirányítás átalakítása egy átfogó közigazgatási reform egyik eleme volt, a tankönyvkiadási rendszer átalakulását a könyvkiadás privatizációja és libera-

---

*Az oktatásirányítás központosí-tott és bürokratikus módja, a túl-burjánzó szabályozás, a terv-utasításos tantervek, az ösztön-zőket nem alkalmazó finanszí-rozás, a korszerűtlen tanárkép-zés és továbbképzés, az állami monopolcég által kiadott korsze-rűtlen tankönyv és az oktatás eredményességéről semmilyen visszajelzést nem nyújtó vizsga-rendszer nem éppen az a kör-nyezet, amelyben az iskolák au-tonómiája önmagában pedagó-giai paradigmaváltást eredmé-nyezhet.*

---

lizációja váltotta ki, az oktatásfinanszírozás új rendszere egy átfogó közfinanszírozási re-form keretében történt meg stb. Ezek a refor-mok természetesen sehol sem pedagógiai ha-tékonyasági megfontolásokat követtek, s az országok döntő többségében nem is nagyon voltak olyanok, akik ezeket a megfontoláso-kat becsmépszhatték volna a diskurzusba. Összességében tehát szinte mindenhol drá-mai rendszerszintű változások indultak meg az oktatásban, ezek a változások azonban se-hol sem képezték egy többé-kevésbé átgon-dolt oktatási reformstratégia részét, alapvető-en az oktatáson kívüli folyamatok és meg-fontolások vezérelték őket.

Nem így Magyarországon. Természetesen itt is érvényesült az oktatáson kívüli strukturá-lis változások hatása. A gazdaság, ezen belül a munkaerőpiac, a közigazgatás, az egész po-litikai rendszer átalakítása Magyarországon is bizonyos követő magatartást kényszerített az oktatáspolitikára szereplőire. Mégis, egyfajta egyensúly azért kialakulhatott, s nem csupán azért, mert a kilencvenes évek elején már voltak meglehetősen kiérlelt s alapvetően az okta-tás sajátos kérdéseiből kinőtt reformkoncepciók és azokat képviselő alternatív elitek. Ami ennél fontosabb, hogy az oktatási reform tulajdonképpen már a nyolcvanas évek első felé-ben elkezdődött, s a '85-ös törvény sok tekintetben már pályára állította azt. Természetesen nem lebecsülve a „géemkázás” szétsugárzó hatását, a Gázsó-féle reform bizonyos értele-mben radikálisabb volt, mint ami a gazdaságban zajlott, mert az iskolák autonómiájának me-gerősítésével egy egész rendszer alapintézményeinek mozgásterét változtatta meg.

A nyolcvanas évek Magyarországnak egyik vidám jellegzetessége volt, hogy a szak-mai diskurzusnak álcázott közbeszédben relatíve könnyen meg lehetett kérdőjelezni a rendszer alapintézményeit. Az egyik ilyen többé-kevésbé veszélytelen terep az oktatás volt. Az iskolákról szóló dokumentumfilmek vagy az egyre kiterjedtebb empirikus kutá-tás az iskolák mikrokozmoszán keresztül látványos bizonyítékait szolgáltatták a rendszer bornírtságának. A növekvő mozgástér egyre nagyobb teret biztosított a politika tűréshatá-rát próbára tevő kezdeményezéseknek, s ez – akkoriban igen kevésbé meglepő módon –

növelte az oktatásügy presztízsét. Egyre több kutató érdeklődése fordult az oktatás felé, s ez jó hatással volt az oktatáson belüli diskurzus szakmai színvonalára is. Az oktatáskutató elit növekvő autonómiája és tekintélye sokak esetében szélesedő intellektuális horizonttal párosult. Kiderült, hogy egy-egy nyugati tanulmányút vagy az Economist rendszeres olvasása a „szabad világban” zajló folyamatoktól való elzártág állapotában elképesztő mértékben frissítette fel sokak gondolkodását. Sokan elkezdtek más szemmel nézni a magyar rögválóságot, s az új megközelítések, információk és megoldások kreatív adaptációja komoly szellemi teljesítményekhez vezetett. (Ekkor kezdődött az a folyamat, amely az akkor középkorú generációk tagjait nem kis részben nyelvi kompetenciák mentén osztotta el sikeresekre és sikerteleneke.) Mindezek hatására alakulhatott ki az a helyzet, amelyet Báthory Zoltán igen személetesen ír le: a „szocialista oktatásügy” frazeológiáját csak ritkán feladva gyökeresen új megközelítések szí-várogtak bele a szakmai diskurzusba, s ezen keresztül a stratégiai jelentőségű dokumentumokba.

Báthory Zoltán írását olvasva, főleg az OPI-s koncepcióról leírtak alapján az a kísérletes érzése támad az embernek, hogy a nyolcvanas években mindent leírtak és mindent elmondtak azokról a kérdésekről, amelyek a kilencvenes évek oktatáspolitikai vitáinak a középpontjába kerültek. Ez persze igen kevésbé véletlen. A nyolcvanas években nagy befolyásra szert tett oktatáskutató elit biztosította a „rendszerelő” pártok szakértői és vezetői gárdáját, s szakmai legitimitásuk megkérdőjelezhetetlen volt a rendszerelő után is. Jellemző módon mindazok, akiket Báthory Zoltán név szerint említ írásában, kivétel nélkül fontos szereplői voltak a kilencvenes évek oktatáspolitikájának is. Szerepük azonban gyökeresen megváltozott. Amíg a nyolcvanas években sokszor politikai elvek öltöttek szakmai áruhát, addig 1990 után szakmai koncepciók „nemesültek” politikai kérdésé, az oktatás átpolitizáltsága szemernyit sem csökkent. Jól látszott ez az iskolaszervezetről vagy a NAT-ról szóló, sokszor inkább törzsi, semmint szakmai alapokon nyugvó vitákon. Regionális összehasonlításban Magyarországon az oktatásügy kitüntetett politikai figyelmet kapott a kilencvenes évek első felében. Mivel a nyolcvanas évek oktatáskutató elitje különböző politikai pártokban – vagy azok környékén – bukkant fel, 1990 után sokkal inkább a köztük levő szakmai különbségek látszottak, s nem az, ami alapvetően összekapcsolta őket: egy bizonyos rendszerszintű reform iránti elkötelezettség, a nagyjából azonos kérdésekre irányuló szinte szenvedélyes érdeklődés, a hetvenes-nyolcvanas évek tiszteletet parancsoló értelmiségi kultúrája, a „magyar iskola” világának elképesztően pontos ismerete és a közös, rengeteg ponton kapcsolódó személyes múlt által teremtett csoporttudat. Az eredmény felől nézve a dolgot már jobban látszik ez a pártharcok által elfedett hasonlóság. Mint arról e lapokon még lesz szó, 1985 és 1998 között az oktatásban zajló rendszerszintű átalakulás szempontjából egészen megdöbbentő mértékű folytonosság van. Ennek a folytonosságnak a biztosításában kulcsszerepe volt annak a kutató elitnek, melyhez Báthory Zoltán is tartozik, s amely 1998-as „leváltásáig” elképesztő mértékű intellektuális és politikai befolyást gyakorolt a legfontosabb oktatáspolitikai döntésekre. Nem kis részben ennek a csoportnak köszönhető, hogy – Szlovénia mellett – Magyarország az egyetlen kelet-európai ország, ahol az oktatás rendszerszintű átalakítása gyakorlatilag befejeződött, ahol már sokkal inkább az új rendszer finomhangolása, semmint átfogó reformelképzelések kimunkálása folyik. (Talán nincs még egy olyan közszolgáltatási rendszer, melynek átalakításában Magyarország ilyen mértékben előzte volna meg a régió többi országát.)

Azt, hogy e nagy generációt az 1998-ban hivatalba lépett oktatási kormányzat leváltotta, elhamarkodott dolog lenne generációváltásként értelmezni. Noha a szó technikai értelmében csakugyan fiatalok vették át az „öregek” szerepét, e fiatalok – eltekintve azoktól, akik jól beágyazódtak a nemzetközi oktatáspolitikai együttműködés világába – nem áltathatják magukat azzal, hogy elődeik akadémiai műveltsége helyébe korszerű technológiai tudást hoztak volna.

## Policy születik

Báthory Zoltán írásán végigvonul az a meggyőződés, hogy az oktatáspolitikai dolga nem más, mint hogy a neveléstudományi kutatás és az iskolai gyakorlat között hidat teremtve mintegy átültesse a gyakorlatba az előbbi által kitűzött célokat. Kicsit szabadon interpretálva az általa leírtakat, az oktatáspolitikai alapvető dilemmája a neveléstudomány által képviselt szakmaiság és az azzal szembeállított politika közötti mindenkori egyensúly. A probléma ezzel az, hogy ez a dichotómia jól eligazít a nyolcvanas évek viszonyai között (akkor is inkább csak a vállalható vagy tipikus személyes szerepek tekintetében), de érvényét veszti, amint létrejön az, amit az angol nyelvben public policy-nak vagy szűkebben: educational policy-nak hívnak. Politika (politics) és szakmapolitika (policy) között az alapvető különbség az, hogy az előbbi definíciószerűen a hatalomról szól, az utóbbi egy nagyobb rendszeren belüli változtatásról, a rendszer szereplői viselkedésének megváltoztatásáról vagy befolyásolásáról. Demokrációkban a szakmapolitika viszonylagos önállóságra tesz szert, egy bizonyos mértékig önállósul a politikától. Saját intézményei vannak, melyek nem részei a politikai rendszernek, saját szereplői vannak, akik nem politikusok, és saját mechanizmusai, működési szabályai, melyek igen sokszor határozott keménységgel különülnek el a politikai döntéshozatal mechanizmusaitól. E demokrációkban – kis jóindulattal ide tartozik Magyarország is – az oktatáspolitikai döntések szakmai színvonalát és legitimitását már nem a kutatók befolyása biztosítja, hanem ennek a szakmapolitikai (policy) rendszernek a hatékony működése.

Vérző szívvel írom le, de ennek a mechanizmusnak egyetlen kézikönyv szerint sincs olyan önálló szereplője, mint „kutató”. Elméletileg a szakmapolitikai döntések kialakításában három, relatíve elkülönült szerep intézményesül: a politika, a kormányzat és autonóm módon szervezett érdekcsoportok. Hogy ez a szakmapolitikai rendszer kialakulhasson és működhessen, meglehetősen sok feltételnek kell teljesülnie, s e feltételek kialakításában paradox módon kitüntetett szerepe volt annak az oktatáskutató elitnek, amelynek szemszögéből Báthory Zoltán megírta a nyolcvanas évek történetét. Másképpen: az oktatáskutatóknak jelentős szerepük volt abban, hogy létrejöjjön Magyarországon egy olyan oktatáspolitikai rendszer, amelyben rendszeridegenné válik hatalmas befolyásuk.

Az első ilyen jellegű hatás a Gázso-féle oktatási reformban gyökeredzett. Az iskolák autonómiájának megerősítése előállította azt a helyzetet, amelynél jobb műhelyt az oktatáspolitikai alapjainak elsajátítására el sem lehet képzelni: az iskolák és azok rendszerkörnyezete közötti látványos meg nem felelést. Egy szakmailag és intézményi értelemben autonóm iskola, amelyet arra bátorítanak, hogy alakítson ki reflexív és innovatív viszonyt saját munkájával szemben, garánciólan megfullad, ha ezt a reflexív és innovatív munkát nem támogatja a rendszerkörnyezet. Az oktatásirányítás központosított és bürokratikus módja, a túlbujánczó szabályozás, a tervutasításos tantervek, az ösztönzőket nem alkalmazó finanszírozás, a korszerűtlen tanárképzés és továbbképzés, az állami monopólium által kiadott korszerűtlen tankönyv és az oktatás eredményességéről semmilyen visszajelzést nem nyújtó vizsgarendszer nem éppen az a környezet, amelyben az iskolák autonómiája önmagában pedagógiai paradigmaváltást eredményezhet. Noha Báthory Zoltán tökéletesen dokumentálja írásában, hogy ez az egyszerű összefüggés a nyolcvanas évek közepén is trivialiszámba ment, az oktatás rendszerkörnyezetének átalakítása mégis – egy kisdudaszervizáltatás által meglódított – több mint tízéves folyamat volt. (Ebbe természetesen nincs belekalkulálva az az idő, amíg az új tartalmi szabályozás végiggördül a rendszeren, s amíg a rendszer szereplői megtanulnak annak megfelelően élni.) Ez a folyamat a „csinálva tanulás” mintáját kényszerítette az oktatás összes szereplőjére: pedagógusokra, iskolaigazgatókra, önkormányzati emberekre és oktatáspolitikusokra. Mindezek eredményeképp olyan hatalmas és széleskörű oktatáspolitikai tudás és

tapasztalat halmozódott fel Magyarországon, amelynek hiánya az összes többi országban bármilyen oktatási reform egyik legfőbb akadálya még ma is.

E kutatói elitnek egy másik, hosszabb távon szintén az érett oktatáspolitikai rendszer kialakulását szolgáló attitűdje az állammal szembeni mély bizalmatlansága volt. Ennek egyik megnyilvánulása a tanfelügyelet eltörlése és „szupportív” mechanizmusokkal való felváltása. Ez hosszabb távon azt eredményezte, hogy amikor a közigazgatás s ezen belül az oktatásirányítás – nemzetközi összehasonlításban szinte példátlan mértékű – decentralizációja megtörtént, az oktatásirányításnak már voltak bizonyos eszközei arra, hogy felelősségét a rendszeren belül zajló folyamatok befolyásolásán s ne egyedi döntéseken vagy túlbujánzó szabályozáson keresztül érvényesítse. Összehasonlítóképpen érdemes megemlíteni, hogy Csehország csak a kilencvenes évek végén kezdett el küzdeni azzal a problémával, hogy az ellenőrzésre kialakított és szocializált tanfelügyeleti rendszert hogyan alakíthatná át egy „szupportív” rendszerré. (Ez az átalakítás Skóciában például bő másfél évtizedet vett igénybe.) Mindemellett amikor a közigazgatás rendszerváltás utáni decentralizációja bekövetkezett, s az oktatásügyben hirtelen fontos felelősséggel felruházott szereplők száma drámai mértékben megnövekedett, azok egy olyan oktatási minisztériummal találták szemben magukat, amely alkalmas volt az alkura, mert a napi irányítás terhéől jó részt megszabadulva kénytelen volt kialakítani a stratégiai tervezés és irányítás képességének egy bizonyos minimumát. Így például a NAT implementációjának stratégiája regionális összehasonlításban valóságos kifinomult szakmapolitikai műremeknek számít.

Az oktatáskutató elit harmadik történelmi érdeme maga a térségben megint csak egyedülálló kutatói teljesítménye. A nyolcvanas években felhalmozott módszertani kultúra és a kutatói elit óriási érdekérvényesítő képessége oda vezetett, hogy nem csak a régióban, de sok nyugat-európai országgal összehasonlítva is rendkívül megbízható és kiterjedt rendszer-monitoring jött létre. A kilencvenes években a hagyományos „akadémiai” kutatás bázisán az oktatáspolitikát informáló eszközzé vált a tanulók tudásszintjének 1991-ben elinduló rendszeres mérését megvalósító Monitor kutatás és az empirikus kutatásokat 1995-től gyakorlatilag egyetlen rendszeres projekt köré szervező ‚Jelentés a magyar közoktatásról’ című vállalkozás. Ez a két, mostanra valóban rendszerré vált szolgáltatás szinte minden fontosabb információval ellátja az oktatáspolitikai tervezőit és szereplőit. Ennek tudható be az is, hogy a kilencvenes években született magyarországi kormányzati stratégiák szakmai színvonala jóval meghaladja a régió többi országában született hasonló dokumentumokét, s Magyarországon számos helyi önkormányzatban magasabb színvonalú oktatáspolitikai diskurzus folyik, mint a legtöbb kelet-európai ország oktatási minisztériumaiban. Paradox módon e vállalkozások szereplőinek többsége nincs tudatában annak, hogy mekkora, most már közvetett befolyással rendelkezik az oktatáspolitikára. Ennek részben az az oka, hogy változatlanul hagyományos „akadémiai” attitűddel tekintenek saját munkájukra, részben pedig az, hogy a direkt informális befolyásolás csatornáinak beszűkülése sokuk számára frusztráció forrása.

E csoport negyedik, nem kevésbé fontos érdeme a bekapcsolódás a nemzetközi együttműködések hálózatába. Nemcsak azért fontos szempont ez, mert a nemzetközi összehasonlítás mindig jó támpontja az oktatáspolitikának, hanem azért is, mert az oktatáspolitikák elemzése és tervezése is egyre inkább nemzetközi térben történik. A kilencvenes években az OECD és az Európai Unió valóságos tartalommal töltötték meg a nemzetközi oktatáspolitikai együttműködést, s ennek egyre nagyobb hatása van a nemzeti oktatáspolitikákra is. Magyarország e tekintetben is a régió sikeres országai közé tartozik. Látnunk kell, hogy ez a folyton bővülő és immáron intézményesült kapcsolatrendszer alapjaiban az oktatáskutató elit hetvenes-nyolcvanas években kialakított személyes kapcsolatainak alapszik.

Természetesen a nyílt és informált oktatáspolitikai feltételrendszerének kialakulása igen sok tekintetben az oktatáspolitikára befolyást gyakorló kutatói csoportok vagy éppen az oktatás szereplőinek szándékaitól függetlenül történt meg. Így például az iskolafenntartó

önkormányzatokat döntések közelébe juttató ágazati tripartit érdekegyeztetés rendszere sokkal inkább köszönhető a taxisblokádnak, mint egy tudatos oktatási reformkonceptiónak. Ugyanígy az oktatásirányítás politikával szembeni relatív autonómiája sokkal inkább annak a helyzetnek az eredménye, hogy a nyolcvanas évek végén – történelmileg meglehetősen egyedülálló módon – a kormányzat egy rövid időre átmenetileg levált a politika köldökzsinórjáról. (Ez a helyzet a szakmapolitika relatív autonómiája megint csak meglehetősen egyedülálló a régióban, az egyetlen másik kivétel újra csak Szlovénia.) Báthory Zoltán írásában megemlíti a Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsa 1986-os megalakítását. Formailag akár tekinthetnénk ezt a szervezetet az intézményesült „policy alku” előképének is, azonban az írás meglehetősen pontosan leírja az intézmény funkcióját: arra volt hivatott, hogy politikailag legitimálja az önállósult oktatáskutatók elit által generált iskolaszintű innovációt. Mi sem jellemzőbb, mint hogy ennek a csoportnak a kilencvenes években sikerült elérnie, hogy a miniszter tanácsadó testületként működő Köznevelési Tanács gyakorlatilag ugyanakkora súlyt kapott, mint a különböző érdekcsoportokat az oktatáspolitikai döntésekbe bevonni hivatott Közoktatáspolitikai Tanács.

Ennek ellenére, mint látható, az a csoport, melynek politikával szembeni viszonyáról a nyolcvanas években Báthory Zoltán írása sokat elárul (például a „tankönyvháborúról”

---

*Nem feltétlenül állja meg a helyét, amit Báthory Zoltán írt arról, hogy a nyolcvanas években részben megfordult a reform iránya, ugyanis az nem kis részben a pedagógusok ügyévé vált. Akikről Báthory professzor úr ír, azok disszidens pedagógusok voltak, akik az alternativitás tolerálását kihasználva tágitották saját mozgásterüket, hogy érvényesíthessék saját elnyomott értelmiségi szükségleteiket.*

---

írottak önálló és izgalmas elemzés tárgyául szolgálhatnának), igen sokat tett annak érdekében, hogy a kilencvenes évek második felére kialakulhasson egy többé-kevésbé érett oktatáspolitikai rendszer, amelyben a döntések stratégiai tervezés és intézményesült formális alku eredményeként jönnek létre. Természetesen ez a befektetés nem a „policy” rendszerkörnyezetének fejlesztésére irányult, sokkal inkább egészséges önérvényesítés vagy általánosabb oktatási reformelképzelések motiválták. (Gondolom, sokan a Báthory Zoltán által említettek közül kissé értetlenül olvassák ezeket a sorokat is.) Mindenesetre egy bizonyos ponton, leginkább talán amikor a formális alku teljes intéz-

ményrendszere létrejött, az oktatáskutatók befolyása az oktatáspolitikára éppen hogy akadályozta annak demokratizálását. Mindezek alapján elméletileg bizvást nevezhetnénk demokratikus vívmánynak is, hogy az 1998-ban hivatalba lépett oktatási kormányzat „leváltotta” az eladdig nagy befolyással rendelkező elitet. A probléma csupán az, hogy a demokraták ebből fakadó lelkesültségét nagy mértékben beárnyékolja, hogy ezzel párhuzamosan tökéletesen kiüresítették az oktatáspolitikai alku meglévő intézményeit. A jelenlegi oktatásirányítás politikai kultúrája a zsákmányrendszer logikáján alapszik.

Nemcsak az a probléma a kutatói elit túl nagy befolyásával, hogy elméletileg egy demokráciában bármilyen oktatáspolitikai legitimitása erősen megkérdőjelezhető, ha az nem nyilvános és az összes érdekcsoportot bevonó alku eredményeként születik, hanem az is, hogy az alku elmaradása vagy kiüresedése súlyos hatékonysági problémákat is felvet. „Szerencsére” Magyarországon nem alakultak ki az oktatáspolitikák hatékonyságát mérő mechanizmusok (ami szintén fokmérője egy oktatáspolitikai rendszer érettségének), különben látnánk, hogy a valódi alku elmaradása miatt bekövetkező ellenállás, az „ownership” hiánya hány oktatáspolitikai gyakorlatba való átültetését buktatta meg. Nem elképzelhetetlen, hogy mindegyikét.

Jól példázza ezt a problémát, hogy Báthory Zoltán – érthető módon és jó okkal – nagy tisztelettel ír a nyolcvanas évek pedagógusairól, akik sohasem tévesztették össze a „dek-

larált célokat és a rejtett célokat”, akik mindig jól szét tudták választani az „ideológiát és a praxist”. Ez az attitűd az adott körülmények között természetesen a szakma önvédelmét s ezen keresztül a gyermekek védelmét szolgálta, mégpedig igen hatékonyan. Másfelől azonban a kilencvenes években éppen ez az előző rendszerben gyökerező hallgatáson alapuló összeesküvés (mi tudjuk, hogy ti tudjátok, hogy mi tudjuk, hogy akármit csinálunk, ti azt csináltok, amit akartok) lett az egyik legsúlyosabb akadálya bármilyen oktatáspolitikai implementációjának. Ezt éppen Báthory Zoltán érezhette a saját bőrén a NAT bevezetésekor, most pedig a jelenlegi oktatási kormányzat szenved el a kerettantervek bevezetése során. Egy „nyugati” oktatáspolitikai elemző szemével nézve ez a helyzet nem egy dicső hagyomány továbbélése, hanem súlyos demokrácia-deficit. Ebből a helyzetből kitörni – ha ez az elmúlt tíz év tapasztalatai alapján még egyáltalán lehetséges – csak a pedagógusok minden eddiginél őszintébb és intenzívebb bevonásával lehetséges. Álljon itt csupán egyetlen példa: miért gondoljuk, hogy a pedagógusok alkalmazkodni fognak, ha az oktatáspolitikai egyszer határozott deszegrációs elvárásokat fogalmazna meg? Mindezek alapján nem feltétlenül állja meg a helyét, amit Báthory Zoltán írt arról, hogy a nyolcvanas években részben megfordult a reform iránya, ugyanis az nem kis részben a pedagógusok ügyévé vált. Akikről Báthory professzor úr ír, azok disszidens pedagógusok voltak, akik az alternativitás tolerálását kihasználva tágitották saját mozgásterüket, hogy érvényesíthessék saját elnyomott értelmiségi szükségleteiket.

Mindezek fényében határozottan új megvilágításba helyeződik és érthetőbbé válik, amit Báthory Zoltán ír a neveléstudomány elbizonytalanodásáról a nyolcvanas évek végén. A nyolcvanas években a felszabadultabb légkör felerősítette a neveléstudomány szerepzavarát, olyan várakozásokat támasztott a pedagógia művelőinek körében, amelyeknek a szintén megnövekedett mozgástérhez jutott oktatáspolitikai nem nagyon akart megfelelni. Báthory Zoltán is megbocsátóan ugyan, de enyhén indignálódottan ír Gászó Ferenc pedagógiával szembeni bizalmatlanságáról. Nem tudom, hogy ez mennyire volt jogos, mindazonáltal én ebben annak a jelét látom, hogy a neveléstudomány és az, amit oktatástudománynak (education science) hívnak, elkezdett leválni egymásról. Kétség sem fér hozzá, hogy egy korszerű oktatáspolitikához sokkal egyenesebb út vezet az oktatásszociológia, mint a neveléstudomány felől. Ez megint egy olyan összefüggés, amelyet a volt varsói blokk országainak kilencvenes évekbeli reform-kínálódása nagyon jól illusztrál: ahol vannak hagyományai az empirikus oktatáskutatásnak, ott lényegesen magasabb színvonalú oktatáspolitikák születtek, mint ott, ahol azok inkább az „akadémiai” pedagógiai kutatás hagyományaira építettek.

Amit Báthory Zoltán a neveléstudomány új „pragmatikus” irányának hív, az a szó szoros értelmében nem volt pedagógia. Vagy oktatásszociológia volt, vagy a döntések előkészítését szolgáló „policy research”, vagy pedig a hirtelen megnyílt lehetőségeket kihasználó fejlesztés. Ez a kutatási célok és eszközök tekintetében megkezdődött differenciálódás azt jelzi, hogy – noha eleinte még igen erős ideológiai hatás alatt és igen sok, a neveléstudomány politikai küldetéséről szóló illúzióval terhelten – a pedagógia elkezdte elfoglalni saját természetes helyét: egyre inkább az iskolai innováció szolgálatába állt. S megint csak azt kell mondanom, hogy regionális-nemzetközi összehasonlításban hihetetlenül eredményesen. Magyarország a régió egyetlen országa, amelyik nem ugrotta át az alternatív pedagógiai mozgalom megtermékenyítő korszakát. Nem mellékes körülmény, hogy az alternatív pedagógiai innováció felvállalható volt egyfajta mozgalmi attitűddel is. (A hatvanas-hetvenes években szocializálódott értelmiségiek, mint például e sorok írója, szinte kizárólag mozgalmi attitűddel voltak képesek értelmezni bármilyen társadalmi cselekvést.) Ez elképesztő mértékben javította a pedagógiai innováció presztízsét, félig-meddig ellenzéki mozgalmi tetté vált alternatív iskolákat alapítani vagy alternatív pedagógiai programokat tanítani. (Ennek a légkörnek a reminiscenciái még mai is élnek.)

Mindennek a kilencvenes évek története szempontjából két kiemelkedően fontos hatása volt. Egyfelől az alternatív pedagógiai mozgalom lehetővé tette, hogy a neveléstudo-



mány rátaláljon saját küldetésére, közelebb hozta egymáshoz a tudományt és a praxist. Ennek köszönhető, hogy amikor a kilencvenes években kialakult a programok és iskolai fejlesztések szabadpiaca, már hatalmas fejlesztő-tanácsadó kapacitások álltak a rendszer rendelkezésére. Másfelől, amikor a kilencvenes évek közepén nyilvánvalóvá vált az oktatáspolitikai paradigmaváltása, s egyre inkább a – nem kis részben az alternatív pedagógiákból építkező – minőségfogalom és minőségbiztosítás került a fejlesztés középpontjába, ez az intellektuális fordulat Magyarországon többé-kevésbé fájdalommentesen megtörténhetett. (Enyhén reneget értelmeseim szerint a minőségbiztosítás az alternatív pedagógia konzervatív újraértelmezése olyan formában, hogy az fogyasztható legyen kormányok és technokraták számára is.)

### Kérdések és válaszok

Mint már említettem volt, a kilencvenes évek első felében és derekán zajló oktatási reform igen jelentős mértékben a nyolcvanas években feltett kérdésekre a nyolcvanas években kimunkált válaszokon alapult, s az oktatáspolitikai diskurzust is csupa olyan kérdés strukturálta, amely így vagy úgy, de megjelent már a nyolcvanas évek reformkoncepcióiban is. Ez nagy valószínűséggel még akkor is igaz, ha Báthory Zoltán írását olvasva óhatatlanul felmerül az emberben, hogy bizonyos kérdések hangsúlyozása talán egy picit a kilencvenes évek történéseinek visszavetítésén (is) alapszik. Mégis, jól látszik, hogy az iskolaszervezet kérdése, az „intézményi individualitás” eszméje és a helyi (iskolai) pedagógiai program gondolata (Surányi-konceptió) vagy az általános oktatás idejének kiterjesztése és expanziója csupa olyan elképzelés, amelyek a kilencvenes évek stratégiáinak központi elemei voltak. Ugyanígy a kilencvenes éveket is végigkíséri az általános műveltségnek nevezett, jellegzetesen kelet-közép-európai elitista és szelektivitásra ösztönző kulturális kóddal való birkózás, ami óhatatlanul a tantervek túltöltöttségéhez, ilyenformán a differenciált pedagógia megfojtásához vezet. (Úgy fest, ez a birkózás velünk marad az új évezredben is.)

Ez a folytonosság első pillantásra talán meglepő lehet. A modern oktatáspolitikai esz-köztárát alkalmazó stratégiai tervezés az oktatás gazdasági és társadalmi környezetének elemzéséből bontja ki a maga céljait. Ha úgy tetszik, oktatási eredményeket (munkaerőpiaci hatékonyság és a legkülönbözőbb – mérhető – társadalompolitikai célok, mint például egészséges életmód, állampolgári magatartás, kisebbségek integrációja stb.) kapcsol össze tanulási eredményekkel (képességek, tudás, diszpozíciók, aspirációk stb.). Ez nem működhet másként, mint ha az oktatáspolitikának vannak jól megragadható és „mások” által pontosan artikulált külső támpontjai. Felmerül azonban a kérdés, hogy milyen külső támpontjai voltak a nyolcvanas évek első felében megfogalmazott reformkonceptiók készítőinek? Báthory Zoltán igazándiból egyetlen ilyen elemet említ, mégpedig az „intenzív gazdálkodásra való áttérés” követelményeit, (akármit jelentsen is ez a korszak körülményei között), mint amelynek le kellett vonni az oktatáspolitikai konzekvenciáit. Szinte rejtélyes, hogy egy ilyen „ingerszegény” oktatáspolitikai környezetben hogyan sikerült olyan reformkonceptiót kialakítani, amelynek alapjait igazán komolyan akkor sem lehetett megkérdőjelezni, amikor a rendszerváltás nyomán gyökeresen átalakult a politikai rendszer, s amikor a kilencvenes évek elején a magyar gazdaság a teljes összeomlás szélére sodródott, nem is említve a többi, oktatáspolitikai szempontból releváns drámai változást.

A válasz valószínűleg két dologban keresendő. Az egyik az oktatáskutató elit nemzetközi tájékozottsága. Azok a nyugati oktatáspolitikák és általában azok az oktatásban zajló folyamatok, melyek a nyolcvanas években feldúsították a magyar kutatók intellektuális horizontját, olyan környezetben alakultak, amelyeknek az alapvető jellegzetességei a rendszerváltás után hirtelen Magyarországon is érvényessé váltak. Ebben az értelemben a nyolcvanas évek reformstratégiái inkább anticipatív és modell-követő logika alapján

születtek, semmint a már leírt elemző és alkun alapuló, alapvetően reflexív logika alapján. Ennek a kockázatát nem az mérsékelte, hogy tudható volt, hogy Magyarország alapvetően azt a fejlődési utat fogja bejárni, mint – mondjuk – Norvégia vagy Anglia (a „konvergenciával” kapcsolatos hetvenes évekre jellemző illúziók a nyolcvanas években már a múltba vesztek), vagy hogy tudható lett volna, hogy hamarosan bekövetkezik a rendszerváltás. Hajlamos vagyok inkább egy érvénytelen premisszákon alapuló kiemelkedő intellektuális teljesítmény jelét látni abban, hogy a szocializmus „emberarcúsítása” érdekében megfogalmazott stratégiák ilyen jól szolgálták a kilencvenes évek szükségleteit. A másik dolog, ami ezeket az elemeket átmentette a rendszerváltozás utáni időszakra, az a Báthory Zoltán írásából kibontakozó stratégia hihetetlen rugalmassága. Az alternativitást és autonómiát középpontba állító gondolkodás átültetése a gyakorlatba olyan viszonyokat eredményezett, amely lehetővé tette, hogy az oktatás szereplői rugalmasan alkalmazkodjanak az elképesztő gyorsasággal változó körülményekhez, s felszabadította azokat az energiákat és kreativitást, amelyek képessé tették e szereplőket az alkalmazkodásra.

Azok a reformkoncepciók, melyek oly szépen megelőlegezték a kilencvenes évek történéseit és biztosították a magyar oktatás rendszerváltásának folytonosságát, egy bizonyos értelemben azért mégiscsak a hetvenes-nyolcvanas évek jellegzetes termékei voltak. Annak a megközelítésnek ugyanis, amely az oktatáspolitikát a neveléstudomány kiterjesztésének tekinti, nyilvánvalóan megvannak a maga korlátai, s ezek megint csak a célok kitűzésének gyökeresen eltérő logikájából fakadnak. Báthory Zoltán arról ír, hogy az 1983-as OPI-konceptió arra tett kísérletet, hogy egy „új dolgozói eszmény megfogalmazása” révén a hagyományos és egyébként is csupán a politikai szocializáció szempontjából értelmezhető szocialista embereszmény helyébe az alternatív pedagógia által képviselt humanista emberkép alapján fogalmazzon meg célokat. A pedagógia és oktatáspolitikai ilyenén rövidre zárásából általában ritkán vezethetőek le jól megtervezhető és gyakorlatba átültethető oktatáspolitikák. Ebben az esetben is sokkal inkább egy az oktatáspolitikai célokat az oktatáson kívül kereső társadalompolitikai keret antropológiai pótlékaról volt szó. Ha valakinek módjában áll a volt Szovjetunió helyén létrejött telivér elnöki diktatúrákban zajló reformkísérletek vitáinak vagy akár csak azok frazeológiájának nyomon követése, ugyanebbe a csapdába ütközik. A leggyakrabban hallható kifejezés ezekben az országokban még ma is az oktatás „humanizálása”, ami ezen országok belső viszonyainak akár felszínes ismeretében is egészséges cél, csak éppen nem fordítható le finanszírozás-politikákra vagy a folyamatszabályozás és kimeneti szabályozás valamilyen kívánatos egyensúlyára.

Miközben lezajlott a magyar oktatási rendszer szerkezeti átalakítása, s kialakult végre az a decentralizált, liberalizált, a felelősség megosztáson alapuló rendszer, amely hosszú időre meg fogja határozni az oktatáspolitikai kereteit, a rendszer szereplői átmentek egy hosszú tanulási folyamaton, mely képessé teszi őket arra, hogy másképpen fogalmazzanak meg oktatáspolitikai célokat. E tekintetben Magyarország már nem működik másképpen, mint bármelyik fejlett ország a világon. Ugyanazokra a kilencvenes években zajló folyamatokra reagáló kérdésekre keresünk válaszokat, mint Hollandia vagy Kanada: a társadalmi kohézió erősítése érdekében hogyan biztosítható az oktatás méltányossága, mit lehet tenni az alapkészségek tekintetében kimutatható iskolai kudarc ellen? A globális versenyképesség biztosítása érdekében milyen szerepe van az iskolarendszerű okta-

---

*Az alternativitást és autonómiát középpontba állító gondolkodás átültetése a gyakorlatba olyan viszonyokat eredményezett, amely lehetővé tette, hogy az oktatás szereplői rugalmasan alkalmazkodjanak az elképesztő gyorsasággal változó körülményekhez, s felszabadította azokat az energiákat és kreativitást, amelyek képessé tették e szereplőket az alkalmazkodásra.*

---

tásnak egy komplex humán erőforrás-fejlesztési stratégián belül? Hogyan biztosíthatóak az oktatásban az úgynevezett posztmodern értékek: az oktatás multikulturalitása, a nemek közötti méltányosság, a kisebbségek és bevándorlók integrációja anélkül, hogy az oktatás asszimilációs elvárásokat közvetítené? Ezekre és ezekhez hasonló kérdésekre kellene választ adnia ma az oktatáspolitikának. Az a kutatói elit, amely a nyolcvanas években kimódolta, majd a kilencvenes években befolyását felhasználva nem kis részben levezényelte az oktatási rendszer átalakulását, már nem volt képes arra, hogy az általa teremtett rendszer keretei között jó és érvényes válaszokat találjon ezekre a kérdésekre. (Természetesen ideje sem volt rá, hogy megkísérelje.)

1998-ban megtört az eddigiekben leírt folytonosság. Az új oktatási kormányzat már a kilencvenes években érvényes kérdésekkel érkezett és rossz válaszokat adott rájuk, mégpedig kettős értelemben is. Egyrészt ahelyett, hogy e kérdésekre a kialakult új magyar oktatási rendszer szerkezeti sajátosságaihoz illeszkedő válaszokat keresett volna, több ponton megkérdőjelezte a kialakult rendszer legfontosabb pilléreit, s ezzel a permanens forradalom állapotába taszította a rendszert. (Szerencsére nem nagyon, mert mozgásterük e tekintetben lényegesen kisebbnek bizonyult, mint azt eleinte gondolták.) Így például a folyamat- és kimeneti szabályozás kialakult új egyensúlyát felborítva a kerettantervekkel részben visszatértek a tradicionális túlszabályozott tantervpolitikához. Ez döntő valószínűséggel egyébként az amerikai sztenderd alapú tanterv (standard based curriculum) félreértésén és a magyar oktatási rendszerben meglehetősen testidegen leegyszerűsítő adaptációján alapszik. Pedig megkereshetőek lennének a rendszer-kompatibilis válaszok is, csak érteni kellene hozzá. Más esetekben pedig korszerű és érvényes eszközöket alkalmaznak megint csak rosszul. Például a legtöbb mai oktatáspolitikai kérdésre jó választ kínál a minőségpolitika középpontba állítása, ráadásul ez a következő logikus lépése az eddig zajlott oktatási átalakulásnak is. Éppen csak nem kellene oly módon tervezni a minőségbiztosítási programokat, hogy az iskolák abszorpciós képessége közötti különbségek figyelmen kívül hagyása miatt a rendszeren belüli egyenlőtlenségek ne növekedjenek, hanem csökkenjenek. Mindezek a problémák azonban nem olyan súlyosak, mint azok, amelyeket egy a kilencvenes évek elején elmulasztott történelmi esély vagy egy alapjaiban rosszul vezényelt oktatási rendszerváltás okoztak volna. Olyan oktatási rendszert kaptunk örökül a nyolcvanas évek generációjától, amelyben benne vannak a korrekció lehetőségei.

### Utóirat

Nincs kétségem afelől, hogy ha ezt az írást elolvassa néhány általam tisztelt személy (többeket közülük a szó klasszikus értelmében mesteremnek tartok), sikerül majd jól felbosszantanom őket. Szeretném világossá tenni, hogy – noha az eddigiekben előadottak ezt a látszatot teremthetik – távol áll tőlem, hogy olyan emberek életművét minősítsem, akik egy adott helyzetből kihozták mindazt, ami akkor kihozható volt belőle. Noha a nyolcvanas években nem oktatással foglalkoztam, személyes tapasztalataim alapján is elég jól ismerem azt a mozgásteret, amelyet a korszak felkínált. Ez az írás sokkal inkább azért született, hogy Báthory Zoltán írása kapcsán, illetve részben abból kicsomagolva elmondhassam, amit a magyar oktatás bő két évtizedes átalakulásának folyamatáról gondolok. Ennek megfelelően az ezeken a lapokon előadottak egy strukturális problémáról szólnak, mégpedig egy olyan „művészet” technológiájának alkalmazásával, amely Magyarországon csak most bontogatja a szárnyait, ez pedig az oktatáspolitikai elemzés. Még egy megjegyzés. Mindaz, amit illusztráció gyanánt a regionális kontextusból beemeltem, reményeim szerint azt bizonyítja, hogy az elmúlt két évtized folyamatait igazi sikertörténetnek tartom.

*Radó Péter*

## Miért épp az én gyerekelem?

*A legtöbb szülő nem készül fel arra, hogy „mit tegyen, ha a gyermeke egy szektába kerül” – hiszen ki gondolná, hogy éppen az ő gyermekével fog „ilyesmi” megtörténni? Van, aki emiatt önmagát vádolja, pedig mindent megtett, mások valóban követtek el hibákat, de csak gyermeküket vagy a „szektát” képesek vádolni – gondolkodás és megfelelő cselekvés helyett. Mindezt meg lehet érteni, de a fiatalok érdekében érdemes végiggondolni, mit szabad tenni, és mit nem.*

**A**z egész helyzet megértését mindenestre ott kell kezdeni, hogy bizonyos helyzetben minden egészséges fiatalal előfordulhat, hogy nyitottá válik magára a vallásra és valamelyik szélsőséges vallásközösség szellemi kínálatára. A vonzódás és a csatlakozás háttérében sok minden áll, ez nem családi háttér, anyagi helyzet, jellem, hajlam vagy tanulmányi eredmény függvénye. A döntés háttérében először is mindig ott találjuk magának a vallásnak a lényegét. Egy hozzátartozó vagy barát halála, a szülők válása, szerelmi csalódás, tanulmányi kudarc vagy éppen a siker csúcslélménye utáni üresség, a felelőtlen életvitel émelyítő csömöre mind felidézhetik a fiatalokban az élet alapvető kérdéseit: ki vagyok én valójában, merre tart az életem, minek van igazán értéke, van-e Isten, milyen, ez mit jelent számomra, és honnan tudhatom meg mindezt? Nem csoda, hogy nagyon különböző jellemű, érdeklődési körű, háttérű és helyzetű fiatalok kezdenek egyik napról a másikra intenzív vallási életet.

Nem az a baj, hogy keresnek, és nem is azzal van a baj, amit keresnek, hanem bizonyos esetekben azzal a közösséggel, ahol azt megtalálni vélték. Napjainkban óriási a vallási kínálat, és a legtöbb ember egyszerűen képtelen tájékozódni. Főleg a mindenre nyitott és tapasztalatlan fiatalokra igaz, hogy nincsenek ismereteik és szempontjaik annak a megítéléséhez, hogy ha valahova csatlakoznak, ott valóban azt kapják-e, amit kerestek. Nem tudják, hogy sajnos nemcsak tévedni, hanem másokat megtéveszteni is emberi dolog.

### Segíteni – de jól

Sok fiatal látja úgy utólag, hogy ha néhány dolgot előbb tudott volna, annak idején másképp döntött volna. Nem léptek volna be oda, ahonnan aztán csak évek múltán és nehezen, néha fájdalmak árán tudtak kilépni. Felismerték, hogy nemcsak tévedni emberi dolog, hanem másokat megtéveszteni is az. Mindennek a pusztá felismerése természetesen nem lett volna elég a szabadulásukhoz. Hogy az esetenként nagy nyomás ellenére is lépni mertek, azt vagy kivételesen erős személyiségüknek, vagy – az esetek többségében – szeretteiknek köszönheték. Olyan barátoknak, házastársaknak és szülőknek, akik sosem mondtak le róluk, és mindig nyitottak maradtak feléjük. Ugyanakkor nincs olyan szülő, aki mindig „profli módon” reagál, és sosem követ el hibát. Segíteni akarunk a gyermekünknek, de nem biztos, hogy tudunk is jól segíteni, ezért szükségünk van mások tapasztalataira. Mindnyájan követünk el hibákat, és viszonylag könnyen be is látjuk a tévedésünket, de a bocsánatkéréshez és a változtatáshoz már erő kell. Minél tovább tart az egész, annál nyilvánvalóbbá válik, hogy egy ilyen traumatikus helyzetet nem lehet megúszni a mi jellemünk, kapcsolataink, értékrendszerünk és hitünk kisebb-nagyobb mértékű megváltozása nélkül. Ezt is vállaljuk?

### Egy forgatókönyv – minden esetre

Az alábbi anyagot olyan fiatalok és szülők, illetve tanácsadók tapasztalatai és él-

ményei alapján állítottuk össze, akiket egykor mindez személyesen is érintett. Sajátos tapasztalataik most talán másoknak is segítenek a megelőzésben vagy a „hogyan tovább?” kérdésében. A gyűjtésben kizárólag a gyakorlati szempontokat tartottuk szem előtt. Mivel lehetőleg minden helyzetre vonatkozóan szeretnénk valami tanácsot adni, egy viszonylag teljes „forgatókönyvet” próbáltunk összeállítani. Természetesen nincs két egyforma eset, egyszerűen csak megpróbáltunk mindenre gondolni – az általánosító megfogalmazás keretein belül.

### *Igazi kommunikáció*

Amikor a „gyerek” először beszél nekünk a vallási közösségről, ahova elkezdett járni, hagyjuk, hogy mindent mondjon el ő maga, s közben próbáljuk megőrizni a nyugalmunkat:

– kerüljük a hisztériát („Te, én kiugrom az ablakon, ha...!”), mert azt érzelmi zsarolásnak veheti; kerüljük a sommás ítéletet is („De hiszen az egy szekta!”), mielőtt mindenről megbizonyosodnánk;

– ne alázzuk meg („Micsoda hülyeség!”), és mások előtt se beszéljünk sértően róla („Ez a legújabb dilije!”) vagy az adott közösségről („Valami szektába jár...”); ha látja a tiszteletünket, mi is joggal elvárhatjuk tőle.

Vitatkozás helyett inkább kérdéseket tegyünk fel, amelyekből kiderül, hogy mi is volt a tulajdonképpeni élménye, és ugyanakkor neki is segítenek tudatosabban végiggondolni a történeteket:

– „Mi volt az adott közösségről az első benyomásod?”

– „Mit találtál ott pozitívnak, és miért?” „Van-e valami, ami zavart? Rákérdeztél? Mit válaszoltak?”

– „Mit gondolsz, meg fog változni a velünk és a barátaiddal való viszonyod?” „Hogyan fogsz állni a tanulóidhoz vagy a munkádhoz?”

A továbbiakban alapvetően fontos, hogy biztosítsuk a szeretetünkről és a megértésünkről. Elhamarkodott vélemény-nyilvánítás és meddő vita helyett kérjünk időt a megtudott dolgok feldolgozására:

– kérjük a megértését, hogy nem akarunk felületesen ítélni olyasmi felett, ami neki most láthatóan olyan sokat jelent;

– vegyen részt az eddigi közös dolgokban (ha nincs ezek közt olyasmi, amit új vallásközössége tilt), de ezt nyilván nem lehet erőltetni.

Fontos, hogy a párbeszéd megmaradjon, hiszen ha nem állunk szóba egymással, akkor nem fogjuk tudni, hogy mi jár a másik fejében, biztosan félreértjük egymást, és pozitívan hatni sem tudunk egymásra. Ugyanakkor a viselkedésünk maradjon természetes. Ha ugyanis beszélgetni akarunk, szemmel tartjuk, hogy mit olvas stb., akkor megérzi, hogy valami nincs rendjén. Egy lehetetlen helyzetben kell természetesen viselkednünk. (Kiskorúaknál más a helyzet, lehet egyszerű tiltással élni, de anyagunk a nagykorúakkal való bánásmódról szól.)

A külvilággal erősen szembenálló közösségre jellemző, hogy az új tagok még be nem szervezett hozzátartozóit az ellenségek közé sorolják, „negatív” befolyást tulajdonítva nekik. A „nem-tag = ellenség” képlet ellen csak a minden ellenére való szeretet használ, akármilyen lehetetlen feladatnak tűnik is.

### *Megbízható információ*

Ne sajnáljuk az időt, a pénzt és az energiát, szerezzünk információt a tájékozódáshoz! Ne elégedjünk meg klisékkel („valami keleti izé” vagy „valami gyülekezet”), mert nincs két egyforma közösség. Lehet, hogy tényleg „szektáról” van szó, de nem feltétlenül. Ezért

– keressünk ismertető szakirodalmat az adott csoportról; ezután érdemes elkérni a saját ismertető anyagukat, és azt összevetni a róluk szóló kritikákkal;

– ismeretségi körünkben is kereshetünk olyan valakit, aki tud valamit az adott vallásközösségről, de ne vegyünk bárkitől bármit készpénznek;

– keressünk fel szaktanácsadót: pszichológust, lelkeszt, ismeretterjesztő szolgálatot (sajnos kevés a képzett).

Ha egyedül kell kutatnunk, és közben olyasmire leltünk, amiről úgy véljük, hogy szeretettünknek is tudni kell, akkor

– ne vágjuk indulatosan vagy gúnyosan a szemébe; ismereteinkkel ne dicsekedjünk előtte, mert lehet, hogy a vezetői ezért eleve minden vitától vagy akár a kapcsolattól is eltiltják;

– inkább óvatosan kérdezzünk rá arra a dologra, amiről mi tudomást szereztünk; csak ha látjuk, hogy ez valóban őt is foglalkoztatja, akkor kérdezzük meg, hogy érdekli-e „a sztori” másik oldala;

– ha ismeretszerzésünket „kémkedésnek” tartja, megmondhatjuk: nem ellene, hanem az ő érdekében tesszük.

Amikor az adott vallásközösség tanairól beszélgetünk vele, gondoljuk végig, miről tudunk, illetve miről érdemes vitatkozni,

és miről nem. Valóban segítség mindenestre, ha önálló gondolkodásra készítjük, és segítünk neki egészséges távolságot tartani az adott vallási csoporttól:

– ne azonosítsuk őt az adott csoporttal; kerüljük azt a megfogalmazást, hogy: „Te tényleg abban hiszel, hogy...?”; ehelyett így kezdjük: „Ha jól értem, X mester / szervezet / egyház azt tanítja, hogy...”

– mindig kérdezzünk rá az ő személyes véleményére.

Túl a beszélgetéseken, ha ez lehetséges, és van hozzá erőnk, látogassunk el az adott közösség alkalmaira, hogy a saját szemünkkel lássuk, miről is van szó!

– a program alatt lehetőleg uralkodjunk magunkon, próbáljuk meg nyugodtan összegyűjteni pozitív és negatív benyomásainkat;

– utána először inkább kérdezzünk rá a látottakra-hallottakra, hogy azokat jól értettük-e, nehogy félreértsünk valamit;

– benyomásaink feldolgozásához kérjünk időt!

Ha hozzátartozónknak, barátunknak eddig semmilyen más vallási közösséggel nem volt tapasztalata, akkor megkérhetjük, hogy velünk vagy ismerősünkkel együtt látogasson el egy vagy több általunk „normálisnak” tartott közösségbe is. Tudassuk vele: fontos nekünk a döntése, s kérjük, hogy ne egyetlen élmény alapján döntsön véglegesen, hanem hasonlítsa össze máshol szerzett tapasztalatokkal.

#### *A hatás figyelése és a konfliktuskezelés*

Érdemes figyelni a változásokat, amelyeket az adott vallási közösség szeretünkben kiváltott. Esetleg napló formájában is feljegyezhetjük mindazt, amit a vi-

selkedésében, beszédeiben, szokásaiban újnak és furcsának tartunk. A szerintünk pozitív és negatív dolgok listája nekünk is segít az adott vallási közösség megítélésében, de szeretünknek is segít utólag, amikor eljön a feldolgozás ideje. Tanulságos ugyanis, hogy a bekerülés-betagozódás-kilépés folyamatában az ő belső élményei hogyan jelentek meg mások számára, mi látszott

*Ritka, hogy egy vallás csak rossz hatással legyen a tagjaira, illetve hogy az alábbi negatív hatások mindegyike egyszerre megjelenjen egy tag életében. Ha ez így lenne, senki sem lenne tag az adott közösségben vagy mozgalomban. Érdemes megkeresni a közösség vagy mozgalom pozitív hatásait is, mert így azt is megtalálhatjuk, amit valaki máshol is megkaphatna. Amikor a rossz hatást ő is képes lesz belátni, és a kapott jót van hol megtartani, akkor könnyebben lép ki, mert nem érzi úgy, hogy mindenről le kell mondania.*

kívülről, és mi nem. Szeretünk gondolkodásának, szokásainak, nyelvezetének a megváltozása önmagában is okozhat konfliktushelyzeteket. Ha utólag végiggondoljuk, hogy mi is történt, egyszerűen tanácstalanok vagyunk. Egyfelől nem értjük szeretünk viselkedését, de ugyanakkor a sajátunktól is megijedünk. Ennek több oka lehet.

Lehet, hogy már eleve volt valami probléma a kapcsolatban, amely épp ehhez a témához kölcsönzött indulati töltést, de az is lehet, hogy az adott vallásközösségnek a szeretünkre gyakorolt hatása áll a háttérben. Ennek az eldöntéséhez önismeret,

szerettünk ismerete és az adott vallás ismerete szükséges.

Ritka, hogy egy vallás csak rossz hatással legyen a tagjaira, illetve hogy az alábbi negatív hatások mindegyike egyszerre megjelenjen egy tag életében. Ha ez így lenne, senki sem lenne tag az adott közösségben vagy mozgalomban. Érdeemes megkeresni a közösség vagy mozgalom pozitív hatásait is, mert így azt is megtalálhatjuk, amit valaki máshol is megkaphatna. Amikor a rossz hatást ő is képes lesz belátni, és a kapott jót van hol megtartani, akkor könnyebben lép ki, mert nem érzi úgy, hogy mindenről le kell mondania.

Pozitív hatás, ha valaki

- az addiginál magasabb erkölcsi mérceét tesz a magáévé;

- az ún. lelki értékeket az anyagiak elé helyezi;

- leszokik addigi káros szenvedélyeiről;

- képességei kamatoztatására, tanulásra van ösztönözve, érdeklődési köre kitágul;

- dönteni képes és önmagáért, családjáért felelősséget vállalni tudó emberré válik;

- megtanul másokat tisztelni és szeretni, velük együttérezni, őket minden ellenére megérteni.

Negatív hatás, ha valaki

- lelkileg szenved, testileg leromlik vagy anyagilag tönkremegy;

- az úgynevezett lelki értékek minden más rovására mennek, családját, kötelességeit ezek miatt elhanyagolja;

- tanulmányai abbahagyására készül, képességeit hosszú távon is parlagon hagyja heverni, érdeklődési köre teljesen beszűkül;

- túlzott függésbe kerül, hagyja, hogy pár- vagy pályaválasztásában vezetője vagy a közösség döntsön;

- fekete-fehér gondolkodása révén gyorsan ellenséget lát a másképp gondolkodóban, csak a hasonló gondolkodásúakat szereti, a kívülállóktól ózkdodik, velük kommunikálni nemigen képes.

A keserű élményekért önvédelemből ösztönösen „a szektát” vádoljuk, de éppen szerettünk és jövőbeli magatartásunk érdekében érdemes mindent őszintén végiggondolni. Van, aki képtelen belátni a saját

hibáit, és jó ürügyet lát abban, hogy saját nevelési vagy kapcsolati kudarcait másokra kenje. Ugyanakkor az is tény, hogy némelyik vallásközösségnek a tanaiból vagy a hitéleti gyakorlatából is fakadnak konfliktushelyzetek, és hogy ahány vallás, annyi sajátos konfliktushelyzet létezik. Egyes szociológusok és pszichológusok szerint csak abban a családban lehet valaki szektataggá, ahol „eleve valami probléma” volt. Ennek a megállapításnak van igazságtartalma, de ez csak az egyik oldal. Többek közt ennek a hatására a társadalom nagy része – tisztelet a kivételnek – együttérzés és segíteni akarás helyett igyekszik távolságot tartani az érintett családoktól. Nem csoda, hogy sok szülő szégyelli az egészet, és ha tudja, titkolja. Az így keletkező feszültség persze csak olaj a tűzre. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy bármelyik, teljesen egészséges és normális család gyermekei is csatlakozhatnak egy szociológiai szempontból „szektának” ítéltető vallási közösséghez. Nem véletlen, hogy az ilyen esetekben a legtanácstalanabbak a tanácsadók.

### Kérdések az önvizsgálathoz

A konfliktus tényleg csak az adott vallásközösség megjelenésével kezdődött? Nem lehet, hogy csak felszínre hozott valamit, ami már eleve ott volt?

- „Ismerjük és értjük egyáltalán egymást?” „Azelőtt mennyire törődtünk egymás gondolataival, félelmeivel és vágyaival?”

- „Nem volt egyoldalúan vallásos vagy anyagiás az értékrendszerünk?” (ha igen, akkor rendszerint a másik végletbe menekül)

- „Nem volt túl szigorú vagy túl engedékeny a nevelési módszerünk?”

Ha a konfliktusok valódi forrása ilyen dolgokban rejlik, de a „felek” képtelenek ezzel szembesülni, a helyzetet változtatni, és csak a magukét hajtogatják, akkor nyilván gyorsan elidegenednek egymástól, attól függetlenül, hogy maga az adott vallásközösség teljesen „normális” vagy közismerten vitatott. Ha képesek szembenézni

önmagukkal és egymással, képesek bocsánatot kérni egymástól, az igazi gyógyulást hozhat, és csökkentheti a „szekta” vonzását.

*A nyitva hagyott ajtó...*

A fiatal esetleg egyik napról a másikra távozik. Ez rendszerint akkor történik meg, ha az érintett már nagykorú, és valamiért nem tud vagy nem akar megférni a családban. A sok lehetséges ok közül íme néhány:

– a világnézeti összekülönbözés jó alkalom a meglévő személyi ellentétek „megoldására” vagy a „köldökszinór” elszakítására;

– ő nem tudja elviselni a hozzátartozói „negatív” szellemiségét (például anyagias értékrend, hüsevés, más világnézet stb. miatt)

– hozzátartozói nem követik az adott közösségbe vagy szervezetbe, ő pedig nem hajlandó egy fedél alatt élni „tévelygőkkel”.

Ha végleg el akar menni, fontos vele tudatni, hogy visszavárjuk, ide bármikor, bárhogy visszajöhet, az ajtó nyitva van, feltétel nélkül, minden ellenére szeretjük. Miért fontos tudatni és éreztetni vele ezt a mégis-szeretetet? Ha jó kapcsolat szakad meg, ő maga is szenved, akárhogy titkolja, és a sebek előbb-utóbb felfakadva segíthetnek neki a visszatérésben. Ezt sok minden elindíthatja. Például a „mesterről” kiderül, hogy ő is csak ember, hogy a szentek valójában álszentek, hogy a kezdeti nagy szeretet csak addig jár, amíg az ember megfelel bizonyos szabályoknak stb.

Az elfogadásért való folyamatos küzdelmet nem mindenki bírja vég nélkül, mert személytelen szabályoknak vagy a vezető(k)nek kell megfelelni, tehát végső soron az elfogadottság a teljesítménytől függ. Akár elköltözött egy kommunába vagy asramba, akár hazajár, a kiábrándulás mindig hosszú folyamat, és kívülről nem feltétlenül lehet azonnal észrevenni (különösen akkor, ha a közösségen belül is hozzá kellett szoknia a színleléshez). Az elbizonytalanodott, kétségekkel küszködő tag első kérdése önmagához ez: „Hova tovább? Van, aki visszavár?” Ha nincs, ak-

kor inkább marad, mert a legrosszabb ismert is jobb az ismeretlennél. Ha mégis van hova menni, ha minden ellenére visszavárják, akkor lelki nyomás és félelmek ellenére is távozik.

*Kilépés és visszatérés*

Maga a kilépés minden vallási közösségben más és eltérő mértékű megrázkódtatást jelent. Van, ahol egyszerűen tudomásul veszik, máshol írásos kilépési nyilatkozatot kell benyújtani, amit a közösség előtt felolvassanak, és a kilépővel azontúl nem állnak szóba. Van, ahol kárhóztató bibliai idézetekkel fenyegetik meg az embert, máshol a személyes adataival való visszaélés lehetőségével zsarolják meg vagy az anyagi tartozásait emlegetik. Általában nagy gondolati és érzelmi viharokkal jár a kiszakadás egy olyan közösségből, amely addig a mennynek tűnt s amelyen kívül a poklot ígérik, de legalábbis légiüres tér vár. A kilépést nehezíti, ha valaki az adott szervezetben valamilyen funkciót tölt be vagy anyagilag lekötöztetett. A csalódás miatt kilépett vagy kiközösített tag rendszerint sérült, kiégett és eléggé elkeseredett. Múltját még fel kell dolgoznia, jelenét és jövőjét bizonytalannak látja. Nagyon megvágogatja, hogy ezentúl kiben bízik, önmagában pedig végképp nem tud bízni.

Hozzátartozói egyfelől örülnek annak, hogy visszakapták szerettüket, másfelől azonban ők is sérültek a történetek során. Ilyenkor sok és sokféle indulat jöhet elő az emberből, ezért hasznos néhány újabb hibát elkerülni:

– ne „hülyézzük le”, mert magától is látja a hibáit (becsapható); a keserűségét nem szabad tovább fokozni;

– ne oktassuk ki („Nem megmondtuk?!”), mert ezt újabb megfelelési kényszerként éli meg;

– ne erőltessük, hogy ő maga vonja le és mondja el a tanulást (ha lesz ereje, magától megteszi);

– ne várjunk el tőle bocsánatkérést; ha már lesz hozzá ereje, akkor magától megteszi.

Amikor eljön az ideje, a történeteket együttgondolkodással, együttérzéssel, az-



az közösen kell feldolgozni. Ez nem egyoldalú kioktatást, hanem együttes ön-vizsgálatot jelent. Sommás ítéletek helyett inkább kérdezzünk rá élményeire, hagyjuk, hogy elmondja, hogyan élt meg bizonyos dolgokat akkor, és hogyan gondolt ezekre most, illetve mit gondol a jövőjéről. Szeretettünknek valódinak és általa is érezhetőnek kell lennie. Csak akkor hiszi el, hogy vannak igazi kapcsolatok, ha tapasztalja, hogy mindenén át megmaradnak.

*Aki egyszer megégett...*

A kilépés, kiközösítés, az intenzív hitélet megszakadása után mindig kisebb-nagyobb szellemi vákuum marad, amelyet valami más, igazabb, jobb, egészségesebb szellemiségnek kell betöltenie. E nélkül az ember hajlamos keserűen megtagadni különben jó értékeket és célokat is, kerül mindent, ami vallással kapcsolatos, és nem

tud önmaga számára is elfogadható, egészséges módon viszonyulni a világhoz, az életéhez és Istenéhez.

Van, aki szerint az ember gyógyíthatatlanul vallásos lény, de lelki egészségéhez mindenesetre hozzátartozik a vallás. Mások szerint viszont egy „istenalakú lyuk” van bennünk, amelyet csak maga Isten tud teljesen és kielégítően betölteni, az ital, a drog, a szex, a család, a hivatás vagy a vallásosság nem. Ezzel együtt meg kell érteni, hogy aki egyszer már „megjárta” valahol, az nyilván nehezen fog újra útnak indulni. Ezen a ponton őszinte együttérzéssel és alázattal csak bátoríthatjuk az Olvasót, hogy ha ő maga vagy szerettei közül valaki csalódott is egy bizonyos vallás emberi képviselőiben, ne feledje: Isten más, és vannak emberek is, akik mások.

*Szalai András*

## Szektás dolgozat a „szekták titkos tantervéről”

*A fülszövegeken a kiadók „neves” recenzensekre hivatkozva azzal ajánlják a Frankfurt am Main-i evangélikus Vallási és Világnézeti Kérdések Központja pedagógus vezetőjének, Kurt-Helmuth Eimuthnak a művét (A szektások gyermekei, Herder – Ecclesia – Kairosz, 1999.), hogy az a „szektajelenség szakszerű analizisét” és a „szekták titkos tantervének”, a vallásszabadság leple alatt elkövetett pszichikai erőszaknak a leleplezését kínálja. A Kairosz és az Ecclesia úgy érezte, hogy biztonsággal társulhat harmadiknak a Herderhez, s nem tartotta szükségesnek, hogy szaklektorhoz forduljon, pedig nagyon jól tette volna a felelős kiadó (1), különösképpen ilyen kényes téma esetében.*

**A** kiadók jogosan gondolhatták azt, hogy azok a károk, melyeket a könyvben tárgyalt nyolc, hazánkban is (elégé különböző létszámban és intenzitással) jelenlévő „szekta” – Krisnatudatú Hívók Közössége, a Család, a Szciantológiai Egyház, San Myung Moon tiszteletes Egyesítő Egyháza, a Jehova tanúi, a neokarizmatikus mozgalom, a Sant Thakar Singh és az Egyetemes Élet és a

szciantológia – Németországban okozott, hazánkban is tényleges vagy potenciális veszélyt jelentenek. Arra már nem figyeltek eléggé, hogy a szerző (és szervezete) megközelítése nem tudományos, hanem a szekták elleni harcra létrehozott szervezetek sajátos elfogultságaival és előítéleteivel jellemezhető.

Eimuth is beleesik abba az általános hibába, hogy a „szekták” közvetlen tanul-

mányozása helyett zömmel már elavult forrásokra támaszkodik. Nemcsak a vallások között keletkező, sok esetben meglehetősen eltérő vallási jelenségekből ötvöződő új vallási mozgalmakra, hanem a hagyományos vallásokból kiszakadó szektákra is jellemző az, hogy akár nagyon rövid időn belül lényeges változás történhet tanításukban, szokásaikban, missziós módszereikben. A szerző által vizsgált „szekták” közül többen (2) ilyenek. Ha a kiadók óvatosabbak, és szakembertől tanácsot kérnek, arról kellett volna döntenüik, hogy vállalják-e egy olyan könyv kiadását, mely sokkal közelebb áll az úgynevezett „szektaellenes” irodalomhoz, mint az olyan – ugyancsak népszerű formában megírt – szakmunkákhoz, mint a sok nyelvre lefordított *E. Barkeré (3)*, amely ugyancsak a szülőkhöz, pedagógusokhoz szól, de konklúzióit komoly szociológiai, szociálpszichológiai kutatások eredményeire alapozza.

Sajnos ez a könyv a felesleges riadalmat okozó, félretájékoztató könyvek közé tartozik. Ezt most négy olyan, Magyarországon is működő „szektáról” írtak alapján próbálom bizonyítani, amelyeket közelebbről is ismerek. Igen különböző vallási jelenségekkel foglalkozik a szerző, egy kaptafára véve őket: van köztük intézményes egyházzá váló klasszikus szekta (a Jehova Tanúi), ősi világvallás megújulási mozgalma (a Krisna-mozgalom (4)), új típusú keresztény szekta (a Család) és különféle vallási elemekből ötvöződő új vallási mozgalom (az Egyesítő egyház). A szerző az általa „vizsgált” vallási jelenségek írásos anyagaiból, az egykori tagok megnyilvánulásaiból, a média közleményeiből és a „szektaellenes mozgalmak” hírforrásaiból meglehetősen önkényesen válogatva és azokat meglehetősen elfogultan értelmezve ítéli el a „szekták” gyermeknevelési módszereit.

A könyv egyik neves kritikusja, a vallási mozgalmakat kutató holland szociálantró-pológus *R. Singelenberg* szerint a szerző – átlépve az egyértelműség tudományos parancsát – kijelenti, hogy a szekta etikátlan csoport, hozzáteszi, hogy a

könyvében szereplő vallási csoportok szekták, ebből következően gyereknevelési módszereik csak erkölcsstelenek lehetnek. Mindezt úgy teszi, hogy szinte teljességgel mellőzi a régi és új szektákkal, valamint az új vallási mozgalmakkal kapcsolatos (immár gazdag) tudományos forrásokra történő hivatkozást. Semmi sem látszik arra utalni, hogy a szerző az érintett mozgalmak jelenlegi tagjaival akár szóban, akár írásban párbeszédet folytatott volna annak érdekében, hogy első kézből szerezzon információt. Az egykori tagok kijelentései pedig tudvalevően jelentősen eltérnek egymástól, és csekély számban fordul elő köztük „rémtörténet”, jöllehet a média és a vallási mássággal szemben gyanakvó vagy ellenséges érdekcsoportok ezeket a tanúságtételeket pécézik ki. Ezt teszi Eimuth is. Hozzá kell tenni, hogy éppen Németországban kevés komoly, új vallási mozgalmakkal kapcsolatos kutatás folyt és folyik. A kérdés neves szakértői, *Van Driel* és *Richardson* szerint a német társadalom ezen nagyfokú gyanakvó beállítottságának egyik oka az, hogy a második világháború óta ott él bennük a félelem a deviáns, extrém ideológiáktól. (5)

### Jehova Tanúi

A hagyományos szektából egyházzá váló Jehova Tanúiról szóló fejezet címe eléggé riasztó: ‚Testi fenyítés, vérátömlesztés és ellenőrzés’. Ez az egyház erős teológiai hangsúlyt helyez a missziós tevékenységre, s ez sokáig korlátot emelt a magasabb iskolai képzés elé, amelyet ugyan sosem tiltottak, ám a nyolcvanas évekig inkább eltanácsolták ettől tagjaikat. Ma már a jehovista vezetés elismeri, hogy tagjainak szükségük van a további világi képzésre. Erről Eimuth még nem értesült. Általános hiba – ezt *E. Goffman*tól (6) már jól tudjuk – a nyilvánosság előtti „front stage” és a privát szférabeli „back stage” összekeverése: más az egyházi normatívának megfelelő ideáltípus Jehova-tanú, és más az empirikus realitás: a szigorúan hívó beállítottságtól a fenntartásos lojalitásig terjedő

hívó magatartás. A szerző abból a tényből, hogy a Jehova-tanúk nem ünneplik meg a születésnapot, arra a következtetésre jut, hogy a „Jehova Tanúinak gyermekeit mindenből kirekesztik”. A tanúk gyerekei – akik mellesleg általában jól beilleszkednek az iskolai közösségbe – kétségkívül elmaradnak mind a születésnap, mind a karácsonyi és egyéb keresztény ünnepekhez kapcsolódó rendezvényekről (akár a fundamentalista iszlám hívők gyerekei), de részt vesznek az iskolai kirándulásokon

és a sporteseményeken, valamint más alkalmakkor szívesen – Eimuth szerint számításból – megajándékozzák osztálytársaikat.

A szerző semmiféle klinikai bizonyítékot nem szolgáltat azt illetően, hogy a Jehova Tanúi gyermekei pszichikai állapota jelentősen eltérne velük egybevethető csoportok hasonló korú tagjainak pszichikai állapotától, s egyetlenegy esetet sem vountat fel arra, hogy hátrányos pszichikai eset fordult volna elő, amely aggodalomra adhatna okot.

A testi fenytékre egyik fő forrása egy RTL-tévéadásban szereplő eset, a másik pedig egy nem publikált felmérés, mely szerint a volt Jehova Tanúk 60 százaléka támogatta a testi fenytést. Nos, egy 1997-es körkérdés szerint (7) a németek 61 százaléka tartja a pofont vagy – ami még rosszabb – az alapos elverést a gyermeknevelés ésszerű eszközének.

A szerző harmadik témája a mozgalom vérátömlesztésre vonatkozó – és természetesen a Bibliára hivatkozó – tilalmával foglalkozik. Ez a tantétel, mindenekelőtt

olyankor, amikor kiskorúak az érintettek, kritikus társadalmi ütközópontot képez a szülői és az állami tekintély között a gyermek jólétét illetően. Eimuth úgy véli, hogy tragikus esetekre történő könnyed utalással az ügyet három oldalon elintézheti. (8) Teljesen figyelmen kívül hagyja a legutóbbi időkben a vértranszfúziós kezeléssel kapcsolatban feltárt valamennyi orvosi kontraindikációt és a vérhelyettesítő anyagok területén elért, ebből adódó technikai előrelépéseket. Elhallgatja, hogy a témá-

*„A kognitív és az iskolai képzési funkciók területén ezek a gyerekek messze felülhaladták a normát... a legtöbb gyermek átlagon felüli intelligenciájú volt, a pszichológiai tesztek, klinikai interjúk és a magatartásukra vonatkozó megfigyelések alapján ezek a gyerekek érzelmileg kiegyensúlyozottaknak tünnek, kognitív értelemben előrehaladottak voltak és igen alkalmazkodóképesek az emberek közötti kapcsolatok terén... Az érzelmi támogatás és szeretet egyértelműen megnyilvánul, a fegyelmzés és a helyreigazítás gyengéd és tanító jellegű... Nagymértékben támogatják az önállóságot... Figyelemre méltó a gyermekek teljesítménye a kognitív feladatok megoldásánál és az iskolai képzés területén....”*

val kapcsolatos etikai kérdések orvosi és jogi körök heves vitáinak keresztüzében állnak. Miközben az átlagpolgár joggal ódzkodhat a Jehova Tanúi vérátömlesztéssel kapcsolatos tanításától, a szerzőnek tudnia kellene arról, hogy van már a vérátömlesztésnek alternatívája, olyan korszerű eljárások, melyek kidolgozásában a Jehova-tanúk is közreműködtek. Mellesleg már Magyarországon is működik a Jehova Tanúi egyházban olyan szolgálat, mely – együttműködve a kórházak orvosaival – biztosítja tagjainak

az alternatív eljárással történő operációt.

Negyedik témaként a szerző a felügyeleti joggal kapcsolatos esetekből idéz, amelyek (rendszerint) a (Jehova Tanúja) anya és a (nem Jehova Tanúja) apa házassági életközösségének felbontása nyomán keletkeznek. Figyelmen kívül hagyva azt a nevelési axiómát, mely szerint a gyermekek nevelése mindig abból áll, hogy továbbadják a szülői értékeket a leszármazottaknak, Jehova Tanúi szocializációs praxisát lekicsinyló módon használt „súlykoló nevelési módszer” kifejezéssel illeti.

A szerző idéz két fiatal Jehova Tanúja lány öngyilkosságának tragikus esetéből, s azt sugallja, hogy a lányokat a hitnézeteik indították ezen tett elkövetésére, „kutatási anyaga” csupán egyetlen újságcikk.

Természetesen nem könnyű feladat egy pedagógus számára elmagyarázni tanítványainak, hogy miért maradnak el Jehova-tanú osztálytársaik a szeretet ünnepének vagy diáktársaik születésnapjának megtartásáról és hogy miért nem állnak föl a tanúk a Hímnusz felhangzásakor. Ilyesmiket tapasztalva tanárok és diákok egyaránt könnyen elhihetik a legképtelenebb legendákat és vádakot is. A *„Fiatalok kérdései. Gyakorlatias válaszok”* című könyvecske (9) kérdései jól érzékeltetik, hogy e „szekta” gyermekei nem valamiféle szélsőséges és fanatikus, csak éppen a hagyományostól eltérő és sokak számára eléggé furcsa vallás hívei.

„Miért nem értenek meg engem szüleim? – Ne vádold elhamarkodottan szüleidet érzéketlenséggel!

Hogyan tehetem túl magam szüleim újraházasodásán? – Meg kell tanulni osztozni és egyezsre jutni, el kell viselni az egyenlőtlen bánásmódot is.

Miért oly nehéz kijönni fivéreimmel és nővéreimmel? – Amellett, hogy a fivérek és nővérek áldást jelentenek, József-re gondolva nem tarthatjuk igazságtalanságnak a szülői kivételezést.

Miért nem kedvelem magam? – Nem felejtvé tökéletlenségünket ki kell fejleszteni az önbecsülésünket.

Hogyan javíthatok osztályzataimon? – Nem szabad belekeveredni a versenyszerűség útvesztőibe, de felelősséget kell vállalni a tanulásért.

Maszturbáció – mennyire súlyos dolog? – Nem olyan súlyos, mint a paráznság, csókolózással vagy az ölelkezéssel való kinyilvánítása csak akkor helyénvaló, ha a kapcsolat elérte a kölcsönös elkötelezett-ség fázisát.

Hogyan tarthatom ellenőrzés alatt a tévénézési szokásaimat? – A tévé nem eredendően rossz, de még a jó dologból is káros lehet a sok.

Miért nem szórakozhatok időnként? – Semmi helytelen nincs abban, hogy jól

akarjuk érezni magunkat, de a mértéktelenség kulcsfontosságú, s a keresztyén társas összejövetelek (beszélgetéssel, labdajátékkal, zenéléssel, piknikkel, „egészséges” tévéműsor megnézésével) örömtelibben, mint más egyéb szórakozási formák.”

## Család

„Isten gyermekei: ördögi módon’ címmel és *„Gyermekeken elkövetett nemi erőszak’*, *„A gyermekek mint robotemberké’* alcímekkel ír a szerző az egyik legvitatottabb – és történetének kezdeti szakaszában kétségkívül ugyancsak furcsa, esetenként a közgondolkodást joggal ingerlő és sértő módszerekkel misszionáló – új típusú szektáról, az egykori Isten gyermekeiről, mely ma már a Család nevet viseli. Az Isten Gyermekei a hetvenes években a „flirty fishing” (flörtölve halászás) miatt vált hírhedté. A bűnös világ közeli végét hirdető adventista típusú szekta az akkor még zömmel tizenéves (elsősorban lány) tagjait a szekta alapítója, *Mo (10)* atya, a Bibliára és a szeretet parancsára, a szexualitást Isten egyik legszebb ajándékának tartva tagjait a testi kapcsolat élvezetére, minél korábbi házasságra és gyermekáldásra biztatta (*11*), valamint arra bátorította őket, hogy a magányos embereket ajándékozzák meg gyengéd szeretetükkel (szükség esetén ebbe beértve a szexuális kapcsolatot is). Később – az AIDS elterjedésekor – főpásztoruk ezt a metódust leállította. Mára a kezdetben igen zilált életű tizenévesekből álló nemzetközi gyülekezet második generációja nyakkendős és öltönyös, úrigyerek külsejű, választékosan viselkedő fiatalokból áll, akik már csak 18 éves koruk után házasodhatnak. A prostitúcióval és gyerekeken elkövetett nemi erőszak vádjával a különböző országok hatóságai a legdurvább eszközökkel, mondhatni fanatikusán léptek fel ellenük, s bár mindkét vádban rendre ártatlannak bizonyultak, felmentésükig igen sokat szenvedtek, főleg a szüleiktől több hónapra is elszakított kisgyermekek. Ma Magyarországon mindössze 150–200 fős nemzetközi csoportjuk van. Nem egyházukba toboroznak, hanem arra buzdítanak, ki-ki a maga felekezete

szerint legyen buzgó keresztény. Börtönlakók, beteg és sérült gyerekek, valamint katasztrófa sújtotta lakosok körében végeznek szeretetszolgálatot. (12)

Eddig, sajnos, eléggé kevés kutatás foglalkozott az úgynevezett második és többedik generációs „szektatagokkal”, vagyis a szektások gyermekeivel. Említésre méltó kivételt képez az a kutatás, melyet az Oakland Egyetem pszichológusai végeztek a Család második generációs tagjainak körében. Többek között a következőket állapították meg: „A kognitív és az iskolai képzési funkciók területén ezek a gyerekek messze felülhaladták a normát... a legtöbb gyermek átlagon felüli intelligenciájú volt, a pszichológiai tesztek, klinikai interjúk és a magatartásukra vonatkozó megfigyelések alapján ezek a gyerekek érzelmi-leg kiegyensúlyozottabbnak tündek, kognitív értelemben előrehaladottak voltak és igen alkalmazkodóképesek az emberek közötti kapcsolatok terén... Az érzelmi támogatás és szeretet egyértelműen megnyilvánul, a fegyelmezés és a helyreigazítás gyengéd és tanító jellegű... Nagymértékben támogatják az önállóságot... Figyelemre méltó a gyermekek teljesítménye a kognitív feladatok megoldásánál és az iskolai képzés területén. ...A tanulmányunkba bevont gyermekek egyszerűen túl egészségesek ahhoz, mintsem hogy egy olyan rendszer termékei legyenek, amelyben nagyfokú a bántalmazás”. (13) Eimuth ezekről, sajnos, mit sem tud.

### Egyesítő Egyház

A koreai Moon tiszteletes mozgalma tipikus új vallási mozgalom, mely háromnegyed részben keresztény, negyedrészen ázsiai vallási elemek keveréke. Az Egyesítő Egyház tanítása szerint Krisztus nem jól választotta meg az emberiség megváltásának módját, ugyanis keresztalála helyett családot kellett volna alapítania, s gyermekei által megszentelni és megváltani a világot. Ahogy Isten és a világ közt is szeretetkapcsolat van, hasonlóképp a férfi és a nő között is, amely a szüntelen „adás-elfogadás” viszonyában nyilvánulhat meg, ta-

nítja Moon tiszteletes. Bűntelen életével az embernek kellett volna ezt a szeretetet tükröznie, amely alapján létrejöhett volna az igazi háromság: az Isten, a férfi (Ádám) és a nő (Éva) között, s akkor beteljesedhetett volna a „Három Áldás”: a termékenység, a bűntelen élet és a világ feletti szeretet. Ebben a vallásban – a keresztény terminológiát használva – a házasság a fő „szentség”, s a vallásalapító közvetítésével maga Isten párosítja és adja össze a jegyespárokat, akik az esetek nagyobb részében különböző földrészekről válogatódnak össze. Újabban azonban lehetőség van arra, hogy valaki saját maga válasszon magának párt. Esküvőjük pillanataiban a párok megszabadulnak az eredendő bűntől, s beoltódnak Isten vérvonalába. Az esküvőt olykor több éves megtartóztatás követi, s csak ezután kerül sor a három napos rituális nászéjszakára, mely a bűnbeesés állapotának visszaállítását, majd jóvátételét szimbolizálja. (14) Egy másik, számkra kétségekívül eléggé szokatlan gyakorlat gyerekeik örökbe adása, akik által a befogadó párok is áldottak lesznek.

A gyereknevelésről alig esik szó ebben a fejezetben, melyben jócskán akadnak torzítások. Íme néhány jellegzetes példa: szemben Eimuth-tal az Egyesítő Egyház a hívek gyermekeit nem tartja a Moon házaspár „test szerinti gyermekeinek”. Eimuth nem érzékelteti eléggé, hogy a „missziózást” az Egyesítő Egyház tagjai egyre inkább csak a családi életre való felkészülésnek, tanulási időszaknak tartják. Az örökbe fogadás korántsem olyan gyakori, mint ahogyan ezt Eimuth szövege sugallja. Magyarországon erre még nem volt példa. Azt az állítást, mely szerint a „minden anya csak továbbadó anya, gyermekeinek csak hordozó edénye”, az egyház egyik magyarországi vezetője (akinek három gyereke van) sosem hallotta. Az örökbefogadók egyébként zömmel ismerősök, barátok.

### Krisnások

A szerző a félezer éves Hare Krisna mantra éneklését hippisnek jellemezve azt sugallja, hogy az ISKCON (15) valamifé-

le hippi-mozgalom lenne. (16) A szerző egyszer ifjúsági vallásnak, másszor a „hagyományos hinduista társadalomideál exportörének” nevezi a Krisna-mozgalmat. Bármilyen furcsa lehet egy európai átlagpolgárnak egy krisnás gurukula (guru-iskola), egy tudós szerzőnek nem volna szabad ennyire csodálkoznia azon, hogy egy vallási közösség világnézetileg elkötelezett iskolát működtet. Kétségkívül igaz, hogy a védikus életmódnak a nyugati világba való átültetése korántsem zökkenőmentes folyamat, s különösen a hetvenes-nyolcvanas években nem voltak ritkák a neofita túlbuzgóságból is fakadó és sajnos a kisgyerekek rovására történő túlkapások. A magyar krisnás gyerekek többsége állami iskolába jár és otthon (valamint a templomokban) kapja a vallási nevelést. Hazánkban is működik már gurukula, a Somogyvámos melletti Krisna-völgyben. Ebben az iskolában egyrészt elsajátítják a hivatalos magyar tananyagot, másfelől tanulják az ősi vaisnava szövegeket, énekeket, szertartásokat, és gyakorolják szüleikkel és a felnőtt hívekkel együtt a védikus életmódot, amelyben nem válik el élesen a vallási és mindennapi élet. (17)

### Még egy szektás könyv a szektákról

Egyik hazai krisnás olvasója xenofób és intoleráns nézetek gyűjteményének tartja a könyvet, és ő is a modern német társadalomnak a tekintélyuralmi rendszerekkel kapcsolatos tudatalatti félelmét olvassa ki belőle. „Ez egy rossz könyv, mely csak olvasói előítéleteit bővíti”, summázza véleményét a tudós R. Singelenberg. Énszerintem egy „szektaellenes szekta” képviselőjének hibákkal teli könyve, amelynek végkövetkeztetése az, hogy a szektások gyermekeinél „nem az önfelszámolás folyamataról lehet beszélni, hanem önmaguk megtalálásának megakadályozásáról”, ami persze bizonyíték híján ugyanúgy a levegőben lóg, mint állításai többsége. Az utolsó fejezet meglepően toleráns hangnemben íródott, ilyen című alfejezetekkel: „Tájékozódjunk”, „Ne sarkítsunk”, „A szektások gyermekeinek szeretetteljes gondos-

kodásra van szükségük a községi vagy városi óvodában”, „Jó szomszédság szektatagokkal is lehetséges”. A könyv tehát azt sulykolja, hogy mily rettenetesek ezek a szekták, de mi viselkedjünk velük szemben keresztény nagylelkűséggel.

Ez alkalommal, sajnos, ismét gyarapodott eggyel a már féltucatnyi magyar nyelvű szektásan szektaellenes könyvek száma, felelőtlenül riogatva a megszólítottakat. Jó lenne, ha nem kerülne sem a közkönyvtárak, sem az iskolai könyvtárak polcaira. Abban reménykedhetünk, hogy hamarosan napvilágot lát a Kulturális Örökség Minisztériuma által kezdeményezett és a Szegedi Tudományegyetem Vallástudományi Tanszéke által gondozott, vallástudósok által írott és lektorált füzetsorozat a magyarországi új vallási mozgalmakról.

### Jegyzet

- (1) TÖRÖK József egyháztörténész professzor.
- (2) Például a Család, az Egyesítő Egyház, de bizonyos mértékben a krisnások és a Jehova Tanúi is.
- (3) *New Religious Movements (Új vallási mozgalmak)*. HMS, London, 1992. 234 old. Részletek belőle magyarul: *Szekták, új vallási jelenségek*. (Szerk.: LUGOSI Ágnes – LUGOSI Győző), Pannonica. 1998. 198 old.
- (4) A magyarországi krisnásokról éppen az Iskolakultúra kiadásban megjelent könyvemből (*Krisnások Magyarországon*. Iskolakultúra, Bp, 1998. 390 old.) tájékozódhat az olvasó.
- (5) RICHARDSOM, J. T. – VAN DRIEL, B.: *New Religious Movements in Europe: developments and Reactions*. In: *Anti-Cult Movements in Cross-Cultural Perspective* (ed.: SHUPE, A. – BROMLEY, D. G.) Garland Publishing, New York, 1994.
- (6) GOFFMANN, E.: *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat, Bp, 1981.
- (7) A Reader's Digest 1997. áprilisi német számában.
- (8) Megemlíti a 11 napos osztrák kisfiú, Simon HARTL tragikus halálát, aki „szervi elégtelenségben halt meg, RH-faktor összeférhetetlenség következtében”, miközben kimondatlanul a vérátömlesztést elutasító szülőket hibáztatja a (ritkán előforduló myokardiális komplikáció következtében bekövetkezett) halálesetért. Jóllehet Eimuth fogalmazása világossá teszi, hogy a transzfúzió elmulasztása volt a felelős azért, hogy a csecsemő szíve felmondta a szolgálatot, hozzáértő vezető gyermekorvosok által összeállított és a bíróságnak később benyújtott bizonyítási anyag ezt az okozati összefüggést komolyan megkérdőjelezi.
- (9) Watchtower Bible and Tract Society of New York, New York, 1990.

(10) MÓZES beceneve.

(11) Rendkívül szigorúan tiltva a fogamzásgátlás bármilyen módszerét.

(12) Bővebben róluk LEWIS, J. R. – MELTON, J. G.: *Sex, Slander and Salvation* című könyvéről írott ismertetésben (Mérleg, 1996/3. sz. 337–340. old.).

(13) LILLISTON, L. – SHEPERD, G.: *Psychological Assesment of Children on the Family*. In: *Sex, Slander, and Salvation* (Ed.: LEWIS, J. R. – MELTON, J. G.) Center for Academic Publication, Stanford CA, 1994.

(14) Ezért az első két éjszakán az asszony van felül

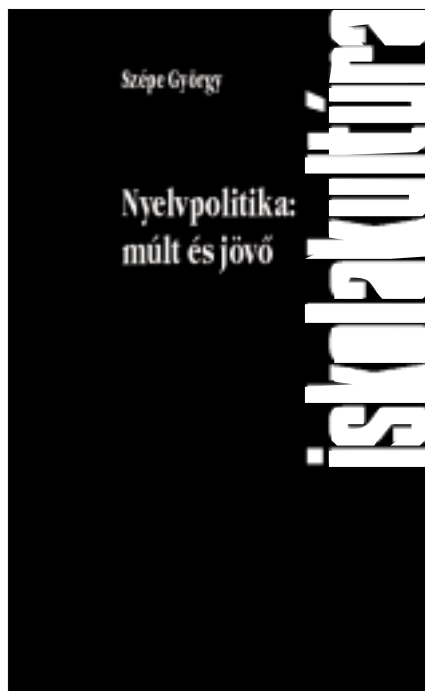
közösüléskor, s csak harmadikon a férfi. Ekkor a pár már Isten egyenrangú fia és lánya.

(15) Magyar nyelvű feloldásban: a Krisna-tudat Nemzetközi Szervezete.

(16) Holott ez a mozgalom nem más, mint az ősi Visnu-hit félezer évvel ezelőtti populáris változatának negyedszázada már India határain kívül is aktívan működő missziója.

(17) Bővebben a hazai krisnások pedagógiai programjáról könyvem 265–278. oldalain.

**Kamarás István**



*Az Iskolakultúra könyveiből*

## Ottlik-négykezes

*Ottlik Gézáról szóló legújabb könyvünk Tolsztojhoz, az „Ivan Iljics halálá”-hoz méltó felütéssel kezdődik: Ottlik halálhírével. Az első bekezdés szerint a gyászír nem tudósíthatott arról, ki volt ő irodalmunknak; a könyv maga ezzel próbálkozik. A téma tehát világos, de az írás műfaja nem.*

Az első fejezet címe a híres Pál-idézetre játszik rá: „Azé, aki akarja”. A fejezet végén a kegyelem szó is elhangzik, ami viszont már nem Ottlik életére, hanem műveinek befogadására vonatkozik. A szerző háromféle olvasói magatartást vet fel, amelyeket a Pál-idézet egyes részeinek feleltet meg. A rajongók akarják, a rühellők futnak előle, de a közömbösnek látszó olvasónál van a halhatatlanság kegyelme. Ha a babiloni megfogalmazásra gondolunk, amely a „futó” Jónásra vonatkozik: „rühellé a próféta”, talán nem olyan durva a kifejezés. A Pál-idézet is visszajára fordult ezzel, hiszen a szerint „Sem nem azé, aki akarja, sem nem azé, aki fut, hanem a könyörülő Istené”. A könyörület helyébe pedig a halhatatlanság kerül. Na de ki a közömbös olvasó, mi köze a műfajhoz?

A közömbös olvasó az, akihez szól ez az írás. Impliciten azonban a szerző magatartásmódját is jelöli, hiszen a másik kettőt egyértelműen elvetette. De mi szól a közömbös olvasóhoz? Monográfia? Nem, mivel *Kelecsényi László* a monográfiaírást az író(!) „irodalmi kegyhellyé” való nyilvánításaként értelmezi. Akkor életrajz? Hiszen a fülszöveg életrajzi monográfiát ígér. Erről Kelecsényi így nyilatkozik: ha eléggé érdekes az életrajz, curriculum vitae-t lehet költeni. A „ha eléggé érdekes” kitétel arra utal, hogy nem eléggé érdekes, a költeni ige használata pedig a valóságtól való elrugaskodást sejteti gunyoros hangnemből. Tehát nem is biográfiát kaptunk Ottlikról. A szerző valamire való utóélete pedig egy regény nyersanyagaként hever a könyvtárakban Kelecsényi szerint. Na de csak nem regényt tartunk a kezünkben? Akkor mit? Erről ez a mondat árulkodik: „Nekünk, olvasóink is meg kell tanulnunk az ő lapjai között járni, szövegeit értelmezni és megérteni. A kötetek izgalmas szellemi kalandot kínálnak”. Tehát mintegy szellemi vezetőül szegődik az érdeklődő olvasó mellé ez a meghatározhatatlan műfajú írás, hogy segítsen eligazodni Ottlik világában. A cél az, hogy a felejtésből felszínre hozza, illetve klasszicizálni segítse a műveket. Ez azért meglepő, mert az irodalmi életben folyamatosan foglalkoznak Ottlik műveivel, tehát nem „az Ottlik-felejtés éveiben járunk”, sőt nagyon is pezseg körülötte „rajongók és rühellők” tábora. Másrészt érettségi anyag, ami kanonizáltságát jelzi.

Nézzük, hogyan segít ez az írás eligazodni Ottlik világában. Először is nagyon sok adatot közöl. Ottlik öt keresztnevén kívül a kéziratos hagyatékból egy jellegzetes ifjúkori verset (34) idéz például, amely meglepően jól utánozza *Adyt*. Megtudhatjuk az „Iskola a határon” szerzői intenciójáról árulkodó címvariánsokat (123), amelyekben a „legyőzöttség, vereség, dicstelenség” kifejezések térnek vissza. Ugyanitt tárul fel részletesen a motív kialakulásának és eltűnésének története. Az első kiadáson szerepelt egyedül sok variálás eredményeképpen a *Rilke René* és *Örley István* növendékeknek szóló ajánlás. Apja „írói” hagyatékát részletesen megismerhetjük. Anyja egy levelének részletét idézi is Kelecsényi, amelyet a „Buda” megfelelő részletével kapcsol össze (32). Filológiai igényessége jelenik meg abban is, ahogyan három megjelenését fedezi fel ugyanannak a történetnek: az Esti Kis Újságban 1942-ben a „Karácsonyi történet” jelent meg, 1946-ban az Új Időkben „A karácsonyi néma”, amely végül a „Minden megvan”-ba került bele. A Függelék Műjegyzéke felhívja a figyelmet arra, hogy folyóiratban a „Férfi-élet” címet viselő novella kötetben „Fényűző élet” címmel jelent meg, a „Buda”-ban pedig az „Egy békebe-



li temetés' című részbe került be. Három kiadatlan színdarabjának címe, keletkezési éve és elutasításuk körülményei utalnak arra (66), hogy Ottlik Géza drámával is próbálkozott, sajnos magukról a szövegekről nem tudunk meg többet. Szintén újdonság a 'Caliban szigetén' című kézirat, a 'Forró égőv' című ifjúkori regénytöredék és a 'Délután csöpörögni kezdett az eső' kezdetű töredék említése. Az 'Iskola a határon' szerzőségének vitájában perdöntő lehet az az itt feltárt tény (293), hogy abban a változatban, amely még Örley életében keletkezett, szerepel a 'Szebek Miklós kézírata' című betét. Tehát az írói módszer is korábbi, nem a „hozott anyaggal” való kései manipulációról van csak szó. Ráadásul ezen is látszanak a későbbi javítások, ahogyan a 'Továbbélők'-ön is: a *Szebek* név *Medve Gáborra* való cserélése. A 'Hosszú beszélgetés Hornyik Miklóssal' című riportban Ottlik megemlíti, hogy próbálkozott a filozófiai kifejezéseket matematikus módjára meghatározni ('Próza', 253). Talán ezzel is összefügg az irodalom matematizálhatóságának későbbi kísérletéről szóló eszmefuttatása, aminek alapján Kelecsényi rendkívül érthetően magyarázza el a nyelv gödelizálásának matematikai hipotézisét (196). Ennek lényege, hogy minden szó egy számmal kifejezhető.

Míndezek az adatok valóban lenyűgözően érdekesek. Az irodalmárok számára. A „közömbös olvasó” számára azonban az irodalmi élet belterjes vitái is valószínűleg közömbösek. Az érdeklődő olvasó inkább az idáig általam említetlenül hagyott életrajzi adatokra lehet kíváncsi. Kelecsényi már a bevezető fejezetben közli a tényt, hogy a nyilvánoságtól elzárkózó emberről van szó, aki mindkét hosszabb interjúját azzal kezdte, hogy a regényíró a regényírással fejezi ki magát. Ezen kívül céloz élete eseménynélküliségére is. Magyarán, nem nagyon van miről írni azon kívül, ami már ismert különböző írásokból, amiket egyébként Kelecsényi gazdagon ismertet, lelkiismeretesen összegyűjt. A hiányok pótlása azonban sajnos megtörténik. Egyrészt kívülről, a világról való ismeretei alapján egészülnek ki a hiányzó részletek, másrészt „belülről”, Ottlik műveiből.

Ilyen hiányzó, ámde lényeges részlet Ottlik magánélete: gyermekkora, szerelmi élete, hite. Kelecsényi az apa nélküli családdal kapcsolatban a mai csonka családok ismeretére hivatkozik (18), s arra a kérdésre, hogy miért adnak be egy tizenegy éves gyereket katonaiskolába, hosszas eszmefuttatással (25–26) válaszol. A 141–142. oldalon azt fejtegeti, mennyire nem tudhatjuk, Ottlik hogyan állt hit dolgában, de a végén mégis megenged magának egy bekezdést (141) arról, hogy a hit sem azé, aki akarja, célozva arra, hogy szerinte az író hitt. Egyáltalán a páli idézet lépten-nyomon szerepel a könyvében, mintha minden probléma erre az őskora volna visszavezethető. Azonban az igazán indiszkrét megjegyzések a szerelmi életre utalnak. A novellákból azt a következtetést vonja le, hogy Ottliknak nem volt fontos a testi szerelem (23), míg az egyik kézirat alapján általában beszél azoknak a férfiakkal nőkhöz való viszonyulásáról, akik a testi szerelmet „utcai nőknél ismerték meg” (68). Merthogy egyik szereplőjével mondatja el, de nyilván saját élményről van szó, indokolja Kelecsényi valóság és fikció illetén önkényes összemérését.

Az életrajzot regényessé kerekítő két részlet ugyanerről a szemléletmódról tanúskodik. Az egyik egy kátrányos falú vécében játszódo jelenet a piarista gimnáziumban, ahol Ottlik igazán vizelhetett volna együtt *Örkény Istvánnal* a kedvünkért, mivel egy évfolyamra jártak itt (21). A másik a Japán kávéházban megjelenített találkozás *József Attilával* (49). Szerencsére mindkét idézet mintegy tréfás játékként szerepel.

Az viszont már nem tréfás, hanem valóságként elhittetett jelenete a boldog gyermekornak, amit Kelecsényi szó szerint idéz a 'Budá'-ból, csak a mondat elején lévő alanyt cserélve ki: Júlia helyett Pálma „szelíd zongorázással ébresztgetett...” (19). Ezen kívül a gyermekkori délutánok hangulatát festik le az 'Iskolá...'-ből, a 'Hajnali háztetők'-ből vett részletek, amikben *Halász Petár* úgy szerepel, mintha valóságos lény, nem pedig „papírfigura” volna (20). A valóság és a fikció ilyen keveredésének egyenes következménye, hogy Kelecsényi megpróbálja megkeresni a 'Próza'-ban említett cikket *Czakó haláláról* az Új Nemzedékben (58), *Drugeth Balázs* alezredest a kőszegi katonaiskola

évkönyveiben (63), Olorons-les-bains-t Franciaország térképén (64), akkor is, ha a Drugeth-legenda szerint „hamis szép” néven szerepel a város, akkor is, ha tudja a szerző, tulajdonképpen mindegy, hogy létezik-e.

A szereplőkkel kapcsolatban ez külön gondot jelent. Most arra teszek kísérletet, hogy Ottlik nyilatkozataival szembesítsem Kelecsényi állításait. Szerinte *Apagyi* „Olyan játékos, aki felborítja a bábokat a sakkasztalán... egy pillanatra ő válik Calibanná, amikor bicskáját nyitogatja, nem az elviselhetetlenül korlátolt tiszthelyettesek... Apagyi – Ottlik ábrázolásában – szellem nélküli test, a korai és elsietett civilizáció göresös akarnoka” (86, 87). Ottlik ezzel szemben nem vademberként, hanem gentlemanként értelmezi Apagyi alakját: „én egy arisztokratát ismertem életemben, itt küldöm képmását, Apagyinak neveztem; Apagyiban volt bátorság és erő, hogy független legyen az emberi társadalomtól; bennem soha. Én is látom a valóság és társadalom elviselhetetlen ocsmányságát, mint Apagyi, mégis tudom, hogy ideköt valami, ember-voltom, vagy plebejusságom” (*Vas István* levelesládájából, Holmi, 1994, 8, 1107).

Ő is azonosítja, mint az már közhely az Ottlik-szakerődalomban, *Szeregyt* Ottlik Géza iskolatársával, *Sándor Károly Dénessel*. Érdekes, hogy sehol sem találtam érvet a szakirodalomban ennek alátámasztására. Egyetlen helyen azonosítja maga Ottlik Dénes barátjával, de ugyanebben az írásban („Elfelejtett ember?” *Birkás Endréné – Kabdebó Lóránt* – Ottlik Géza beszélgetése Birkás Endréről, Kortárs, 1983, 11, 1800) azt is megjegyzi, hogy „nem lehet megírni élő valakit soha, hanem csak vonásokat átvenni”. Az 54. oldalon Kelecsényi így nevezi meg a „Flocek bukása”-nak szerzőjét: „Örley (alias Medve Gábor)”. Hornyik Miklós kérdésére, hogy Örleyről mintázta-e Medvét, Ottlik Géza ezt felelte: „Nem. Semmi hasonlóság nincs köztük. Semmi, egy-két megtévesztő külső körülményen kívül. Örley szintén leszerelt, s a háború végén bujkált, mint Medve, viszont Both Benedeknek adtam

*A monográfia írója és tárgya közötti távolság feloldásának az a következménye, hogy nemcsak Ottlik életének valósága és műveinek fikciója mosódik össze, hanem a könyv írójának valósága is rávetül e kettőre. Ez nem más, mint a referenciális olvasat, amelynek során nem az adottnak tekintett szövegvilághoz talál magyarázó rendszert a befogadó, hanem a szövegvilágot idomítja valóságképéhez.*

kölcsön Örley tulajdonságaiból: a Medve Gáborénál nagyobb realitásérzékéből, a környezetbe való jobb beleilleszkedő képességéből, szóval István józanabb, bölcsőbb lényéből egy adagot” (*Próza* 271).

Ide kívánczik az „Iskola a határon” szintén közhellyé váló részlete, Szabek Miklós hogyan rakja össze szereplőit, különböző alakokból, önmagából is. Kelecsényi azonban minden szereplőben Ottlik alakját véli felismerni, az ő valóságos véleményeként, élményeként, érzéseként értelmezi megszólalásaikat: „végül is mindegy, hogy Ottlik kivel mondatja ki a kívánságát” (22). Így aztán mindenkit írói alakmásként interpretál: Szabek Miklóst (23), Medvét, *Bébet*, *Damjánit*, *Cholnokyt*, *Szontágot* (75). Hornyik Miklós a „Drugeth-legenda”-ból idézve e mondatot: „Nincs is más humánus tevékenység, mint a játék, ez az ember dolga, ez az élet méltósága...”, azt kérdezi Ottlik Gézától, még mindig ezt vallja-e, mire Ottlik így felel: „Ezt nem én mondom, hanem a novellát első személyben elbeszélő fiatalember – érezhető naivitással, lelkes, ifjonti túlzással” (*Próza*, 274). Tehát Ottlik távolságot tart önmaga, azaz a szerző és a műbeli papírfigurák, szereplő és elbeszélő között.

Kelecsényi azonban nemcsak ezt a relációt egyszerűsíti le, azonosítva szerzőt, elbeszélőt és szereplőt, hanem önmaga is azonosul velük. Nyelvileg ez szabad függőbeszédben jelenik meg, annál a résznél például, ahol Ottlik kívánságát azonosítja Med-

vével (22): „Igenis, joga van hozzá az embernek, minden egyes embernek elidegeníthetetlen joga, hogy valaki, legalább egyvalaki meghatott, könnyes tekintettel pillantson rá”. Ez a mondat rámutat a szerző másik módszerére: saját mondataiba Ottlik-szövegekből való kifejezéseket épít be idézőjel használata nélkül, mondhatnánk: ottlikul beszél. A monográfia írója és tárgy közötti távolság feloldásának az a következménye, hogy nemcsak Ottlik életének valósága és műveinek fikciója mosódik össze, hanem a könyv írójának valósága is rávetül e kettőre. Ez nem más, mint a referenciális olvasat, amelynek során nem az adottnak tekintett szövegvilághoz talál magyarázó rendszert a befogadó, hanem a szövegvilágot idomítja valóságképéhez (vö. például *Csúri Károly*: „Lehetséges világok vizsgálata mint műértelmezés”, Szeged, 1993, 35–45).

Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy ne volnának az életműre vonatkozó újszerű és releváns megállapítások Kelecsényi László könyvében. Ilyen az a ténymegállapítás, hogy „Ottlik mindhárom hosszabb prózai művében a festészetet használja paradigmaként” (11). Az „Iskola a határon” elemzésénél ezt úgy értelmezi, hogy „egészen felelőtlenül bánhat a szavakkal, nem köti semmilyen céhszabályzat. Egész egyszerűen: máshonnan jött”. Ez a kérdés az intermediális vizsgálati szempontot veti fel, amit a „Las Meninas” című képnek a regényre való vonatkoztatásával meg is indít Kelecsényi (146, 147), valóság és illúzió játékában találva meg a közös pontot a két mű között.

Ottlik Géza többször is tízéves hallgatásba burkolózott. Kelecsényi László ezt egy eddig még fel nem merült szempontból értelmezi. Egy matematikából vett algoritmussal magyarázza írói pályájának „lyukacsos ementáli sajtként” való alakulását, amelyet a következő, „Próza”-beli idézetből kiindulva fejt ki: „A matematikus, ha elkészített egy szerszámot, sohasem használja többé, eldobja: amit megtart, az a szerszám elkészítési módja, amivel célt ért – az »algoritmus«”. Tehát amit egyszer már megcsinált, nem ismétli, viszont az eszközt felhasználja. Ottlik a hallgatás ideje alatt a bridzsel foglalkozott behatóan. Kelecsényi László az Ottlik-szakirodalomban egyedülállóan fejt ki részletesen és érthetően a bridsz jelentőségét Ottlik életművében. Az algoritmus, a keretes szerkezet megjelenik a *Paul Kelsey*-vel készített „Kalandos utazás a bridsz ismeretlen vizein” című könyvben. Kelecsényi úgy interpretálja a bridszet, mint aminek „menete, lejátszási technikája – matematikai értelemben – modellezi az életet”, ami „A regényről” szóló Ottlik-tanulmánnyal koherens poétikát sejtet (48).

Szép, felfedező megfigyelés, hogy a „Minden megvan” című elbeszélés *Pilinszky* híres versére, az „Apokrif”-ra játszik rá: „Ezért tanultam járni! Ezekért / a kései, keserű léptekért” – „Nem ezért jött. Nem ezért tanult meg járni, nem ezért tanult meg beszélni az emberek nyelvén” (184). Az „emberek nyelvén” kifejezés a Bibliára utal, az apostolok színeváltozására, akik nyelveken tudnak szólani, de az „Apokrif” következő sorai is evokálják: „Nem értem én az emberi beszédet, / és nem beszélem a te nyelvedet”.

Azzal az állításával, miszerint az „Iskolá”-ban Medve kézírata azt teszi lehetővé, hogy az elbeszélő mindentudó lehessen, nem értek egyet. A két elbeszélő összemosisodásának folyamata mellett ugyanis végig jelen vannak az emlékezés és az idő problematikusságára utaló önreflexiók, melyek által Bébé megmarad olyan korlátozott tudású személyes elbeszélőnek, akinek bizonyítania kell, honnan bír tudomással az eseményekről. Egyedül Medve belső világáról közöl információkat, a többiekkel szemben abban a hagyományos elbeszélői pozícióban van, amely a cselekmény részt vevő szemtanújává. Ám ezt indokolja is a kézirat fikciója, hiába tűnnek el az idézett részletek, mert a harmadik részben lévő utalások a kézíratra (III. 12., 24.) és Medve 1942-ből származó naplójegyzeteinek idézete érvényben tartja.

Kelecsényi László könyve tizenöt részből vagy fejezetből áll, címeikkel elválasztott szövegrészekből, amelyeknek sem száma, sem elnevezése nincs feltüntetve. Ahogyan a kötet cím, úgy a „részek” címei is Ottlik-allúziók, tehát nem igazítanak el abban, hogy miről szólnak. Az első hét fejezet többszörösen fut neki az elhúzó pályakezdetnek, a

mértanilag középső, nyolcadik fejezet az „Iskola a határon”-é, a következő hét fejezet tárgyalja az életmű további részeit. A fejezetek többsége meglehetősen csapongó: ugrál a művek és az életrajzi tények között. Ezért nem ragadható meg egyértelműen, miről szólnak. Ez a fajta szerkesztésmód és tartalomjegyzék nehezíti az eligazodást. Szerencsére a tartalomjegyzék előtt álló névmutató segít valamelyest.

A csapongás miatt az egyes állítások sokszor kifejtetlenül, érvelés nélkül maradnak. Például a negyvenes évek novelláinak értékelése nem történik meg, holott az azokat alábecsülő véleményeket negatívan tolmácsolja a szerző. Viszont van olyan információ, amelyik többször is közlésre kerül. Az összefüggő gondolatmenet hiánya okozza, hogy a fejezetek bekezdésekre hullanak szét. Az információkat a „megjegyzésre érdemes adalék” típusú formulák kötik össze.

Ennek az egyéni nézőpontra nagy hozadéka viszont az életmű egységként való felfogása, amely szemben áll a szakirodalomban uralkodó centrum-elvű életmű-konceptióval, középpontjában az „Iskola a határon”-nal. A csapongó szerkesztést is igazolja a művek összeolvasása, az Ottlik-életművet egységessé tévő motívumok, összefüggések

*Ennek az egyéni nézőpontra nagy hozadéka viszont az életmű egységként való felfogása, amely szemben áll a szakirodalomban uralkodó centrum-elvű életmű-konceptióval, középpontjában az „Iskola a határon”-nal. A csapongó szerkesztést is igazolja a művek összeolvasása, az Ottlik-életművet egységessé tévő motívumok, összefüggések feltárása. Kelecsényi monográfiája alátámasztja Tandori kifejezését („egy-életműves író”), amelyet szerzőnk az „egykönyvű író” vádjával szegez szembe (96). Egyébként a műjegyzék ez utóbbit matematikai pontossággal cáfolja.*

feltárása. Kelecsényi monográfiája alátámasztja Tandori kifejezését („egy-életműves író”), amelyet szerzőnk az „egykönyvű író” vádjával szegez szembe (96). Egyébként a műjegyzék ez utóbbit matematikai pontossággal cáfolja.

Egyetértek a „Buda” elemzésének szintén újszerű szempontjával, miszerint „A töredeztség, az aprólékos felcúdulátság, a szerkezet látszólagos szétesése mintha az író öntudatlan tapogatózása lenne a regényforma utolsó klasszicista elemeit szétdúló posztmodern stílus felé” (262). Kelecsényi László szerint csak a befogadás miatt nem lett posztmodern nagyregény a „Buda”. Az adatokban gazdag utolsó fejezetben ugyanakkor, mely részletesen áttekinti az Ottlik-szakirodalmat, Kelecsényi érzelmi indítatásból a posztmodernről is elítélően beszél.

Más ellentmondások is felbukkannak ebben az írásban. Az egyik az intertextualitást mint „olykor paródiaként ható látszateredményeket felmutató szemléletmódot” értékeli (134), holott Kelecsényi az „Iskolá”-val kapcsolatban az összes közkézen forgó hasonló témájú regényen kívül felsorolja az összes létező magyar katonai tárgyú regényt. A másik az „Iskola a határon” első kiadása műfaji megjelölésének („diákregegy”) felháborodott elítélése (mint „egyszerre sematikus és óvatoskodó, s főképp a szerző szándékával nem egyező”) (125), ugyanakkor, amikor a „Továbbélők” című általa közreadott regényre maga teszi rá a gyerekregegy címkét. Ennek a könyvnek legalapvetőbb ellentmondása azonban az Ottlik-kultusszal kapcsolatos állásfoglalás. A kritika elején említettem a rajongók non est volentis-ként való értelmezését. A továbbiakban így ír erről: „a hetvenes évek közepén, egy új írónemzedék színrelépésének meléktermékeként kialakult „Iskola...”-imádat” (120), ami a „Péterek nemzedékéhez” köthető.

Kelecsényi László könyve — a címevel és bevezetésével szemben — nem szól Ottlik Géza egyik életéről sem, nem válaszol a nagy kérdésre, hogy kicsoda Ottlik Géza, aki olyan nagyot alkotott, sem nem magyarázza meg, miért olyan nagy mű az „Iskola a

határon'. Ezzel szemben remekül bemutatja az Ottlik-recepciót a kezdetektől máig, és a saját Ottlik-élményét, amelyet bár írott, nagyobbrészt fiktív szövegek keltettek, ő egy személyhez kapcsol, akit nagyra értékel, aki saját világában értékhorozó. Olyan magatartásmódot mutat be ez a könyv, amelyet szabadon követhet avagy elutasíthat az olvasó: Ottlik Géza szemüvegén keresztül látni a világot. Azaz távolságtartás nélkül azonosulni az „Iskola...” által kifejezett szemléletmóddal. Ez pedig nem más, mint a harcos Ottlik-rajongó pozíciója. A könyv pedig nemcsak a kutatók számára nyújt gazdag információkat, hanem kultikus célokat is szolgál az Ottlik-hangulat felidézése által. Ebből sajnos több tévedés is származik, ami a tudományos megközelítés szükségességére hívja fel a figyelmet.

KELECSÉNYI László: *A szabadság enyhe mómora. Ottlik Géza életei*. Magvető, 2000.

**Korda Eszter**

## Kudarok nyomában

*Nemrég egy országos szakmai konferencián vitatták gyakorló pedagógusok és jeles szakemberek az iskolai kudarcok okait. Itt hangzott el egy kiváló pedagógiai kutató sommásnak tűnő megállapítása arról, hogy az elmúlt évtizedben – bár valójában kulcskérdés volt – hazánkban nem igazán kutatták ezt a területet, kevés publikáció eredt a kérdés nyomába. A következőkben bemutatandó kötetek tanúsága szerint mégiscsak voltak efféle elemzések, publikációk, annak ellenére, hogy az ifjúságkutatás, ezen belül a tanulóifjúság körében tapasztalható kudarcok, devianciák kutatása nem volt központi támogatott, ösztönzött kutatási terület.*

**H**a visszafelé haladunk az időben, úgy elsőként egy egészen friss, impresszumán már a 2001. esztendői idézö kiadványt mutathatunk be. A „Tabuk nélkül” sorozat nyitó darabjaként jelent meg *Benza Béla* pszichológus könyve, a „Gyerekek az utolsó padban”. (Vajon van-e valamiféle összefüggés a sorozatcím és egy olyan korábbi iskolai „tanóra” megnevezése között, melyet a Burattino Iskolában maga a szerző tartott?) A könyv szempontjából tán nem is igazán fontos e vélt összefüggés, jóval fontosabb a sorozatszerkesztői szándék: belépni a tiltott területekre, a felnöttek erőszakos, felelősséget el- és áthárító világába. A szerző a gyermekvilágba is behatoló ijesztö jelenségekre kérdez rá, keresi a válaszokat. Nem titkolt célja, hogy miközben az „utolsó padba számúzótt” gyerekek sorsát bogozza, tükröt tartson a felnőtt olvasó elé. Benza Béla a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekekröl, családjaikról készült esettanulmányaiban lehetőséget teremt önmagunk és viszonyaink megértéséhez.

Hét év tapasztalatainak sűrű koncentrátuma a könyv. Üzenetértékű a pedagógusok számára: egy másik, kevésbé közkeletű, sokáig elfojtott gondolkodásmód, szakterület – tudniillik a mélylélektan – üzenete ez: ilyennek látom működésüket zavarait, lássátok, amit én látok! A bemutatott hat esettanulmány pszichoanalitikus fogalmak köré fonódó iskolai történet (a stigma, a szegény, a titok). Az esettanulmányok kulcsfogalmai e pszichológiai-pszichoanalitikus terminusok. Pedagógus olvasóknak (különösen a fiatalabb nemzedékeknek, akik nem nőhettek fel *György Júlia* híres könyvein) különösen érdekes be-

tekintés a műhelymunkába, hiszen munkájuk „tárgya” ugyanaz. Sokféle eljárásról szólnak a történetek, s nem könnyű olvasmány egyik esettanulmány sem, hiszen folytonos a kilépés a szövegből a pszichológia, a pszichoanalízis szakirodalmába, fogalomkörébe, kérdésfeltevéseibe, hogy egyre beavatottabbá válják az olvasó.

Az esetek nagyobb részében felismerhetően ott a Burattino Alapítványi Iskola rajza is, mely sajátosan az érintett gyerekcsoport megsegítésére szerveződött. S még itt sem működik a tökéletes empátia és gyermekismeret, a pedagógus hol messzemenően toleráns segítő, hol éppen oka, kiváltója, fenntartója, indukálja a kritikus helyzetnek. Fájdalmas lehet pedagógusként e szembenézés önmagunkkal, de megkerülhetetlen.

A kötet második nagyobb szerkezeti egysége a tanár-diák interakciókból villant fel eseteket (kulcsszavak: az indulatáttétel, a viszont-indulatáttétel, a kiszolgáltatott helyzet, az agresszonnal történő azonosulás, a vágykielégítés stb.). Zoli története inkább filozofikus meditáció, mintsem esettanulmány. A szerző itt vázolja fel egy sajátos pedagógusi magatartás, reakció, a „görcsösen magamhoz szorítani és ellökni” véglelei közt vergődő pedagógia buktatóit. A „Játékok” című zárófejezetet olvasva úgy tetszik, többfajta írói szándék torlódott össze. Van itt is esettanulmány, de ajánlás is különféle pszichodráma és drámajáték típusú eszközök felhasználását illetően. Ez utóbbiak meglehetősen vázaltszerűek (miközben a szakirodalmi hivatkozásokkal sűrűn megtűzdeltek). A laza szerkesztés, néhány zavaró nyomdahiba ellenére a könyv fontos kísérlet két szakma (pszichológia, pedagógia) tudásának közelítésére.

Sem a neveléstörténetben, sem a gyermekvédelemben nem ismeretlen a gyermekbántalmazás fogalma. E címszó alatt egy lappangó, gyakorta nehezen felfedhető jelenségre irányítja figyelmünket a „Szociális munka problématerületei” sorozatban megjelent két kötet, amelynek szerkesztői úgy rendezték antológiává az írásokat, tanulmányokat, hogy elméleti és gyakorlati megközelítésben tájékozottassák, informálják, segítsék a téma iránt érdeklődő, a témával szembesülő olvasót. Valószínűleg nem a laikusok érdeklődésére alapoztak, inkább a témában érintett szakembereknek kívántak fogódzókat nyújtani. Az érintettség tekintetében idesorolom a pedagógusokat is, hiszen az óvodákban, iskolákban naponta találkozhatnak a szegényét takargató, bántalmazott gyermekkel. Hogyan lehet felismerni a gyermekbántalmazás különféle formáit? Milyen jelzésekre kell, lehet odafigyelni? Vannak-e eszközeink a felismerésre, diagnosztizálásra, beavatkozásra, segítségre? Míg az első kötet elméleti megközelítésekben gazdag, a második kötet inkább gyakorlat-orientált. A témára vonatkozó jogszabályaink (Alkotmány, Gyermekjogi Egyezmény, Családvédelmi törvény, Gyermekvédelmi törvény, büntetőjog) áttekintésével mutat rá azokra a lehetőségekre és szintekre, ahol szakember és laikus (észlelő állampolgár, szülő vagy akár maga az érintett gyermek is) beavatkozhat, segítséget kérhet. Megismertet a lehetséges jogi eszközökkel, s a gyermekbántalmazás eseteiben az intézkedésre jogosult, kötelezett hatóságokkal. A hazai joganyag bemutatása után példatárában elsősorban az angol szakirodalomra támaszkodik, amikor bemutatja az egyéni, a csoport- és a családterápiát. A bemutatások során a szociális munka, a szociális munkások segítő lehetőségeit, ennek módozatait keresi.

A terápiás munka – erről is szó esik – nem mentes a kísérletezés, a feltárás, a kockázatvállalás problémáitól. Ám vannak más szakmák számára is hasznosítható üzenetei a könyvnek. Ilyen a rendszerszemléletű megközelítés, az „ökológiai modell” – s ilyen megközelítésben a nevelési-oktatási intézmény is a rendszer része lehet. A kompetenciahatárok átlépése (megsértése) nélkül segítője, partnere lehet a szociális munkásnak a pedagógus (erre a Gyermekvédelmi törvény kötelezi is az iskolát, óvodát), s jó, ha látja, ismeri egy másik szakma eljárásait, szemléletmódját. Tanulságos lehetne alkalmazni, kipróbálni a szociális munka „kockázatfelmérés-kockázatvállalás” technikáját a pedagógiai-pedagógusi munkában is a veszélyeztetett gyermekekkel kapcsolatos eljárások, döntések mérlegelésekor. A közölt esettanulmányok jelzik: ugyanazon a terepen (veszélyezte-

tett gyermekek segítése) járnak, csak más kompetenciával, eszközrendszerrel dolgoznak a gyermekbántalmazások ügyeiben eljáró szociális munkások. Az esettanulmányokat előkészítő feladatok vagy az azokat záró elemzési szempontsorok az olvasott anyag aktív feldolgozását segítik. A kötetet hazai esettanulmány zárja, jelezve: bőségesen vannak teendőink e téren.

Szülőket, pedagógusokat, szakembereket és kutatókat egyaránt foglalkoztató, izgató kérdés, hogy „mitől (nem) lesz deviáns” egy gyermek. E játékosan szellemes címet viseli *Schödl Livia* és *Galicza János* kiadványa, melyet az „iskolai bűnmegelőzéshez” (sic!) készült szöveggyűjteményként határoznak meg. A szerkesztők a devianciák kezeléséhez, a mindennapi iskolai gyakorlat kompetensebb megítéléséhez kívánnak segítséget nyújtani. Tematikusan rendezett írásokat olvashatunk, amelyek a pszichológiát, a pedagógia elméletét-gyakorlatát, a szociológiát, a nevelésszociológiát, az orvostudományt hívják segítségül a deviancia jelenségeinek sokoldalú megközelítéséhez. A gyermek sorsát követve a természetes-természetadta mikroközösségektől (család) haladunk a nagyobb mesterséges közösségek felé (iskola, társadalom), sorban föltáruznak a személyiségfejlődés, a szocializáció, a családi, társadalmi működés zavarai, e rendszerek diszfunkcióiból, esetenként az interperszonális vagy szociális konfliktusokból eredő személyiségkárosító hatások.

Hazai és külföldi szerzők írásain keresztül mutatják be a helyzetet (az írásművek a hatvanas évektől a kilencvenes éveken át napjainkig íródtak). Ez a tág időszáv épp a devianciák kialakulásának, elterjedésének jellegzetes ideje. Am a devianciák (vagy a kötet felvállalt címe: a bűnözés) robbanásszerű változásai miatt nem mindig előnyös ez a tág korszakválasztás, hisz nemcsak a devianciák jellege (esetenként megítélése) változott hihetetlenül gyorsan, de gyakorta avulttá, meghaladottá váltak a korábbi megközelítések, a megelőzés – prevenció –, a korrekció korábbi eljárásai is. Ma irreleváns elvárás lenne – mint ezt a szöveggyűjtemény sugallja – a Makarenko vagy

Krupszkaja nevéhez fűződő „közösségi nevelést” és a munkát az iskolai nevelés mércéjévé tenni. Irreleváns hivatkozni az úttörővezetővel (!), napközivezetővel való együttműködésre, illetve a „szocialista társadalom értékeire” (103. old.). Megengedem: joggal hivatkoztak milderre az idézett cikk szerzői a hatvanas-hetvenes években, ám a szöveggyűjtemény szerkesztői legalább egy lábjegyzet erejéig kommentálhatták volna a beemelt szövegrészt, az immár végképp neveléstörténeti értékűvé váló dokumentumot. Elvárható eljárás lett volna ez azokban az esetekben is, amikor speciális közösségekről, bűnelkövető fiatalokról vagy akár *Bettelheim* Orthogenetikus Iskolájáról esik szó.

Fontos persze, hogy olvashatunk az erőszakról, a gyermekbántalmazásról, az ifjúsági marginalitás jelenségeiről, a drog problémájáról, a szektajelenségről. A tartalmi sokszínűség lehetőséget ad a gyermekkori deviancia témájának árnyalt – bár igen eltérő színvonalú – kifejtésére. A túlságosan szabadon választott széles időszávból adódó gondok nehezítik az aktuális értelmezhetőséget.

A szerkesztőktől elvárható lett volna a nagyobb gondosság mind a forrásmunkák, mind a szerzők pontos megjelölésében. Esetenként méltatlanul nem kapták meg a szerzőnek kijáró elemi jogokat – tudniillik nevük és az írás azonosításának lehetőségét – jelentős hazai, illetve külföldi szerzők. A kötet a Fővárosi Pedagógiai Intézet bűnmegelő-

---

*Tanulságos lehetne alkalmazni, kipróbálni a szociális munka „kockázatfelmérés-kockázatvállalás” technikáját a pedagógiai-pedagógusi munkában is a veszélyeztetett gyermekekkel kapcsolatos eljárások, döntések mérlegelésekor. A közölt esettanulmányok jelzik: ugyanazon a terepen (veszélyeztetett gyermekek segítése) járnak, csak más kompetenciával, eszközrendszerrel dolgoznak a gyermekbántalmazások ügyeiben eljáró szociális munkások.*

---

zési koncepciójának, cselekvési programjának tanfolyami anyagként jelent meg, a szerzők a bűnmegelőzés fogalmát sajátosan (pszichológusi, pedagógusi megközelítéssel) mint az „érzelmi nevelés magasabb kultúráját” definiálják. Sokoldalúan összeállított, tematikusan rendszerezett anyaga – kritikus megjegyzéseim ezt nem vitatják – irányokat, motivációt adnak a többirányú pedagógiai tájékozódásnak.

Ha Benza Béla könyve azt sugallta, hogy van még remény, e kevéske hitet is porrá őrli Andor Mihály és Liskó Ilona tanulmánya. Az „Iskolaválasztás és mobilitás” címet viselő kötet a kilencvenes évek iskoláiról szól. A szerzők a szociológia eszköztárát felvonultatva – a makro-összefüggéseket tekintve – tárják fel a kötet címében foglalt problémakört. Az „egységes általános iskola” ideálképe mögött mindig is ott voltak az iskola és iskola közti különbségek. A társadalmi szelekció ebben az iskolafajtában is működött, két végpontján a rendszer hamar létrehozta a szegregált évfolyamokat: a tagozatos és a kisegítő osztályokat. A szerzők kimutatják, hogy a rejtett szelekciós mechanizmusok 1990 előtt is működtek. Az áttekinthető egységesség leple alatt kialakult – visszarendeződött – egy „informális iskolarendszer”, amely főleg szociális szempontok szerint differenciált, és sok esetben már 6 éves korban szelektált – állítják a szerzők. Összevetve az 1945 előtti, nyíltan szelektív rendszerrel a kilencvenes évekig a jó iskolába való bekerüléshez, az iskolaválasztási döntésekhez, a célok eléréséhez, egy jobb iskolához – hozzáteszem: jobb bánásmóddhoz – a szülők jó érdekérvényesítő képessége, kapcsolati tőkéje, informális hatalma adott lehetőséget.

A szerzők főlvázolják azt a folyamatot, melynek során nyitabbá váltak az iskolák közötti különbségek a kilencvenes években, s erre a folyamatra miképp hatottak a bekövetkezett gazdasági, társadalmi, oktatásirányítási változások. Az iskolai szerkezetváltás, az iskolakínálat bővülése differenciáltabb alkalmazkodást jelentett a „megrendelő” igényeihez. Már mint azokéhoz, akik a fenti folyamatok nyerteseiként megrendelőként léphettek be az „iskolajátszmába”. A társadalmi mobilitás lehetőségeit, esélyeit vizsgálva keresték a kutatók az iskola szerepét. A kutatások azt igazolják, hogy az előnyös társadalmi helyzet átörökítése az iskolán keresztül megy végbe. E folyamat bemutatására egészen a harmincas évekig visszanyúlóan napjainkig vetik össze a mobilitásvizsgálatok adatait, bizonyítva, hogyan érik el e – „jobb” – családok minden lehetséges eszközzel, hogy a szelekció gyermekeik számára kedvezően működjék, s hogyan talál a szülők egy csoportja érdekelt partnerre – cinkosra? – a pedagógusokban.

A „kettős iskolarendszer” kemény elválasztó falakkal kialakult. Vajon a mobilitási esélyektől megfosztott gyerekek (a bizonyítottan amúgy is az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekeinek) „maradékélvű” iskoláiban lesz-e pedagógus, pedagógiai kultúra, mely megakadályozza a deviáns „karriert”, lesz-e szociálpedagógiai figyelem, mely védelmet nyújt a bántalmazás ellen? Lesz-e, van-e kolléga, aki odafigyel majd Zolika pszichikus diszfunkcióira?

---

BENZA Béla: *Tabuk nélkül. Gyermekek az utolsó padban.* PolgArt, 2001.

SCHÖDL Livia – GALICZA János (szerk.): *Mitől (nem) lesz deviáns? Szöveggyűjtemény az iskolai „bűnmegelőzés”-hez.* Fővárosi Pedagógiai Intézet, 1999.

LAKNER Zoltán – TORDAINÉ VIDA Katalin – TORDAI Vilmos (szerk.): *Gyermekbántalmazás II.* Kalendart Kiadó, 1997.

ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona. *Iskolaválasztás és mobilitás.* Iskolakultúra, 2000.

**Makai Éva**



## Németh László

A Fényes Szellők Baráti Körében *Köte Sándor* professzor számolt be *Németh László* és a népi kollégiumok kapcsolatára vonatkozó kutatásairól. Köztudott, hogy az író maga is támogatója volt a mozgalomnak.

## A Tanulás Hete

Az élethosszig tartó tanulás jegyében évtizedek óta szerveznek Nyugat-Európában fesztivált, népünnepélyt a fenti címen. A Német Népfőiskolai Szövetség nemzetközi intézete kezdeményezésére több civil szervezet, szakmai egyesület május közepén megpróbálkozik hasonló rendezvénysorozattal. Az előkészítő bizottság nyitott, a témába vágó bármilyen kezdeményezést szívesen fogadnak. Demonstrálni kívánják a szervezők a „tanuló társadalom” ideáját.

## Emberebb ember

Ez a címe a győri Apáczai Tanítóképző Főiskola tanulmánykötetének, melyben a Hittudományi Főiskolával közös etikaoktatási projekt előadásai olvashatók. Szerkesztő: *Egresits Ferenc* és *Kovátsné Németh Mária*.

## Honismeret Bíborban

A miskolci Bíbor Kiadó adta közre a Borsod Műhely „Honismeret-életmód” című innovációs programjának módszertani anyagát. A borsodi pedagógusok a honismeret-néphagyomány tanítását a gyakorlati ismeretek-életvitel műveltségi területeivel ötvözték tantárgyukban.

## Cinege madár

Tolna megyében a jeles sárközi lokálpatrióta gyűjtő, *Bogár István* emlékére szervezik az iskolások népdalversenyét.

## Pillanatkép

*Kristóf Lajosné, Bukovenszky László és Juhász Endre* a szerkesztői annak a kötetnek, mely a 2000. év iskoláit és óvodáit gyűjti regiszterbe, bemutatva az intézmények legfontosabb adatait az abaúji régióban.

## Szolgalegény

„S immár itt vagyok én is...” címmel a Duna Televízió sugárzott kitűnő dokumentumfilmet (*Moharos László* rendezte) az erdélyi szolgalegényről – hiteles tudósítás közös gyermekvédelmi ügyeinkről.

## Psalmus humanus

A Püskinéél megjelent hasonló című kötet szerzője *K. Udvari Katalin*. A kecskeméti Kodály Zoltán Ének-Zenei Általános Iskola első végzett évfolyamának sorsát követi végig a dokumentumgyűjtemény. Az alapító év, a „százéves program” kezdete, 1950 óta mire vitték a kodályisták?

A neofolklorizmus másik karakteres személyisége a koreográfus, Együttes-szervező, az anyanyelvű táncszínház megteremtője, *Novák Ferenc*. A Planétás Kiadó születésnapra kiadott „Elmondtam én... Novák Ferenc, Tata” címen. A jeles művész életútjáról számol be.

A zenei nevelés reformerei *Sáry László*-nak a Jelenkornál kiadott kötetét forgathatják: „Kreatív zenei gyakorlatok”. Ő – a kecskeméti mesterrel ellentétben – hangszeres eszközök megszólaltatására biztatja a gyerekeket, s zenei kánonjában nem csupán a népdal az egyedüli állócsillag. Kettejük pedagógiai üzenetében még sincs lényeges különbség. A „psalmus humanus” több szólamban is szépen szól.

## Iskolakultúra-könyvek:

- 1. Kamarás István:**  
Krisnások Magyarországon (1998)
- 2. Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**  
A szöveg megközelítései (1998)
- 3. Andor Mihály – Liskó Iлона:**  
Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
- 4. Csányi Erzsébet:**  
Világirodalmi kontúr (2000)
- 5. Olasz nyelvi tanulmányok (2000)**  
(szerk.: Fóris Ágota – Luigi Tassoni)
- 6. Takács Viola:**  
A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
- 7. Szépe György:**  
Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)

*Timár Borbála*  
**„Petőfi csillaga”**

Egy író körül akkor alakul ki irodalmi kultusz, ha a hozzá való közelítés elveszti tudományos, kritikai szemléletét. A kultikus szemlélet egyetlen szempont alapján értékeli, a kiválasztás, az átlag fölé emelés, majd a hódolás gesztusával. A kultusz tárgya homogén, nem tartozik bele semmilyen kontextusba, különálló és tiszteletet követelő.

*Krajcsovicz Ágnes*  
**Attitűdmérés  
 a minőségbiztosításról**

A minőségbiztosítás kulcsfogalomként a közoktatási rendszer modernizációjában alapvetően két – egymással ellentétes irányú – ténnyel jellemezhető: mindenhol ez a téma, és ezért már akkor elégünk van belőle, amikor még bele sem kezdtünk; mindenhol ez a téma, mégis keveset tudunk róla, sokkal kevesebbet, semhogy tárgyyszerűen véleményezhessük.

*Nóvik Attila*  
**A reformpedagógiai  
 irányzatok kialakulása**

Az utóbbi időben mind az elmélet, mind a gyakorlat szintjén fokozott érdeklődés tapasztalható a reformpedagógiák iránt. Az oktatási rendszer új keletű pluralizmusa lehetővé tette a sajátosan magyar kísérletek mellett a nemzetközi irányvonalakhoz kapcsolódó intézmények (iskolák, óvodák) megjelenését is. Számos alapvető forrást tettek közzé, színvonalas összegző munkák láttak napvilágot.

A reformpedagógia történeti előzményei mellett annak társadalmi, szellemtörténeti beágyazottsága is az alaposan feldolgozott témák közé került a legújabb neveléstörténeti tankönyv tanúsága szerint is. E tanulmány a reformpedagógia kialakulását tágabb, tudománytörténeti, tudományfilozófiai szempontból értelmezi.

*Bors Lídia – Lugossy Réka –  
 Nikolov Marianne*  
**Az angol nyelv oktatása  
 pécsi általános iskolákban**

A nyelvoktatás iránti fokozott érdeklődés és a minőségbiztosítási láz a közoktatásban napjainkra magával hozta az eredményesség vizsgálatának igényét. Ezúttal egy átfogó, városi szintű vizsgálatról számolunk be, mely az angol nyelv oktatását járta körül, önkormányzati megrendelésre. Az első részben a vizsgálat céljait és hátterét mutatjuk be, majd az adatgyűjtés eszközeinek jellemzése után közreadjuk néhány pécsi iskola hatodik és nyolcadik évfolyamain elvégzett angol nyelvi felmérés kvantitatív eredményeit. Ezután három tipikus iskolát, majd a vizsgálatban részt vevő három angol szakos tanár portréját mutatjuk be, jobbjára kvalitatív eljárások alkalmazásával. Elemzésünkben kitérünk a helyi tantervekben megfogalmazottakra, az angol nyelv oktatásának feltételeire, és kísérletet teszünk a konkrét vizsgálaton túlmutató trendek kiemelésére.

