

57036

10

2001 OKT 25.

158

# ISKOLA-KULTÚRA

XI. évfolyam, 2001. október

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

**Éger Veronika**  
tanár, könyvtáros,  
Országos Pedagógiai  
Könyvtár és Múzeum,  
Budapest

**Gelencsér Gábor**  
szerkesztő, Filmvilág,  
Pannonhalmi Szemle,  
Iskolakultúra, ELTE BTK,  
Budapest

**Gintli Tibor**  
egyetemi tanársegéd,  
ELTE BTK, Modern  
Magyar Irodalomtörténeti  
Tanszék, Budapest

**Kisvárdai Zsolt**  
középiskolai tanár,  
Miskolc

**Komáromi Gabriella**  
tanszékvezető főiskolai  
tanár, Kaposvári Egyetem,  
Pedagógiai Főiskolai Kar,  
Kaposvár

**Kozma Tamás**  
oktatáskutató,  
Oktatáskutató Intézet,  
Budapest

**Linke, Detlef**  
agysebész, egyetemi tanár,  
Bonní Egyetem, Bonn,  
Németország

**Miklóssy Endre**  
építész-író, Budapest

**Molnár Gyöngyvér**  
Ph.D. hallgató, SZTE,  
Pedagógiai Tanszék,  
Szeged

**Pozsvai Györgyi**  
tudományos munkatárs,  
ELTE BTK, Magyar  
Irodalomtörténeti Intézet,  
Budapest

**Sinka Edit**  
Ph.D. hallgató,  
Debreceni Egyetem,  
Neveléstudományi  
Tanszék, Debrecen

**Sz. Molnár Szilvia**  
irodalomtörténész,  
munkatárs, ELTE,  
Finnugor Tanszék,  
Budapest

**Tillmann József**  
egyetemi docens,  
Magyar Iparművészeti  
Egyetem, Budapest, PTE  
BTK, Pécs

**Visky András**  
dramaturg, Kolozsvár,  
Románia

**Vörös Boldizsár**  
a történelemtudomány  
kandidátusa, munkatárs,  
MTA, Történettudományi  
Intézet, 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

**Gelencsér Gábor** e-mail: gelen@filmvilag.hu

**H. Nagy Péter** E-mail: h.nagy@freemail.hu

**Reményi József Tamás**

*olvasószerkesztő*

E-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu

**Takács Viola szerkesztő**

**Tarján Tamás**

**Trencsényi László** E-mail: trenyo@dpg.hu

**Vágó Irén** E-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**

E-mail: blaize@freemail.hu

Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**

E-mail: slaszlone@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

**Tóth József rektor**

Szerkesztőség:  
Pécsi Tudományegyetem,  
Iskolakultúra szerkesztőség,  
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.  
Telefon/fax:  
(06-72) 501-578;  
e-mail: iskolakultura@freemail.hu,  
geczi\_janos@matavnet.hu  
web: 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. szeptember 15.



**tanulmány**

**Kozma Tamás**  
Paradigmáink 3

**Molnár Gyöngyvér**  
A tudás alkalmazása új helyzetben 15

**Sz. Molnár Szilvia**  
Vizuális költészet vagy képvers? 26

**Gintli Tibor**  
A szerelem elbeszélésének változatai Krúdy epikájában 39

**Pozsvai Györgyi**  
Az „érzelmes, borongó” alaphang... 48

**Gelencsér Gábor**  
A Budapesti Iskola 59

**szemle**

**Detlef Linke**  
Tér, idő és jelentőség az agyban  
(Tillmann József fordítása) 73

**Miklóssy Endre**  
Társaslelki szemszögből a Waldorf-pedagógiáról 79

**Kisvárdai Zsolt**  
Indoktrináció és/vagy szociális nevelés? 94

**Vörös Boldizsár**  
Az átírt Ady és a kisajátított Hésziodosz 105

**Visky András**  
A „tökéletes pillanat” és a Név 110

# iskola

01/10

**Sinka Edit****Interdiszciplináris pedagógia 113***(Interdiszciplináris pedagógia. A Kiss Árpád  
Emlékkonferencia előadásai)***Éger Veronika****Olvásásfejlesztés, könyvtárhasználat... 115***(Nagy Attila [szerk.]: Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat  
– kritikus gondolkodás. Szócikkmásolástól paródiáirásig)***Komáromi Gabriella****Búcsúcsók Csipkerózsikának 117***(Kolbenschlag, Madonna: Búcsúcsók Csipkerózsikának)***Satöbbi 120**

## Paradigmáink

*Mióta újra tanár vagyok – ráadásul pedagógia-tanár –, minduntalan beleütközöm az ismert kérdésbe: mi is hát a pedagógia. Amíg jobbára csak kutattam, ez a kérdés nem foglalkoztatott. Most viszont, hogy tanítom, rendszeresen szembekerülök vele. Az első hallásra nagyon is elméletinek tetsző kérdés mögött szakmánk története, jelene és talán a jövője áll. Még pontosabban azoknak az életpályája, sorsa és kilátásai, akik a pedagógia művelésére adták a fejüket.*

**H**a az olvasó mégis úgy találja majd, hogy személyes történetek és egzisztenciális kérdések helyett megmaradtam az eszmék világában – az nem véletlen. Karrierkről – személyes döntésekről, sikerekről és kudarcokról – nehéz a nyilvánosság előtt szólni; különösen ha a közvetlen kollégáim sikereiről és kudarcairól kellene nyilatkoznom. Kényelmesebb paradigmákról beszélni, mint kollégákról, kényelmesebb szemléletmódokat kritizálni, mint pályatársakat. Ezért hát száraz és unalmas írásra készüljön az olvasó. De ha „paradigmák” mögött neveket vélne fölfedezni, az bizony nem lenne a véletlen műve.

### A „katedra-pedagógia”

Ha az ímént csak körülírtam a „pedagógia” szót – meglehetősen henyén –, és nem vállalkoztam tudományosabb meghatározásra, azért volt, mert a „pedagógia” szó maga is a bölcsész hagyomány része, sőt jelképe. Azt tanultuk és tanítjuk ugyan, hogy a pedagógia görög szó, amely eredetileg a gyerek vezetését jelentette – közvetlenül is, átvitt értelemben is –, de azért tudnunk kell, hogy ezt jobbára a 19. század német egyetemien fedezték föl. Motívuma meglehetősen világos. A nevelést és a nevelésről szóló beszédet igyekeztek vele bevezetni, beilleszteni a klasszikus egyetemi stúdiumok közé. Amikor a gyereket vezető, irányító athéni rabszolgáról tanítunk, nem árt arra gondolni, hogy akár létezett, akár nem, filológus fölfedezőinek mindenesetre legitimitást adott abban a korban, amelyben a modern tudományosság a filozófia köntösjéből kezdett kibontakozni.

Nem árt erről a korról valamivel többet is beszélni. Mindenekelőtt tudnunk kell, hogy ez a humboldti egyetemi reform kora, amelynek egyik törekvése az egyetem tudományos autonómiájának megteremtése volt (a gyakorlat kényszereivel, de mindenesetre a fönn tartó porosz állam kényszereivel szemben). Amikor *Herbart* a pedagógiát egyetemi stúdiummá fejlesztette, arra törekedett, hogy a nevelésről való diskurzust megszabadítsa a tanítóság napi gyakorlatától és az iskolafönn tartói kényszerektől. És ezt csak úgy tehette meg, hogy tudománnyá fejlesztette a nevelésről folyó beszédet, elnevezve ezt a diskurzust görög szóval pedagógiának.

Egy szót még a görög elnevezésről, mivel ez is megér egy pillanatot. A 19. századi európai középiskolákban a humanizmus idején elindult görög és latin filológia még eleven hagyomány volt. Az auktorokat eredetiben olvasták – a görög filozófusokat természetesen görögül. A görögség filozófiája egészen a 20. század közepéig alapvetően meghatározta minden tudomány európai fejlődését annyira, hogy nemcsak *Heidegger*, *Jaspers* vagy *Carnap* és *Popper* írásaiban találkozunk minduntalan vele, hanem *Bohr*, *Heisen-*



berg és Einstein, sőt Freud írásaiban is. A gimnáziumi görög oktatás tudománytörténeti hatásai még föltárára várnak. Érdekes például megfigyelni, hogy a filozófiából már kibontakozó fizikai vagy biológiai, orvostudományi területeket latin nyelven nevesítették – a filozófiával még határos, homályos és tisztázatlan területeken azonban görög szavakat és gondolatmeneteket használtak föl.

Itt kezdődik a bölcsész pedagógia kialakulása is. És ott folytatódik, hogy a pedagógiát – mint a gyakorlatból kivont és autonómmá tett diskurzust – a korabeli tudomány szellemében és szavaival kellett folytatni. Ez pedig német egyetemeken a klasszikus német filozófia volt, s tulajdonképpen máig az maradt. Keveset beszélünk róla, pedig szintén tény, hogy egy-egy diszciplína „önálló tudománnyá” válása, ami egyet jelentett professzúrával, tanszékkal, állással-fizetéssel, folyóirattal és tudományos iskolával, az illető tudomány történetének és ideológiájának kialakulásával kezdődött meg.

A klasszikus német egyetem minden diszciplínájának közepén, rendszerező erővel és meghatározó jelleggel, az illető tudomány egy filozófiáját tanították (például a jogtudományban jogbölcseletet, a teológiában dogmatikát, később „rendszeres teológiát“, az orvostudományban belgyógyászatot). Ezt a stúdiumot tanította a tanszék vezetője, a professzor, aki egyben meg is határozta az egész tanszék tudományos fölfogását. Anyagi hatalma ugyan nem volt, de szimbolikus hatalma annál inkább – hiszen rajta keresztül juthatott az ifjabb tudós nemzedék tudományos fokozathoz (németül állami diplomának kezdték nevezni), fokozathoz és akadémiai elismertséghez, a tanítás jogához. Az egész egyetemi oktatás szívében pedig a filozófia oktatása állt; ez adta meg a diskurzus nyelvét és a tevékenység paradigmáját.

Természetes hát, hogy az új és akadémiai promócióra törekvő pedagógiának a közepén is ott kellett lennie a nevelés elméletének (filozófiájának) mint analízáló és szintetizáló stúdiumnak. Ezt a helyzetet máig őrzi a nevelélmélet, amely a legutóbbi időkig meglehetősen kötött tartalmú volt: a nevelés alapjairól, területeiről és módszereiről szólt. Akkor is, amikor az egyetemen megjelent a gyakorlatra orientált tanárképzés, és még akkor is, amikor a pedagógia egykori fellegrát már új kutatások (és új tudós nemzedékek) ostromolták. Számos német egyetemi programon „általános pedagógia” néven húzódik keresztül sok félében át.

Valamikor a hatvanas évek közepén, amikor egyetemi szinten kezdtem ismerkedni az akkor korszerű pedagógiával, az angol pedagógiában még élt a „nevelés elmélete” mint stúdium, mint összefoglaló művek címe és mint referálandó tudományterület (mára kihalt). Az amerikai irodalomban jelentős helyet foglalt el a „nevelésfilozófia”, amely mára jobbára átalakult egy-egy bevezető kurzussá, miközben magának a nevelésfilozófiának a tartalma is radikálisan változott. A nevelélmélet valójában csak a keleti országokban élt tovább, megújult erővel, mivel mögötte a marxizmus-leninizmus állt. Ez történt nálunk is. Ha valaki föllapozza a Magyar Pedagógia háború előtti évfolyamait, olvashatja vezető pedagógusaink egyetemi előadásainak meghirdetését. Szinte valamennyien a filozófiából indultak el, sokan oda tértek is vissza, vagy szívük mélyén és szándékaik szerint mindvégig azok maradtak (klasszikus példa *Prohászka*). Érdekes végigböngészni az egyetemi kiadványok (doktori disszertációk) címeit is: zömmel valódi bölcsész értekezések. A tradíció még a hatvanas és hetvenes években is élt, noha egyre élettelenebbé vált. A szovjet típusú rendszerek fölbomlásával, tehát csaknem napjainkban múlik ki végképp.

Ki vállalkoznék e paradigma hiteles jellemzésére? Csak néhány jelzés. A bölcsész gondolkodás és szemléletmód hatotta át azt a tudományterületet, amelyet (ugyancsak görög szóval) didaktikának neveztek. Nemzedékek nőttek föl pl. a didaktika alapelvein és a tanórak típusainak osztályozásán. Erős és máig érvényes ez a paradigma a neveléstörténetben, amely legjobb hazai reprezentánsaiban az utóbbi időkben fokozatosan egyfajta eszmétörténétté, gondolkodástörténétté kezd átalakulni. (1) Megszabadulva-megszabadítva

azonban marxista terheitől és gyökérzetétől, sterillé válik és steril marad a társadalmi és oktatáspolitikai történések vonulatainak följajzolásától. És egyáltalán: ez a bölcsész hagyomány nyomja rá a bélyegét mindarra, amit zömmel ma is tanítunk a tudományegyetemen, amelyeken stílszerűen a pedagógia tanszékek persze a bölcsészkarokon vannak (ahogy az Akadémia is a filozófiai osztályában tartja számon a pedagógiát).

A bölcsész hagyomány jellegzetessége – hisz erre alakult, ez volt az anyanyelve – a művek, nem az alkotók elemzése. Ez a hagyomány mindabban erős és megerősít, amihez művek elemzése kell. Eszerint a paradigma szerint a pedagógia két félből áll: elméletből és gyakorlatból; az alapvető kérdés pedig a köztük lévő és kellő viszony. Hozzáteszem, hogy ez a bizonyos „gyakorlat” tulajdonképp a művet helyettesíti, amelyet a bölcsész tanulmányoz; a mű pedig nem más, mint a történelem által kanonizált hagyomány. Nem folytatom – aki valaha is tanult bölcsészetet, úgysis folytatni tudja már.

De nemcsak ebből áll a bölcsész hagyomány. Jelent egyfajta jól körvonalazható tudományos szemléletmódot és témakezelést, amelyben az igazi teljesítményt a tudós személyesen méri le, és úgy is értékelhető (pedagógiai változatként: a személyes kísérlet, a gyakorlat megváltoztatása, az iskolakísérlet). Az a hiteles ebben a paradigmában, ami le van írva és dokumentálva van; és mennél több benne a hivatkozás, annál komolyabban vendő. A bölcsész hagyomány mindig is közel állt egyes művészetekhez és műalkotásokhoz. A történetírás csak fokozatosan ment át történettudományba, a filozófia hosszú ideig életforma is volt, sőt az is maradt, így a pedagógia is művészet, amelyet igazán a pedagógus és/vagy a tanítvány életformája hitelesít, és amely műalkotásokban jelenik meg igazán (Rousseau nagy filozófus, de lelencházba adta a gyermekeit; Makarenko rajongott nevelő, de nem volt családja stb.) A bölcsész pedagógiának szépirodalma van.

A bölcsész pedagógia legnagyobb próbatétele az a bizonyos „gyakorlat”. Elmélet és gyakorlat párharcában hajlamosak vagyunk az egyetemi oktatás és a tanítóképzés versengését is látni; amikor egyik a másikat az elmélet igényességével, illetve a gyakorlat eredményességével tartja sakkban. A pedagógia tudósa kétszeresen is neveltségessé tehető – nemcsak mint világtól elvonatkoztatott tudós, hanem mint az iskolához nem értő bölcselkedő is. Hasonlóképp: a tanító is degradálható, ha egyszer nem kap egyetemi diplomát (amelyért a nyolcvanas években már nálunk is megindult a versengés). Ez a versengés a német oktatási rendszerben, hogy úgy mondjam, strukturális kifejezést nyert, amikor két oktatási rendszer fejlődött ki és maradt meg: a gimnáziumi oktatás mellett a szakképzési, az egyetemi mellett a főiskolai. Egyik a másik ellentétéként fogalmazódott meg és igyekezett presztízst szerezni.

Az amerikai hagyományban – amelyet a világháború óta fokozatosan világszerte a paradigmának tartanak – ez a német hatás rövidebb ideig tartott és korántsem volt ennyire erős. De hogy megvolt, kétségtelen. Akár *Jamest* olvassuk, akár *Deweyt* vagy *George Meadet*, a bölcsész hagyomány egyaránt szembeötlő. Az említett szerzők bölcselők is voltak – sőt azok voltak elsősorban –, még ha jelentőségük kisebb is a filozófia történetében, mint egyes európai szerzőké. Mondhatjuk egyszerűen, hogy a bölcsész paradigma a kontinentális egyetemen vált uralkodóvá, és együtt is hanyatlott szülőhelyével, a klaszszikus kontinentális egyetemmel.

---

*Elmélet és gyakorlat párharcában hajlamosak vagyunk az egyetemi oktatás és a tanítóképzés versengését is látni; amikor egyik a másikat az elmélet igényességével, illetve a gyakorlat eredményességével tartja sakkban. A pedagógia tudósa kétszeresen is neveltségessé tehető – nemcsak mint világtól elvonatkoztatott tudós, hanem mint az iskolához nem értő bölcselkedő is. Hasonlóképp: a tanító is degradálható, ha egyszer nem kap egyetemi diplomát.*

---

A világháború megalapozta az amerikai világhatalmat, szemben a német-francia-brit gyarmatbirodalom fölbomlásával a hatvanas évektől, az orosz birodalom bomlási folyamatával a nyolcvanas években. Vele érkezett meg a nagy tudományos és technikai paradigmaváltás is. Ez olvasható ki pedagógiánk paradigmaváltozásából is; noha a változás lassú, keserves és töredékes volt. De ez már tegnapiaink története.

Mindennek ellenére persze a bölcsész paradigma ma is jelentősen befolyásolja gondolkodásunkat, szemléletmódunkat és közéleti megnyilvánulásainkat. Modern világunkban talán a szintézis-kísérletekben él tovább. Ott van ez a bölcsész hagyomány, amikor eseményeket, jelenségeket egészében kell látni; amikor keressük az újat, hogy megkülönböztessük a régítől. A bölcsész hagyomány érzékenyít ugyanis mindenkit arra, hogy kultúránk folyamatosságát, a tendenciákat föl tudja fedezni. A bölcsész hagyomány tesz bennünket érzékenyvé arra is, hogy megsűrjünk az áradó információt és hogy integráljuk a kultúránkba. Tegnapiaink pedagógiájában külön neve is van az ilyen tevékenységnek: komparatiztikának, összehasonlító pedagógiának nevezték el. Úgy véljük, itt, az oktatásügyi és kultúrdiplomáciában élhet ma leginkább tovább az a bölcsész hagyomány, amelynek eszménye a „sokoldalú ember” (ma kommunikációképes, kultúrákban közlekedni tudó embert mondanánk). S ha mégis temetjük, értékeket temetünk vele. Egyfelől azt a reneszánsz hagyományt, amely arra figyelmeztet, hogy az eredeti művekhez kell visszafordulnunk; és azt a humanista hagyományt, amely szerint az interpretátor csupán közvetít auctor és közönség között. Napjaink pedagógiai teljesítményei – bölcsész szemmel nézve – sokszor lehangolóan alacsonyak. Mintha eltékoztunk volna a tradíciót. De ez még csak hagyján. Az igazi veszteség, hogy nem tanultuk meg, így hát nem is tudjuk továbbadni azt a tradíciót és azokat a formákat, amelyek segítségével önmagunkat értelmezhetjük.

Ki vagyok én, a tanító és tanuló ember? Honnan kaptam a fölhatalmazást, hogy mások életébe beleszóljak? Hogyan tehetek különbséget jó és rossz között? Mivel ezek a kérdések emocionálisan kötöttek, alighanem sohasem fogunk rájuk végleges válaszokat találni, és mindenkinek meg kell találnia a saját válaszait. De ehhez meg kell tanulnunk kérdezni. És ha már kérdezni tudunk, meg kell tanulnunk azt is, hogy az emberiség történetében milyen válaszokat adtak ezekre a kérdésekre. S ha valaki netán azt mondaná – mint egyes amerikai kollégáim (2) –, hogy ez már (még) költészet vagy teológia, akkor ráadásul költészetként-teológiaként is tanítanunk kell. Vagyis filozófiaként tehát, aminek a lényege a keresés, és a végleges válasz a halála lehet.

### A neveléstudomány: pszichológiai alkalmazás?

A bölcsész paradigmának kialakulásától kezdve versenytársa volt a pszichológiai paradigma; az a szemléletmód és tudományos hagyomány, amely végül napjaink viselkedés- (magatartás-) tudományában öltött testet. Törvényszerűen. Ahogy a klasszikus filozófia teret vesztett a tudományosságban, és egyre mélyebben, egyre szűkebben kereste tárgyát, úgy merült föl – mint átmeneti egyik lehetőség – a lelki élet jelenségeinek tanulmányozása, ami talán a nyelvfilozófiában csúcsosodott ki. Ebben a versenyfutásban az egykori lélektan fokozatosan levált a filozófiáról. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a filozófia visszavonult erről a területről – ami például *Karl Jaspers* vagy *Carl Gustav Jung* munkásságában szembetűnően nyomon követhető –, és empirikus tudománnyá vált. Ez a történet századunk első felének nagy pedagógiai története.

Ebből érthető, hogy a pedagógia is – már kezdettől, például Herbartnál – nemcsak bölcsész zsargonban fejezte ki önmagát, hanem olyan zsargonban, ahogy a bölcsészek beszéltek akkor a pszichológiáról. (Helyénvaló megjegyezni, hogy a pszichológia elnevezése is görög, akárcsak a pedagógiáé, gondosan megkülönböztetve az emberihez – pszükhé – kötődő lelki jelenségeket az istenihez – pneuma – kötődőktől.) Sőt, hosszú ideig úgy látszott, mintha ez a két kisebb tudomány – pedagógia és pszichológia, a filozófia



kistestvérei – ugyanannak a „gyakorlatnak” a különféle tükröződése, kifejeződése és tanulmányozása volna. Valljuk meg: sokaknak máig így látszik.

Így aztán a pszichológiai (viselkedéstudományi) paradigma sokáig nem vált el világosan a bölcsész paradigmától, hanem úgy látszhatott, mintha a pedagógiának egy újabb, korszerűbb, javítottabb változata volna. Eredetileg így is regisztrálták; és ezekből a regisztrációkból jól nyomon követhető, ahogy a pszichológiai paradigma szerint gondolkodók fokozatosan magukra találtak. A filozófiai logikával – a kognitív pszichológia egyik őseivel – már a Herbart által megfogalmazott pedagógiában találkozhatunk (hagyományait egyesek máig magukkal hordják a filozófiai, illetve a pedagógiai propedeutikában, amelynek a logika az egyik kötelező alkotóeleme). Az a pszichológia, amely a „lelki élet jelenségeit” önmegfigyeléssel próbálta leírni és osztályozni, ugyancsak hosszú időn át volt kötelező eleme a különböző filozófia-programoknak – például *Kornissnál*, *Brandensteinél* – éppen úgy, ahogy a pedagógia-stúdiumoknak is. Ilyenformán egyfajta „általános lélektan” – itthon az oroszból fordított *Rubinstejn* (1969) modorában – még a hatvanas években is a pszichológiai és a pedagógiai tanulmányok elengedhetetlen részét képezte. Ez az „általános lélektan” egyébként ugyanazt az integráló és ideológiai eligazító szerepet töltötte be a pszichológiában, mint a iurisprudentia a jogtudományban vagy a matematika a természettudományi tanulmányok alapozásában. Megvolt a kettősség elmélet és gyakorlat között is – ahogyan az a német bölcsészeti hagyományhoz illik –, csakhogy itt biológiai alapoknak hívták.

Ilyennek látszik a pszichológia – bármilyen lett legyen a fejlődése egyébként – a pedagógia-stúdiumok felől nézve. És ez a pszichológia fokozatosan beivódott a pedagógiába, ötvözték vele, megtalálták hozzá a pedagógiai hagyományban a megfelelő elemeket. Így a nevelés fő területei fokozatosan a pszichológiai funkciók fejlesztésévé váltak; a nevelés célját a személyiség-lélektan vette át; a nevelés alapkérdései közé beszüremkedett és fokozatosan mind nagyobb teret hódított a gondolkodás-lélektanból ismert intelligencia, tanulás és öröklődés kérdésköre; összességében a nevelés elméleti kérdései fokozatosan pszichológiai megfogalmazást nyertek. Egybemosódott a pszichológiai és a pedagógiai tanuláselmélet olyannyira, hogy ma már nem is lehet különbséget tenni közöttük; a fejlesztés főladatai alkalmazott pszichológiává váltak. Abban a folyamatban, ahogy a német filozófusok fokozatosan húzódtak vissza a pszichiátria, a fenomenológia és a logika területére, a nevelélmélet főladata integráló szerepét és szándékát. A század negyvenes és ötvenes éveinek német nyelvterületi irodalmában az látszott korszerűnek, ha a nevelélmélet a nevelés elméletével, a didaktika pedig a tanítás elméletével foglalkozik. Innen már csak egy lépés választott el addig a fejleményig, hogy az egykori integráló nagy elméletből (nevelélmélet, nevelésfilozófia) az iskolai munka egyfajta általános gyakorlata váljék, míg viszont a didaktika a gyermek- és fejlődéslélektan – mára inkább már fejlődéstanulmányok –, illetve a kognitív pszichológia iskolai-osztálytermi alkalmazásai alakuljon át. A folyamat ma körülbelül itt tart nálunk.

Ez az átalakulás gyorsabb és fájdalommentesebb volt olyan kultúrákban, ahol az egyetemi oktatásban nem(csak) a hagyományos gimnáziumok leendő tanárait képezték és képezik, hanem a közoktatás minden rendű és rangú munkását. Az amerikai egyetemeken – ahol a tanárképzés követi, nem pedig kíséri a szakos képzést – sohasem volt egyeduralgó a német orientációjú, integratív filozófia s az arra tekintő nevelélmélet. Itt a nevelésfilozófia jobbra lebomlott az egyes iskolaalapítók és főntartók gondolkodásának elemzésévé, a filozófusok műveinek iskolai alkalmazásává, valamint az oktatásügy újabb jelenségeinek nyelvi analizésévé. Könnyebben és szinte automatikusan illeszkedhetett hozzá egy alkalmazott pszichológia, amely nem volt és nem is akart a pedagógia részévé válni. Sokkal nehezebb és személyes konfliktusokkal is terhelt volt azonban az átalakulás folyamata az európai tanárképzésekben, amelyek – mint például a közép-európaiak – a német mintát követték, és a pedagógiát önálló egyetemi stúdiumként tanították. Ott

előbb a pszichológia integrálásával próbálkoztak; majd amikor ez nem ment, pedagógia és pszichológia szintetizálására tettek kísérletet úgy, hogy – miként ez már lenni szokott – mindkét tudományt bizonyos mértékig egymáshoz igazítva egyfajta pszicho-pedagógia vagy pedagógiai pszichológia sikeredett belőle. Nem volt ez még pszichológia a szó mai értelmében – de már nem volt bölcsész pedagógia sem. Megálltunk és hosszan topogtunk félúton.

Annál is inkább, minthogy – hazai vizekre evezve – a pszichológia (mint olyan) a háború után nemkívánatos tudománnyá vált, amelyet az orvostudományi megközelítésekkel kellett és kellett helyettesíteni. Európa szovjet befolyási övezetében a pszichológia viselkedéstudománnyá (magatartástudománnyá) alakulása csak késve indulhatott meg; és amikor megjelent, a pedagógiában is forrongást keltett. Mindez Magyarországon körülbelül a hatvanas évek elején indult, az úgynevezett kádári konszolidáció éveiben, és nem függetleníthető kiemelkedő pszichológusok (például *Mérei Ferenc*) vagy kiemelkedő pedagógusok (például *Kiss Árpád*) tragikus életútjától. A változásnak ebben a folyamatában alakult ki az a „munkamegosztás” a pedagógiát művelők között, amely szerint a neveléstudomány az ideológiai tárgy a pedagógusképzésben, a didaktika viszont a valódi tudományosság relatíve semleges területe. Csak relatíve persze, minthogy „az ideológusok” akarva-akaratlanul akadályozták az alkalmazott pszichológia szemléletmódjának és eszközeinek terjedését, mint például a gyermektanulmányt, a kísérleti pedagógiát vagy a tesztelméletet (és -gyakorlatot).

Ez a történet már jórészt ismert – pedagógiánk közelmúltját jelenti, és részben még ma is éljük. Az így kirajzolódó „korszerű pedagógia”, „pedagógiai kutatás” vagy egyszerűbben a neveléstudomány hódítása leginkább a kiadványok, intézmények és nomenklatúrák névcserejében követhető nyomon. Magyarországon közvetlenül a háború után indult, amikor a modernizálódó pedagógia fölvetette a neveléstudomány nevet – hasonló ment végbe német nyelvterületen –, és ezzel a „pedagógia” elnevezés megmaradt egyrészt a gyakorlat, másrészt a gyakorlatot kísérő ideológia megnevezésének (esetleg úgy is, mint „pedagógiai gyakorlat”). Ma már nincs pedagógiai főiskola vagy tanszék, és pedagógiai kiadványokról vagy kiadókról is csak az idézett értelemben szokás beszélni. A tudományosságot a neveléstudomány jelképezi.

És valóban: ez a fordulat illesztette be a pedagógiát a század első felében kialakuló viselkedéstudományok közé mint fontos – ha nem a legfontosabb – alkalmazást. Meg is oldotta a maga módján azokat a dilemmákat, amelyekkel a bölcsész pedagógia évszázadra visszamenően birkózott. Világossá vált, hogy a kutatásnak mi a területe – a gyerek a maga személyiségével, gondolkodásával, biológiájával, fejlődésével, társas kapcsolataival, utóbb röviden: a gyerek viselkedése, magatartásának törvényszerű változásai. Az is világossá vált, hogy a kutatás módszere és eszköztára egy sajátos életkor pszichológiájának, a gyermekpszichológiának – később további életkoroknak is – speciális alkalmazása. A viselkedéstudományi paradigmában már nem jelentettek gondot a tudományosság és a tudományos közlés kritériumai sem, hiszen azok jól követhették a kibontakozó és diadalmasan teret hódító magatartástudományt. Neveléstudomány és didaktika egykori kettőssége helyébe fokozatosan a kognitív pszichológia és a szociálpszichológia kettőssége lépett.

A neveléstudományi kutatások ilyen alakulása megoldotta azt a kérdést is, amelyet a bölcsész pedagógia hagyományosan a nevelés központi kérdésének tartott: a műveltség, az értékek, a célok és a gyakorlat kettősségének problémáját. A viselkedéstudományi paradigmában ez a kettősség úgy jelenik meg, mint a kutató és az oktatáspolitikai, az oktatáspolitikus kettőssége. A kutató fölismeri a törvényszerűségeket, és javaslatokat tesz a nevelés (oktatás) változtatására; az oktatáspolitikus pedig dönt és alkalmaz. (3) Így az ezzel kapcsolatos dilemmák is modern formát öltöttek kutató és politikai együttműködésében, szerepvárosaiban és konfliktusaiban.

Innen nézve a bölcsész pedagógia idejét múlta „katedra-pedagógia”, amelyet avított egyetemeken tanítanak csupán, és amelynek nincs köze „a valósághoz”. Ezzel szemben

a viselkedéstudományi pedagógia sikeresen találta meg a kommunikációt a legkülönbözőbb tudományterületeket tanítókkal is – olyannyira, hogy már-már az a benyomásunk: a pedagógia tulajdonképp a természettudomány, a társadalomtudomány, a művészetek tanításában és tanulásában, vagy olyan speciális területek kibontakozásában él igazán, mint a szakképzés vagy a gyógypedagógia. Röviden szólva: a tanárképzésben, az egyes tantárgyak pedagógiájában (ahogy a brit neveléstudományban történt). Ez a paradigmaváltásból természetesen adódik. Nincsenek tudományosan kötelező előírások többé, amelyek a pedagógia különállását garantálnák – sőt, annál jobb, mennél inkább illeszkedik a viselkedéstudomány olyan alkalmazásaihoz, mint a nyelvtanulás vagy a matematika tanítása. Ezek a területeken lehet in statu nascendi vizsgálni a gyermeki gondolkodás és viselkedés változásait, miközben gyakorlat-közeli javaslatok is tehetők a curriculum fejlesztőinek és az iskolarendszer főntartóinak. Célok, értékek és szintetizálás tudományos közérdekből a pedagógus és a kutató magánjellegű értékválasztásává változott, amelynek azonban nem (volna) szabad befolyásolnia a kutatások eredményeit. Az oktatás programozása – ennek hatása, eredményessége –, a teszt validitása és reliabilitása, az oktatási software fejlesztése, a viselkedésterápia, a csoportdinamika alkalmazása független pártállástól és világlátástól; sőt tudományosságával meg is haladja őket.

Ebből az áttekintésből persze sok minden kimaradt. Kimaradt a kísérleti pszichológia színre léptének dokumentálása, mint ahogy kényszerűen ki kellett hagynom az európai szociálpszichológia (társaslélektan, tömeglélektan) kezdeteire való utalásokat is. (4) Sajnálatos módon kimaradt a pszichoanalízisnek még az említése is. Amit megemlítettem, az is inkább illusztráció, mintsem hivatkozás. Mindezzel azonban csupán a paradigmák váltására, egy új paradigma – a pszichológiai, viselkedés- és magatartástudományi – jelentkezésére és hódítására akarom fölhívni a figyelmet. És erre is csak azért, hogy egyfajta távolságtartást sugalljak a ma modernnek tetsző és egyeduralkodónak látszó neveléstudománnyal szemben. Nem elfordulásról

---

*A viselkedéstudományi paradigmában már nem jelentettek gondot a tudományosság és a tudományos közlés kritériumai sem, hiszen azok jól követhették a kibontakozó és diadalmasan teret hódító magatartástudományt. Neveléselmélet és didaktika egykori kettőssége helyébe fokozatosan a kognitív pszichológia és a szociálpszichológia kettőssége lépett.*

---

beszélék, csupán távolságtartásról. Hiszen a történet folytatódik, még távolról sincs vége. Aki most megálljt kiáltana – a korszerűség nevében –, és leszűkítené pedagógiánkat alkalmazott viselkedéstudománnyá, az nemcsak a bölcsész kérdéseivel szemben válik érzéketlenné, hanem a közgazdászéval és a szociológuséval szemben is.

### Oktatáskutatók, oktatáskutatások

Közgazdászok és szociológusok akkor kezdtek professzionálisan az oktatásügy kérdéseivel foglalkozni, amikor a modern társadalmakban az oktatás tömegmértévé vált. Ez nagyjából a 20. század közepén történt meg; talán nem tévedünk sokat, ha azt mondjuk, hogy a világháború vége óta tanúi és kortársai lehetünk egy új paradigma kialakulásának pedagógiánkban.

A számos, mára csaknem áttekinthetetlen mennyiségű és szerteágazó kérdés közül csupán emlékeztetőül említek néhányat. Az egyik az oktatás tervezésének problémája, azaz a munkaerő-tervezés és az oktatástervezés összekapcsolása. Ez a gondolat az 1929–33-as gazdasági világválság hatására, az azt kiküszöbölni akaró keynesianizmus eredményeképpen, a világszerte megnövekedő állami beavatkozások következtében alakult ki. A szociális gondjaik és a háborús készülődés miatt lehatárolódó totális államokban (nemkülönben



az Egyesült Államokban is) a gazdasági tervezésnek egy olyan válfaja alakult ki, amely a munkaerő megtervezéséhez és mozgósításához kapcsolta hozzá a munkaerő képzésének tervezését is. Így jutottak el a tervező közgazdászok az oktatás problémáihoz.

Az oktatás valamiféle megtervezése, összekapcsolása a munkaerő iránti szükséglettel vagy az elhelyezkedés lehetőségeivel azonban nemcsak a szovjet érdekszférában élt tovább és vált a tervgazdálkodás egyik elemévé. Tovább élt a gazdasági újjáépítés során egész Európában, sőt Ázsiában is, és a hetvenes években fokozatosan úgynevezett jóléti közgazdaságtanná formálódott át. Az igazi újítást ezen a területen a nyolcvanas évtized hozta, amikor – a húszas évek óta először – ismét a liberális közgazdászok befolyása növekedett meg az állami szerepvállalás és az átfogó tervezések rovására. Ez a közgazdaságtani paradigmaváltás tükröződik abban az oktatásgazdaságtani változásban, amely tervezés helyett az oktatás finanszírozását helyezi az oktatásgazdaságtani vizsgálatok középpontjába. (5, 6)

A gazdasági tervezésnek közvetett és közvetlen hatásai voltak és vannak talán még mindig a személyes életünkre csakúgy, mint a pedagógiánkra. Ami a személyes életünket illeti, az oktatástervezők, statisztikusok és demográfusok a hatvanas évektől kezdve átvették a szerepet a pedagógusoktól és az oktatáspolitikusoktól, és irányításuk alatt folyt le oktatási rendszerünk első, rejtett expanziója a hetvenes években. Ezt az expanziót már nem a pedagógia által közvetített ideológia kísérte, mint a negyvenes évek iskolareformját. Helyette olyan fogalmakkal ismerkedhettünk meg, mint munkaerő-szükséglet, demográfiai hullámok, az iskolarendszer befogadó- és teljesítőképessége, a rendszer térszerkezete és így tovább.

A kádári konszolidáció új tárgyilagosságában is illett így beszélni (akkor is, ha politikusok és pedagógusok másként és másként gondolkodtak). A gazdasági tervezők hosszú ideig számítottak orientációs pontnak az oktatásügy irányítói számára, befolyásuk még akkor is kivehető maradt, amikor saját szakmájukban már a piaci mechanizmusok szocialista változatain dolgoztak. Befolyásuk drámaian megszakadt az 1989/90-es rendszer-változáskor, holott maga a tervezés – neveztek hosszú távúnak is, most inkább stratégia-it mondanánk – jelenleg is nélkülözhetetlenül szükséges, és globalizálódó világunkban alighanem az is marad.

Az oktatástervezés hatása közvetve a hatvanas és hetvenes évek átfogó oktatási reformterveiben mutatkozott meg. E reformterveket a tervező oktatásgazdászok elsősorban a fejlődő világ országainak ajánlották a gyorsított fejlődés egyik alternatívájaként az egyoldalú iparfejlesztéssel szemben. Az egykori szocialista-kommunista világban – a gyarmati rendszer bomlása után – mindenütt hatása volt az alapképzés kiterjesztésének, a közoktatás demokratizálásának és a szakképzés erőltetett fejlesztésének. Az iskolareformok divatja azonban végigsöpört a világon, és a fejlett országokban éppúgy megvolt a maga kora, mint a fejlődők között. Az oktatástervezés ekkor élte virágkorát, az oktatástervezők pedig ekkor kerültek a politikacsínálás középpontjába. Befolyásukat és gondolataik hatását létesítmények sora jelzi világszerte, mint például az UNESCO párizsi Nemzetközi Oktatástervezési Intézete vagy ennek testvérintézetei Új-Delhiben, Szöulban. (7)

A neoliberális közgazdaságtan beköszöntével a tervezőket a finanszírozással foglalkozó közgazdászok váltották föl. Mára az oktatásgazdaságtanban is ők határozzák meg a vizsgálatok területeit és főbb csomópontjait. Velük jött a nyolcvanas és kilencvenes évek fordulójának látványos szemléletváltása az oktatásban: a privatizáció, az intézmények piacokonform magatartásának befolyásolása és szabályozása, a főntartók diverzifikálása, a minőségsszabályozás. A nagy váltást itt a vállalati gazdaságtan és vállalati menedzsment szemléletének és módszereinek oktatásügyi alkalmazása jelenti (iskolai és osztálytermi menedzsment, minőségmenedzsment, az oktatás hatékonyság-vizsgálata, az intézmény elszámoltathatósága stb.). Az oktatásgazdász nem bízik többé abban, hogy a rendszer központilag megváltoztatható és/vagy racionálisan tervezhető. Ehelyett pénzügyi techni-

kákkal, illetve az „oktatási piac” építésével, befolyásolásával akarja átalakítani az oktatást. A fő törekvés az alulról jövő kezdeményezések erősítése és a vállalkozásbarát környezet kialakítása az oktatásban. A szabályozások ehhez csupán hozzájárulhatnak, de nem helyettesíthetik mindezt.

Európa keleti felében ez a közgazdasági szemléletváltás akkor következett be, amikor megtörtént a politikai fordulat, összeszűkültek az állami finanszírozás lehetőségei – egyben azonban szabadabbá váltak az oktatási expanzió hatásai (Magyarországon ez különösen is halmozódott az 1990-es évek elején). Így hát a kilencvenes években oktatási expanzió ment végbe társadalomban és oktatási rendszerben egyaránt, egymást befolyásolva és egymásra épülve – miközben az oktatásra fordítható források egyre szűkültek, mivel az állami elosztás szerepe csökkent, az állami vagyon pedig privatizálódott. Az oktatásgazdaságtannak ma ezzel a dilemmával kell megküzdenie: egy modern oktatási rendszer kiterjed akkor is, ha egyébként a népesség növekedése stagnál vagy épp csökken. Ez pedig kiadásnövekedéssel jár akkor is, ha a gazdaság ideológusai egyébként csökkenteni szeretnék az állam pénzügyi szerepvállalását.

Ez a gondolkör alig izesül a hagyományos pedagógiához, ám kétségtelenül hozzátartozik az oktatásról folyó diskurzusokhoz. Maguk az oktatásgazdászok sem próbálják önmagukat pedagógusként definiálni (8), ahogy egykor a pszichológusok tették. A képzési programokban azonban az intézményi menedzsment kérdései már erőteljesen jelen vannak. A nemzetközi publikációkban pedig szintén megfigyelhető, amint az oktatásgazdaságtani tematika fokozatosan megjelenik az uralkodó viselkedéstudományi paradigma mellett. Az oktatás jelenlegi kiterjedése, amely a szakképzést és a felsőoktatást teszi mind tömegesebbé, a pedagógia viselkedéstudományi paradigmájával már nem értelmezhető (a bölcsész paradigmáról ne is beszéljünk). Ezért a szakképzésről vagy a felsőoktatásról, a permanens képzésről folyó vitákban ma az a természetes, ha pedagógus, pszichológus, közgazdász és szociológus is egyenrangúan szót kap. A paradigmaváltás tehát a küszöbön van már; kérdés, mikorra következik be. És az is kérdés – amire nehéz volna ma még válaszolni –, hogy a társadalomtudományi paradigma kiszorítja-e majd a viselkedéstudományi paradigmát, vagy inkább megtermékenyíti, szinkretizálódik.

A jóléti államok tömegoktatásának eredményeképp az oktatás a szociológiának is centrális kérdésévé vált. Annyira, hogy az európai szociológiát csaknem két évtizeden át uraló társadalmi struktúra-viták voltaképp az oktatás szerepéről szóltak a társadalom folyamatainak átalakításában (társadalmimobilitás-viták). Európa keleti felében ez a vita is sajátos színezetet nyert azáltal, hogy vitatta a marxista társadalomfilozófia monopóliumát a társadalmi folyamatok alakulásának előrejelzésében. Ez a vita a szovjet befolyás alatt álló országokban elsőként Lengyelországban indult meg; Magyarország s aztán a régió többi országai ezt a mintát követték. (9) A statisztikai társadalomvizsgálatok egy idő után – szociáldemokrata mintára – a pártdokumentumokba úgy kerültek be, mint elérendő társadalmi politikai célok. E célok elérésében az oktatásnak jutott a centrális szerep. A szociológiai zsargon még sikeresebb vetélytársává vált a pedagógiai szakzsargonnak, mint az oktatásgazdaságtani. Ez a zsargon, mivel közvetlenebbül táplálkozott a marxizmusból, szélesebb körben ismerősen csengett. Rövidesen (1970-es évek vége) ki is szorította a pedagógiai zsargont az iskolareformok előkészítéséből, meghagyva a pedagógusoknak a „tartalmi” (tantervi) előkészületeket.

A társadalmi struktúra-vizsgálatok azonban a nyolcvanas évekre fokozatosan érdektelenné váltak, és a jóléti államok hanyatlásával – az őket megvalósító hagyományos szociáldemokráciával – ki is szorultak magából a szociológiából. Kiszorult velük az oktatásiügyi tematika is. Jelenleg a szociológiában korántsem uralkodó kérdés az oktatásügy; különös módon azonban megjelent az oktatásszociológusok új nemzedéke – akik eredetileg általában pedagógusok voltak. Tematikájuk is sokrétűbbé vált és feltöltődött az iskola szervezetszociológiai elemzéseivel, a szociálpszichológia osztálytermi alkal-

mazásaival, nem utolsósorban pedig az oktatásügy kultúranropológiai megközelítései-vel. (10) Ezt a tematikai váltást az (oktatás)szociológiai szakirodalomban szokás azzal összefüggésbe hozni, hogy az átfogó társadalmi struktúra-kutatásokra fordítandó pénz elfogyott, a szociológia akadémiai tudománnyá vált, csökkent vagy meg is szűnt a döntéseket előkészítő (megideologizáló, legitimáló) szerepe. Magam ezt a változást inkább annak tulajdonítom, hogy a jóléti állam gazdasági és politikai tartópillérei megrendültek, ezért a közgazdaságtanban és a politikában is váltás következett be. Hozzáteszem, hogy minden valószínűség szerint váltás következett be a döntéshozók és a szakértők nemzedékei között is.

Magyarországon mindez leginkább a Kádár-rendszer lassú elmúlása idején érhető tetten, amit a politikatudomány (politológia) jelentkezése kísért. Ennek hatására a szakértői és véleményformáló értelmiség – az oktatásügyben is – fokozottabban vonódott be a döntés-előkészítésbe, ami azzal a következménnyel járt, hogy már nemcsak kívülről jöttek tanulták el a társadalomtudomány beszédmódját, hanem maguk a pedagógusok is. Az oktatáspolitikai – nem mint cselekvési terület, hanem mint kutatóterület, tanulmányozandó tárgy – olyan társadalomtudományi paradigma, amely leginkább és legközelebből befolyásolja jelenleg az előző két paradigmát.

---

*Az oktatás jelenlegi kiterjedése, amely a szakképzést és a felsőoktatást teszi mind tömegesebbé, a pedagógia viselkedéstudományi paradigmájával már nem értelmezhető (a bölcsész paradigmáról ne is beszéljünk). Ezért a szakképzésről vagy a felsőoktatásról, a permanens képzésről folyó vitákban ma az a természetes, ha pedagógus, pszichológus, közgazdász és szociológus is egyenrangúan szót kap.*

---

Az oktatásról folyó vitákban ez a problémakör mindig is jelen volt (iskola-szervezet-tan, oktatási jog). Nem volt része sem a bölcsész pedagógiának, sem az alkalmazott pszichológiaként művelt neveléstudománynak, de jól illeszkedett hozzájuk. Most viszont önálló paradigmaként jelentkezik, és egybefonódik az oktatásgazdaságtani és oktatásszociológiai megközelítésekkel. Együttesen rajzolják ki azt, amit – talán kis túlzással – a pedagógia harmadik, társadalomtudományi paradigmájának nevezek.

Ennek a paradigmának éppúgy megvan a sajátosságai, mint az előző kettőnek (ezért is különböztethető meg tőlük). A társadalomtudományok szemléletmódja ugyan-

is jelentősen eltér mind a pszichológiától, mind a bölcsészettől, és erőteljesen tükrözi a tudományos kutatás iparivá válását. A modern társadalomkutató – nem hívja magát társadalomtudósnak – csapatban dolgozik, teljesítménye sohasem egyéni, mindig megosztott. Annál hitelesebb, mennél nagyobb kutatásban tudott részt venni – vagy éppen irányította azt –, és annak mennél összetettebb részét dolgozza föl. A kreativitásnak itt kevés tere nyílik, a földolgozás formái kötöttek. Az együttműködések ma már hamar globalizálódnak; a társadalomkutatók az általános, több helyütt jelentkező problémák felé orientálódnak; az eredetieskedés marginalizálódást sejtet. A modern társadalomkutatásból hiányzik a szintetizálási készség és az általánosítás hajlama. Középszintű elméletig merészkedik inkább el (11); a nagy szintézisek kora a társadalomtudományban is a marxizmussal zárult le. (12) Ami a bölcsész pedagógiában a „gyakorlat” – az iskola vagy a nevelés gyakorlata –, a társadalomtudományban a „valóság”, ennek az a szelete, amit empirikusan föl lehet tárni. Az újszerűség kritériumai világosabbak és egyszerűbbek, mint az előző paradigmánál: az a kutatás újszerű, amely eddig nem vizsgált terepen folyt, a valóság még nem ismert szeletét hozza közelebb.

A társadalomtudományi kérdések integrálódása az oktatáskutatásba már megkezdődött, és erőteljesen folytatódik azzal együtt, ahogy az iskolai oktatás terepe kitolódik a szakképzésben, felsőoktatásban és felnőttképzésben. Ez azzal jár, hogy hagyományos



kérdések kikerülnek a megszokott tematikákból (iskola-szervezetten), és új formában kerülnek vissza (például a tanítás-tanulás és az iskola menedzsmentje). A folyamat kétirányú. Ahogy az oktatásgazdaságtani, oktatásszociológiai vagy oktatáspolitikai tematikák kikerülnek a közgazdaságtan, a szociológia vagy a politikatudomány érdeklődési köréből, úgy kerülnek át az oktatásüggyel való foglalkozás körébe. Ami új programok megjelenésével jár együtt (iskolavezetés, közoktatási irányítás) – az új programok új közöniséget céloznak meg (intézményigazgatók, intézményi menedzsment, főntartók, finanszírozók stb.) –, és azzal is, hogy a szakterületen kutatók fokozatosan új szervezeti formákba lépnek át (például oktatáskutatókká válnak, hogy a német „Bildungsforschung” magyar változatát idézzem). Az elmúlt évtizedben tanúi lehettünk annak a névváltozásnak, amelynek során az oktatáskutatás ismertté, elfogadottá, majd pedig rangossá vált. Más paradigmákkal ugyanez történt.

Mára tehát három pedagógia él együtt; és ez törvényszerűnek látszik, noha korántsem örökérvényű. A váltás és hangsúlyeltolódás, azt hiszem, kivehető. A bölcsész pedagógia minden bizonnyal rövidesen a múlté lesz, pontosabban szaktudásból műveltséggé válik. A pszichológiai pedagógia erodálódása is megindult; a váltás egy filozófiai lélektanon alapuló pedagógiából egy viselkedéstudománnyá váló pedagógiába eléggé nyilvánvaló. Az is sejthető – legalábbis az oktatásszociológia példáján –, hogy az oktatásgazdaságtan és az oktatásszociológia klasszikus kérdésfeltevései fokozatosan kikerülnek a közgazdaságtan, a szociológia területéről, és – ahogy a tanárképzés témái közé átkerülnek – lépésről lépésre egy újfajta „társadalomtudományi pedagógia” részeivé válnak.

A legnagyobb váltás azonban, azt hiszem, nem ez. Hanem az, hogy a diszciplínák szűnnek meg; helyettük a problémák kerülnek előtérbe. A holnap már nem az önálló tudományoké, hanem az időszerű problémáké. Hogy aztán milyen időszerű kérdés és annak melyik időszerű megoldása bizonyul múlonak, és melyik válik részévé a szakmai hagyományunknak, azt majd az idő hozza meg.

## Jegyzet

- (1) MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Bp, 1998.
- (2) GREEN, T. F.: *Voices: The Educational Formation of Conscience*. Notre Dame: The University of Notre Dame Press, 1999
- (3) BÁTHORY Zoltán: *A tanítás és tanulás problémái*. Tankönyvkiadó, Bp, 1988.
- (4) HEWSTONE, M. és mtsi. (szerk.): *Szociálpszichológia európai szemzőgből*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp, 1997.
- (5) KOZMA Tamás (szerk.): *A tervezés és döntés anatómiája*. Oktatáskutató Intézet, Bp, 1986.
- (6) LUKÁCS Péter – SEMJÉN András (szerk.): *Az oktatás finanszírozása*. Oktatáskutató Intézet, Bp, 1988.
- (7) PHILLIPS, H. M. és mtsi.: *Az oktatás tervezése*. Tankönyvkiadó, Bp, 1968.
- (8) LEVIN, M. (szerk.): *International Encyclopedia of the Economics of Education*. Pergamon Press, Oxford, 1998.
- (9) FERGE Zsuzsa: *Társadalmunk rétegződése*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp, 1968.
- (10) SAHA, L. (szerk.): *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Pergamon Press, Oxford, 1997.
- (11) MERTON, R. K.: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Gondolat Kiadó, Bp, 1980.
- (12) BAUMAN, Z.: *Általános szociológia*. Kossuth Kiadó, Bp, 1968.

## Irodalom

- BRANDENSTEIN Béla: *Bevezetés a pszichológiába*. Egyetemi Nyomda, Bp, 1940.
- DERBOLAV, J.: *Die gegenwaertige Situation des Wissens von der Erziehung*. Bonvier Verlag, Bonn, 1956.
- DEWEY, J.: *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Bp, 1976.
- HEISENBERG, W.: *A rész és az egész*. Gondolat Kiadó, Bp, 1978.
- HIRST, P.: *Philosophy and educational theory*. In: SCHEFFLER, I. (szerk.): *Philosophy and Education*. Allyn and Bacon, Boston, 1958. 78–95. old.

- HUSÉN, T.: *Research paradigms in education*. In: KEEVES, J. P. (szerk.): *International Encyclopedia of Educational Research, Methodology and Measurement*. Pergamon Press, Oxford, 1997. 16–22. old.
- JAMES, W.: *The Principles of Psychology*. Harvard University Press, Cambridge (MA), 1980.
- JASPERS, K.: *Einführung in die Philosophie*. Piper Verlag, München, 1971.
- JUNG, C. G.: *Psychology and Religion: West and East*. Routledge and Kegan Paul, London, 1938.
- KEEVES, J. P. – ADAMS, D.: *Comparative methodology in education*. In: KEEVES, J. P. (szerk.): *International Encyclopedia of Educational Research, Methodology and Measurement*. Pergamon, Oxford, 1997. 31–41. old.
- KORNISS Gyula: *A lelki élet problémái I–II*. Egyetemi Nyomda, Bp, 1933.
- KOZMA Tamás: *A pedagógia szaknyelve*. Tankönyvkiadó, Bp, 1974.
- KUHN, T.: *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Bp, 1984.
- LEITHWOOD, K. és mtsi.: *Educational Accountability: The State of the Art*. Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh, 1999.
- MARX György: *Gyorsuló idő*. Magvető Kiadó, Bp, 1972.
- MEAD, G.: *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Kiadó, Bp, 1973.
- NAGY József (társszerzők: ÁGOSTON György, OROSZ Sándor): *Méréses módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Bp, 1965.
- NAGY József: *Kandidátusi disszertáció*. 1968.
- NAGY József: *Köznevelés...*, Gyorsuló idő. Magvető Könyvkiadó, Bp, 1971.
- NAGY József: *Társadalmi fejlődés és az iskola*. Társadalomtudományi Intézet, Bp, 1972.
- NAGY József: *Rendszerszemlélet az oktatásban*.
- NAGY József: *A XXI. század pedagógiája*. Kézirat, 1999.
- POPPER, K.: *Szüntelen keresés*. Áron Kiadó, Bp, 1998.
- PROHÁSZKA Lajos: *Pedagógia mint kultúrfilozófia*. Egyetemi Nyomda, Bp, 1929.
- RUBINSTEJN, M. K.: *Általános pszichológia I–II*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1969.
- SETÉNYI János: *Minőség és iskola*. OKKER, Bp, 1999.
- SMITH, O. B.: *Philosophy of education*. In: HARRIS, M. (szerk.): *Encyclopedia of Educational Research*. Macmillan, New York, 1960. 957–964. old.
- SPENGLER, O.: *A Nyugat alkonya I–II*. Európa Kiadó, Bp, 1995.
- VÁRKONYI Nándor: *Szíriat oszlopai*. Magvető Kiadó, Bp, 1972.

---

*A cikk eredeti változata a Nagy József 70. születésnapjára szerkesztett kötetbe készült.*

## A tudás alkalmazása új helyzetben

*Minden oktatás célja – az általános iskolától kezdve a középiskolákon, szakképzésen keresztül a felsőfokú oktatásig –, hogy a tanultakat különböző, akár teljesen új helyzetekben is alkalmazni tudjuk. Ennek egyik lehetősége, hogy minimálisra csökkentjük a tananyag mennyiségét és sokkal több időt fordítunk az egyes egységek megtanítására, illetve sokkal nagyobb hangsúlyt fektetünk különböző tanulási stratégiák tanítására, a heurisztikára, illetve általános gondolkodási készségek fejlesztésére. Ezt a legtöbb fejlett országban már régen megvalósították. Gyakran hallani olyan megjegyzéseket, hogy mennyiségileg keveset tudnak azon országok diákjai, de azt a keveset jól el tudják adni, míg a magyar diákok hiába kapnak annyi lexikális ismeretet, nem tudják a megszokottól eltérő helyzetekben alkalmazni. Noha a két oktatási szisztéma egymásnak gyökeres ellentéte, a nagyvállalatok, cégek mindenhol hatalmas összegeket fordítanak alkalmazottaik betanítására, szakképzésére, továbbképzésére. Hol a probléma?*

**A** gondok a tudás mennyisége és minősége egyensúlyának megteremtésében jelentkeznek. A minimális tudásra alapozó, általános problémamegoldó stratégiákat és gondolkodási technikákat tanító rendszerben ezért nem képesek a diákok igazán új helyzetet megoldani meglévő ismereteikkel, mert nem rendelkeznek a megoldáshoz szükséges információmennyiséggel. Ha nincsenek elég tudás birtokában, akkor nem is tudnak elmélyedni a feladatban, annak felszíni ismertetőjegyei alapján próbálnak megoldást találni, ami a legtöbb esetben hibás eredményhez vezet. Másrésztől a csak bemagolt, de meg nem értett hatalmas mennyiségű tárgyi tudás sem alkalmas arra, hogy kritikusan közelíthessünk az adott feladathoz.

Látható, hogy nagy mennyiségű érvényes tudás nélkül a transzferálást segítő stratégiák is csak egy elszigetelt kontextusban működnek, azért nagyon fontos, hogy mit és hogyan tanítunk. Magyarországon különösen aktuálissá teszik a „mit és hogyan” problémáját a különböző felmérések tapasztalatai, amelyek kivétel nélkül azt mutatják, hogy tanulóink kevésbé eredményesek az önálló ismeretszerzésben, a már megszerzett tudás új helyzetekben való alkalmazásában. A korábban megszerzett ismeretek átvitele, a tudás transzferje nem automatikus, hanem az oktatással, tanulással szemben eddig figyelmen kívül hagyott követelmény. (1)

Az egész világon alapvetően három kutatási kérdés köré koncentrálódnak a tudás átvitelével kapcsolatos kutatások:

Hogyan segíthetjük, illetve növelhetjük a tudás hasznosítását oktatási környezetben?

Hogyan tervezzük meg az oktatási környezetet, hogy a későbbi tanulás esélyeit maximálisan biztosítsuk?

Hogyan szervezzük meg az oktatási környezetet, hogy optimálisan segítse a tanultak mindennapi életben, munkában való alkalmazását? Ezt a kérdést néhányan megfordítják, és a problémamegoldás témakörére kiélezve, a munka feltételeire vonatkoztatva teszik fel (2): hogyan lehet a munka feltételeit úgy megtervezni, hogy az iskolában tanultak alkalmazhatóak legyenek a munkahelyen?



A kor „alkalmazás-centrikus” szelleméhez híven a harmadik területre kiemelkedő figyelmet fordítanak a kutatók, aminek következtében különböző „népszerű” szavak (autentikus, élet-közeli feladatok, kontextus-függő, dekontextualizáció) használata nélkülözhetetlenné vált az elemzések során. A következő fejezetek – különböző dimenziókból – betekintést nyújtanak a tudás-transzferrel kapcsolatos legfontosabb kutatásokba.

### **Tanítsuk, vagy ne tanítsuk, az itt a kérdés: a transzfer az oktatás perspektívájából**

Az oktatásnak két klasszikus elmélete ismert. A klasszikus oktatás alapfilozófiája a formális alapelvek doktrínája, amely szerint általános alapelveket és problémamegoldást kellene tanítani, és a diákoknak a különböző tantárgyakat nem tartalmuk miatt, hanem értelemfejlesztő hatásuk miatt kellene tanulniuk. Az elmélet megvalósulásával többször is találkozhatunk a történelem folyamán. A görögök a matematika és geometria diszciplinájában látták a hatékony gondolkodásfejlesztés módját, majd a 19. század Európájában kiemelték a latin nyelv általános fejlesztő hatását, végül az elmélet legújabb modern változata a számítógépes programozást helyezi központi szerepbe. Ezt az általános fejlesztő hatást legelőször *Thorndike* vonta kétségbe a korai transzferrel kapcsolatos tanulmányai-

---

*Tény-orientált, összefüggéstelen oktatás folyik, ahol a tanulók minden egyes feladatot külön, izolált egységeknek tekintenek, amelyek sem az adott diszciplináról kialakított alapvető elképzeléseikhez, sem az osztálytermen kívüli világhoz nem kötődnek. A leckékben, azaz „dara-bonként”, frázisokban zajló tanítás hatására általánossá vált az egyik napról a másikra való tanulás, és minimálissá a következő évre, vagy esetleg az azutánira megőrzött ismeretanyag mennyisége.*

---

ban, és megalkotta a hasonlóságon alapuló azonos elemek elméletét, amely a későbbi általános transzferhatást megkérdőjelező elméletek alapja lett. A formális alapelvek elméletének modern változata elismeri, hogy sem az általános, sem a speciális képességeket nem vagyunk képesek automatikusan új szituációban alkalmazni, a tanároknak meg kell tanítani a megszerzett tudás alkalmazását is.

Az oktatás másik elmélete tagadja az általános transzferhatást: ha azt szeretnéd, hogy valaki megtanuljon valamit, akkor azt tanítsd meg neki. Ezt az elméletet számos kognitív pszichológus és oktató elutasította, érvelésük szerint ez esetben az oktatás egyenrangú lenne papagájok trenírozásával vagy esetleg zombie robotok gyártásával. (3)

A vita még mindig folyik, egyrésről az egyik elmélet, illetve változatai mellett sem szólnak döntő bizonyítékok, másrésről az uralkodó szellemiség is azt sugallja, hogy amit az emberek megtanulnak, mind csak egy-egy speciális példa. Egyfajta értelemben mindannyian szakértők vagyunk ismereteink transzferálása terén, hiszen mindannyiszor, ahányszor azt mondjuk, hogy „...ez olyan, mint...”, „...ez azonos azzal, hogy...”, „...például...”, „...ez arra emlékeztet, hogy...”, „...ez analóg azzal, hogy...”, transzferáljuk, azaz új helyzetben alkalmazzuk ismereteinket. Másrésről mindannyiunkból hiányzik a magasabb rendű transzferálás képessége, ami kreatívvá és hatásosabbá teszi gondolkodásunkat. Vajon taníthatóak és megtanulhatóak a magasabb rendű gondolkodási képességek? A legújabb kutatások szerint igen. (4)

Ha elfogadjuk a formális alapelvek elméletét, vagy valamelyik változatát, azaz a transzfer létezését, annak taníthatóságát, akkor a transzfer lehetséges tanítása céljából a tömeges oktatás adta akadályokat is le kell győzni. A hátráltató tényezők csökkentik a tanulók motivációját az elsajátított eljárások használata iránt és elősegítik a passzív, csak korlátozott számú kontextusban hozzáférhető tudás kialakulását. (5)

Az elsajátítandó tananyag mennyisége, a magas követelményszint, a számonkérés egyre inkább elterjedő teszteléses típusa, illetve a ráfordítható órák alacsony száma következtében a tanárok túl kevés időt fordítanak az ismeretek és stratégiák asszociációkon, felfedeztetésen keresztül átadására. Ehelyett tény-orientált, összefüggéstelen oktatás folyik, ahol a tanulók minden egyes feladatot külön, izolált egységeknek tekintenek, amelyek sem az adott diszciplínáról kialakított alapvető elképzeléseikhez, sem az osztálytermen kívüli világhoz nem kötődnek. A leckékben, azaz „darabonként”, frázisokban zajló tanítás hatására általánossá vált az egyik napról a másikra való tanulás, és minimálissá a következő évre vagy esetleg az azutánra megőrzött ismeretanyag mennyisége. (6) Szintén a periodikus, mechanikus gyakorlást, rutinszerű, automatikus feladatmegoldást segíti a tudományos szempontból nem éppen kihívó osztálytermi környezet is, ahol mindig ugyanazokkal a problémákkal, problémamegoldó lépésekkel találkozhatnak a diákok, és nincs érteke a (használható) tudásnak. (7)

A vizsgák, a számonkérés tényorientáltsága, begyakorolható korlátozott számú típusfeladatai miatt nincs is igény a tanultak szokatlan alkalmazását kívánó feladatokra, az érintett szimbólumok, információk más tudáshoz való kapcsolódására. A sokféleség megtapasztalása, a gazdag és összefüggő tárgyi tudást, jól kiélesített stratégiarepertoárt, azaz aktív tudást igénylő feladatok nélkül viszont nem beszélhetünk tudástranszferről (8), ugyanis magát az élettapasztalatot, a bölcsességet nem lehet tanítani. (5)

A transzfer tanításának iskolai gyakorlatba való átültetése szemszögéből két pólus vált el egymástól. A készség-központú iskola kutatói azt vallják, hogy a gondolkodási műveleteket explicit módon, a tantervtől függetlenül kell tanítani. A másik iskola a gondolkodási műveleteket az iskolai tantárgyakba ágyazva taníttatná, amely megközelítés jelentős változtatásokat igényelne a tananyagban. Mindkét álláspont képviselői egyetértenek abban, hogy a korábbiakkal ellentétben, amikor a transzfer és a gondolkodási műveletek létét magától értetődőnek tartották, ma nagy hangsúlyt kell fektetni a tanításukra, a tanterv részévé kell tenni. Mi az utóbbit, a gondolkodva tanítást és tanulást tartjuk praktikusabbnak, hiszen a tudás különböző elemei egy egységes rendszert képeznek, különválasztásuk nem lenne szerencsés.

### **Szintézis: az analógiás transzfer**

Az oktatás két klasszikus alapelve vitájának – a formális alapelvek doktrínája mint tézis, illetve a kognitív képességek kontextushoz kötöttsége mint antitézis – szintetikus megoldása lehet az analógiás transzfer. (9) A vita központi problémáját felidézve: beszélhetünk-e általános heurisztikus megoldási módszerekről, mint az intelligencia esetében általános g faktorról, vagy fogadjuk el a kognitív kutatók ellentétes véleményét, miszerint a problémamegoldásban a részletek, példák ereje az uralkodó, ahol döntő szerepet játszik a szakértelem. Az analógiás transzfer e két véglet között helyezkedik el középuton, sem általános, sem speciális, hanem tartomány-specifikus transzfer.

### **Az analógiás transzfer megközelítései és meghatározásai**

Az analógiás transzfer szoros kapcsolatban áll az analógiás gondolkodás folyamataival, mindkettő a látszólag különböző egységek közötti azonosságok észrevételén alapul és egy új területen alkalmazható tudást hoz létre azáltal, hogy egy érettebb forrástartományból viszi át az ismereteket. (10) A transzfer előfeltétele, hogy legyen mihez visszanyúlni, azaz fontos szerepet játszanak a múltbéli tapasztalatok. Ezt bizonyítja az a tény is, hogy míg sokáig úgy gondolták – és számos pszichológus még mindig azon a véleményen van –, hogy öt éves korig a kisgyerekek semmiféle jártassággal nem rendelkeznek a transzfert illetően, mára bebizonyították ennek ellenkezőjét. A:B::C:D (pl.: világos : sötét :: nappal :

éjjel) típusú analógiás tesztekkel használtak, és az eredmények azt mutatták, hogy a hibás válaszok nagy számban nem egyértelműen a gyerekek fejlettségi szintje miatt, hanem hiányos tudásbázisuk miatt születnek. (4)

Sok kutató úgy tekint a transzferre, mint az analogikus gondolkodás egy esetére (11), mások kiemelve megkülönböztetik az analógiás transzfert a többi transzferfolyamattól, esetleg ekvivalensnek tartják az analógiás gondolkodással. (7) Ez a sokszínűség az analógiás gondolkodással kapcsolatos definíciókból is leolvasható. A kutatókban közös, hogy a tartomány-specifikus analógiás transzferproblémákat az analógiás gondolkodás feladatainak mintájára a már korábban megismert alakban írják fel: A:B::C:?, ahol a „:” jel képviseli az analógiás transzfert. A gyakorlatban való alkalmazás előtt ismerkedjünk meg néhány megközelítéssel.

*Novick* meghatározása szerint az analógiás transzfer egy ismert forrás probléma-megoldásának hasznosítása egy új, analóg célprobléma megoldásában. (12) *Klauer* analógiás transzferre vonatkozó egyik megfogalmazása szerint az analógiás transzfer nem más, mint egy vagy több eset alapvető struktúrájának más esetekre való átvitele, ahol az alapvető struktúra egy paradigma. (9) Paradigmára tipikus példák az elképzelések, szabályok, általánosítások, rendszerek, technikák és stratégiák.

*Pierce* és munkatársai (13) a következőképpen definiálják az analógiás transzfert: a már meglévő tudás alkalmazása új, de rokon kérdéskörben. *Haiano* és *Greeno* (14) nem tesz különbséget az általános és analógiás transzfer között, szerintük, általánosságban, ha új problémával találkozunk, azt megpróbáljuk analógiák segítségével megérteni és megoldani.

Az analógiás transzfer definiálásával kapcsolatos viták az analógiák észrevételével, alkalmazásával és közvetítésével kapcsolatosan merülnek fel.

*Gentner* (15) szintaktikus megközelítésében megkülönbözteti a mindennapi értelemben ekvivalens jelentésű analógiát és hasonlóságot, az előbbi a viszonylatokra, relációkra, míg az utóbbit a konkrét vonásokra vonatkoztatja. Elméletében az egyik problémáról a másikra történő analógiás transzfer sikeressége, a megoldási eljárások átvitele az ismert probléma és az új probléma elemeinek egymáshoz viszonyított relációján, a tudásreprezentációk szintaktikai tulajdonságán múlik, tekintet nélkül a tartományok speciális tartalmára és a megvalósítandó célokra.

*Holyoak* analógiás transzferről kialakított pragmatikus elmélete (10) gyökeres ellentéte *Gentner* megközelítésének. Teóriája szerint csak az a hasznos forrás, amely a célra vonatkozó tulajdonságaiban okságilag megegyezik a megoldandó feladattal, tehát egy kérdés legjobb reprezentációs szintje a cél-szerkezet szint. A releváns tudás megtalálása az analógiás problémamegoldás alapja és egyben legnehezebb folyamata is.

A sémaelmélet definíciója szerint, a cél-szerkezet szinten maradvá, két felmerülő probléma egymáshoz való viszonya homomorf, ha azonos alapstruktúrára vezethetőek vissza, izomorf, ha az azonos alapstruktúra elemei között létesíthető egy kölcsönösen egyértelmű homomorfizmus (művelettartó leképezés). Két homomorf probléma közötti transzferfolyamat az analógiás transzfer (9), közvetítője pedig egy általános probléma-séma, amely két analóg problémából hozható létre. Ez a feltételezett általános probléma-séma irányítja a tartalmilag különböző, de szerkezetileg hasonló problémák megoldása közötti transzfert, illetve teszi lehetővé, hogy bármely feladat a releváns analógia segítségével megoldható legyen.

### A sémák mint az analógiás transzfer közvetítői

A „letapogatott” azonosságok, a sémák képezik az analógiás transzfer alapját. A sémák problémamegoldásban, analógiás transzferben betöltött szerepe alapján két utat különböztethetünk meg. Az egyik az új problémát közvetlenül az előzetes analógia segítségével „térképezzük fel” és így jutunk analóg megoldásra. Ebben az esetben, mivel a



felfedezett azonosságok közvetítik a transzfert, nem beszélhetünk a két analógiától független séma létezéséről, azaz a feladatok jelölése:  $A:B::C:?$ . A másik esetben korábbi tapasztalatainkból absztrahálunk, illetve memóriánkban raktározunk egy általános probléma-sémát, és az új analóg problémákat közvetlenül a kialakított sémával elemezzük, valamint hozzuk létre a megoldást. Ezt úgy jelölhetnénk, hogy  $A:B$  homomorf példákából képezzünk egy közös sémát, és azt vonatkoztatjuk a „?”-re.

A vita lényegét illusztrálандó két táblázatban bemutatjuk egy katonai és egy orvosi feladat között makro-strukturális szinten található megfeleltetéseket. (10 alapján) A hozzárendelési szinteket hierarchikusan három szintre – a kezdő állapot (cél, eszközök, korlát), megoldási terv és eredmény – osztottunk. A kölcsönösen egyértelmű megfeleltetés után kijelenthetjük, hogy mindkét analógia egy-egy konkretizálása a felvázolt általános problémásémának.

#### *A sugárkezelés problémája*

Az orvos egyik betegénél életfontosságú szerv közelében rosszindulatú daganatot vesz észre. Mivel az operáció a daganat helyzete miatt veszélyeztetné a beteg életét, más orvosi módszerhez kell folyamodnia. Erős röntgensugarak segítségével ki tudná irtani a tumort, de azok megölnék a daganat körüli egészséges szöveteket is. Ha gyenge sugarakat használ, akkor az egészséges szövetek megmaradnak, de a kezelés hatástalan. Mit tegyen az orvos?

#### *A katonai probléma*

Egy keménykezdő diktátor irányította az országot, az ország szívében fekvő erődökből. Számos út vezetett a falvakkal és farmokkal körülvett várig. Egy lázadó kapitány megesküdtött népének arra, hogy elfoglalja az erődöt és megszabadítja népét a szenvedéstől. A diktátor félve a lázadástól, korábban aláaknáztatta az utakat, úgy, hogy ha egyszerre kevés ember megy át rajtuk, még nem robbannak fel a lefektetett aknáknak, de ha sokan, akkor felrobbannak. Egy robbanás pedig elpusztítaná a környező falvakat is. Amikor a kapitány rájött erre, tanácstalanul állt és egy darabig lehetetlennek tartotta az erőd elfoglalását. Egyszerre csak eszébe jutott egy igen egyszerű terv. Mi lehetett az? Ha szükségesnek tartod, rajzold le a haditervet! (A történet idején még nem találták fel a repülőgépet.)

### 1. táblázat

#### *A sugárkezelés problémája*

##### Kezdő állapot

Cél: röntgensugarak alkalmazása a daganat elpusztításához

Eszközök: megfelelő erejű sugár

Korlát: nem lehet egy irányból küldeni a sugarakat (a nagyintenzitású sugarak az ép szöveteket elpusztítják)

Megoldási terv: kiserejű sugarak alkalmazása egyszerre több irányból

Eredmény: röntgensugarak elpusztítják a daganatot

#### *A katonai probléma*

##### Kezdő állapot

Cél: hadsereg alkalmazása az erőd legyőzésében

Eszközök: megfelelően nagy hadsereg

Korlát: nem lehet egyetlen egy úton küldeni a hadsereget (felrobban az akna)

Megoldási terv: kisebb csapatok küldése egyszerre több úton

Eredmény: az erődöt beveszi a hadsereg

#### *Konvergencia-séma*

##### Kezdő állapot

Cél: erő alkalmazása egy központi cél legyőzéséhez

Eszközök: megfelelően nagy erő

Korlát: nem lehet az összes erőt egyszerre egy úton bevetni

Megoldási terv: gyenge erő alkalmazása egyszerre több úton

Eredmény: a központi célt legyőzi az erő

### 2. táblázat

Az analógiás transzfer kivitelezésének második útja, az általános séma kialakításának előnye mellett számos érvet lehet felsorakoztatni. Egyrészt az ember természeténél fogva szemantikusán kutat a memóriájában, aminek következtében, ha az ismereteink transzferálása az első úton történik, a problémák felszíni tulajdonságai alapján korábbi ismereteink gátolhatják az új tanulást, általánossá válhat a negatív transzfer, a helytelen forrás-analóg kiválasztása. Ez elkerülhető, ha a felszíni hasonlóság után a mély-strukturális egyezéseket is vizsgáljuk, ebben az esetben azonban kevésbé hatékonyan alkalmazzuk korábbi ismereteinknek, mert számos, a megoldás szempontjából lényeges analógot felszíni különbözősége miatt már a megoldás keresése kezdetén kizártunk. Másrészt az azonosságok és különbözőségek tekintetében is egyszerűbb az új analógiák sémák segítségével történő „feltérképezése”, mert ekkor elegendő csak az azonosságokat vizsgálni, és figyelmen kívül hagyhatjuk a különbségeket (16), míg konkrét analógia segítségével történő problémamegoldásban mind az azonosságokra, mind az eltérésekre nagy hangsúlyt kell fektetni.

### A strukturális analógiás transzfer

A transzfer általános folyamataihoz hasonlóan az analógiás transzfer esetében is beszélhetünk strukturális transzferről. A problémák felszíni és mély-strukturális egyezésének felismerése az analógiás transzfer mindegyik, egymásra épülő lépcsőfokán fontos szerepet játszik:

- a forrás és a célprobléma mentális reprezentációjának megalkotása (sémaabsztrakció);
- a megfelelő analóg kiválasztása;
- a forrás és célprobléma megfelelő elemeinek illesztése;
- a megoldás. (17)

Bármely lépés esetében a csak felszíni egyezés alapján történő döntés negatív transzfert eredményez (kivétel, ha mély-strukturálisan is egyeznek, mert akkor spontán pozitív analógiás transzferről beszélhetünk). Az analógiás transzfer során a feladatok mély-strukturális egyezésének, illetve különbözőségének felismerése, valamint a csak felszínileg hasonló, de a probléma helyes megoldását nem segítő analógiák figyelmen kívül hagyása garantálja a pozitív analógiás transzfert.

A különböző problémamegoldók különbözőképpen dolgozzák fel az információkat, ismerik fel a szituációk analóg ismertetőjegyeit, eltérően épülnek fel belső reprezentációjuk és általános sémáik, aminek következtében eltérő, korábban megoldott forrás-analógot hívnak elő, eltérő mértékben tudják általánosítani ismereteiket, azaz különböznek a transzfer folyamataiban. A kivitelezett transzfer-folyamatok jellemzői és a szakértői szint szerint három kategóriába sorolhatjuk a problémamegoldókat.

### Az analógiás transzfer a szakértelem tükrében

*Duncker* fogalmazta meg először a jobb és rosszabb problémamegoldók reprezentációs különbségeit: a gyengébbek reprezentációja a probléma felszíni, feltűnő vonásaira koncentrálódik, a jobb problémamegoldók a felszíni tulajdonságok mellett a mély-szerkezeti információkat is feldolgozzák. A különböző háttérismeretekkel rendelkező problémamegoldók analógiás ismeretátvitelében közös, hogy nagyon alacsony a spontán transzferre képesek száma (3. táblázat), csak az esetek 20 százalékában figyelhető meg spontán pozitív transzfer, de speciális tanítási módszerekkel növelhető bekövetkezésének valószínűsége. (18)

Egy adott tudományterület ismereteinek elsajátítási folyamatát háromszintű modellel jellemezhetjük, amely az információk megtanulásának, a tantárgyi tudás változásának és az általánosan alkalmazott stratégiáknak három lépcsőfokát különíti el.

A szakértővé válás útjának első állomásán, az akklimatizálás fázisában lévő tanulók („újoncok”) még behatárolt, részekből álló „széttöredezett” tudással rendelkeznek. Ez a megállapítás mind a távoli transzfert leginkább segítő, illetve az analógiás transzfer szemszögéből legalapvetőbb deklaratív (tudni, mit) tudásra, mind procedurális (tudni, hogyan), mind stratégiai és feltételei (tudni, mikor, mivel és hol) tudásukra is vonatkozik. Érdeklődésük és információ-reprezentációik a feladatok felszíni és feltűnő tulajdonságaira korlátozódik, s mint a gyerekek, „perceptuálisan kötöttek” (4), a felmerülő kérdésekre azonnal, az adott problémában való elmélyedés nélkül válaszolnak. Releváns ténytudásuk hiánya következtében problémamegoldó stratégiáik gyakran hatástalan, eredménytelen, negatív transzfert, illetve interferenciát okoznak. Az analógiás „transzferálásukra” jellemző a sémaelmélettel kapcsolatban megismert első út, azaz a konkrét analógia segítségével való problémamegoldás.

elolvasta a katonai problémát	utaltak rá, hogy használja fel a katonai problémát a megoldásban	megoldotta a sugárkezelés feladatát
igen	igen	75%
igen	nem	30%
nem	nem	10%

3. táblázat. A sugárzásos probléma megoldása különböző feltételekkel (adatok: Gick és Holyoak (10))

A kompetens fázisban lévő problémamegoldók sincsenek mennyiségileg több ténytudás birtokában, de meglévő ismereteik, tudásuk formai alapokon áll, fontos alapelvek és koncepciók köré csoportosul (19), azaz tárgyi tudásuk összefüggőbben rendezett. Ennek következtében egy adott kontextusban a kompetens tanulók kevésbé függenek a pillanatnyi érdekesség dimenziójától, ami esetleg csak időlegesen motiválja tanulásukat, fejlődésüket.

Az adott terület szakértői összefüggő, alapfogalmakra épülő jól strukturált, gazdag kapcsolatrendszerrel rendelkeznek, ami lehetővé teszi a gyorsabb problémabelátást és információkódolást. A feladatot kapcsolni tudják jól rendezett ismerethalmazukhoz, ezért figyelmeik a felszíni tulajdonságok helyett a magasabb rendű relációs információt hordozó mély struktúrára, illetve célokra irányulhat. Meglévő ismereteikbe különböző transzformációk segítségével integrálják az új információkat, téma iránti érdeklődésük erőteljes és tartós. A kompetens tanulókhoz viszonyítva pozitívabb tendenciát mutat – a tanulásukat segítő – általános kognitív és metakognitív stratégiáik fejlődése. A problémamegoldás során többször használnak a feldolgozás mélyebb részéhez tartozó magasabb rendű stratégiákat (szintézis, összegzés). (7) Analógiás „transzferálásukra” az „újoncokkal” ellentétben jellemző a második út, azaz konkrét esetekből általános sémák absztrahálása, majd az általános sémák segítségével történő feladatmegoldás.

Ez a tipizálás oktatási szempontból azért fontos, mert ha a tanulók legalább egy tudományterületen „szakértők” lennének, ennek a területnek központi fogalmi bázisa analógiás és strukturális „transzferálásuk” forrásául szolgálhatna.

### Analógiás transzfer a mindennapi megismerésben

Ha egy új kérdéssel, szituációval találkozunk, akkor legelőször a birtokunkban lévő, más szituációban tanult módszerek és koncepciók segítségével megpróbálunk értelmet adni neki, majd megpróbáljuk megtalálni a megoldáshoz vezető utat. E folyamat során nem teszünk mást, mint más területeken előforduló helyzetek megértését és megmagyarázását próbáljuk felhasználni (14), azaz analógiákat, esetleg forrás-analógot keresünk a megoldáshoz.

A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy az emberek által generált analógiák nem elégé optimálisak, nem mindig tudják releváns – legritkábban távoli területekről – tudásukat felidézni. A forrásanalógia kiválasztása során eléggé behatárolt számú területek között kutatnak. (A fiatal gyerekek analógiái a felnőttek tudása szerint tévesek és torzítottak. Ők legtöbbször nem valós analógiákat gyártanak, valamint a felnőttek tudása szerint helytelen dolgokat társítanak össze.) Ezt a forrásokhoz, témához tartozó ismeretekhez, tudáshoz való hozzáférést, előhívást tanítással segíteni lehet és kell is. A különböző kutatók más-más képesség fejlesztésében, más-más módszerben látták a probléma-megoldás, a transzfer, a gondolkodás és tanulás fejlesztésének lehetőségeit.

*Gick és Holyoak (10)* a változatos eredetű analógokkal való tanítás mellett érvelt, azaz expliciten, több példát tanít meg, mert az segítheti a távoli tartományokból való spon-tán előhívást. Ezt a nézetet erősítik meg a perceptuális tanulás fontosságát hangsúlyozó kutatók is, szerintük az ingereknek csak alternatívák kontextusában van jelentősége, a kontrasztok használata pedig még erőteljesebb tanulást eredményezhet, mert számos nézőpontból világitják meg a megoldandó problémát. (20) A „tudni, mivel” problémájával

*A koncepciók, alapelvek, eljárások, beállítódások, viselkedés, hozzáállás mind-mind analógiásan vagy induktívan transzferálható és tanítás-sal segíthető. Ennek érdekében az oktatás folyamán fontos – ma divatos kifejezésekkel élve – a dekontextualizálás, általánosítás, élet-közeli, autentikus feladatok adása, a tananyag asszociációkhoz kötése, azaz aktív, érvényes felhasználható tudás átadása, ahol a tudás közvetítése egyúttal gondolkodásfejlesztés is.*

foglalkozik *Marton (21)* is, mottójául a régi római mondás: „Repetitio est mater studio-rum”, vagyis „ismétlés a tudás anyja” kifordítását választja: „Variatio est mater studio-rum”, azaz „változtatás a tudás anyja”. Jel-mondatához hűen a megszokott nézőponttal ellentétben a feladatok közötti hasonlóság helyett a különbözőségekre helyezi a hang-súlyt. Érvelésének kulcsgondolata a követ-kező: a különbözőség észrevételének szüksé-ges feltétele a hasonlóság észrevétele, amely nem más, mint a többi helyzettől való külön-bözőség, azaz két szituáció közötti hasonlóság mindig a többi helyzet között fennálló változatosságon alapul.

A változatosság megtapasztalása mellett – a transzfer segítése céljából – fontos szerepet kellene kapniuk a kialakított sémáknak, amelyeket könnyebb felidézni, mint az egye-di problémákat, valamint meghatározó sze-repe miatt nagyobb figyelmet kellene fordí-tani a problémák megfogalmazására, problémaorientált megszervezésére is.

*Klauer (22)* a példák segítségével történő tanításhoz (exemplarisches Lehren) hasonló eljárásban, az induktív gondolkodás paradigmikus tanításában látta az analógiás transz-fer fejlesztésének lehetőségét. Mindkettőben minták alapján történik az alapszerkezet fel-dolgozása, de az előbbi szerint az ilyen módon elsajátított ismeretek később automatiku-san transzferálódnak, míg *Klauer* paradigmikus transzferrel kapcsolatos nézete szerint nem. Paradigmatikus induktív transzferre vonatkozó elgondolása szoros kapcsolatban áll az analógiás gondolkodással, mivel mindkettő magában foglalja az alkotás létrehozásának tanítását, a „ha-akkor” szabályokat, ahol a „ha” a fogalmi, deklaratív rész, az „akkor” rész a procedurális, eljárást tartalmazó rész. Az előbbi az adott típus ismertetőjegyei segítségével lehetővé teszi, hogy az alapstruktúrához tartozó minden példában felismerjük a rele-váns azonosságokat és kiszűrjük a nem oda tartozó eltéréseket, az utóbbi a megoldási stra-tégiával az adott típus számos kontextusban való alkalmazását teszi lehetővé. A kettőt egy szabály, a „ha-akkor” kapcsolat köti össze, melynek tanítása azért fontos, hogy tudjuk, mit kell tenni, ha a paradigmába illő példával találkozunk. (9)

## Az induktív gondolkodás mint transzferfejlesztési lehetőség

Az induktív gondolkodás, az egyedi dolgokból való általánosítás az új tudás megszerzésének egyik alapvető módja. (1) Lényege abban áll, hogy eljussunk olyan következtetésekhez, amelyeket a kiinduló állítások expliciten nem tartalmaznak. „Az induktív gondolkodással teremtünk rendet világunkban, az tesz képessé bennünket arra, hogy ismerősnek tekintsünk dolgokat, kapcsolatba hozzuk őket, szerkezeti hasonlóságokat találunk bennük, és kategóriákba sorolhassuk őket.” (23)

Szoros kapcsolatban áll az analógiás transzferrel, ezt bizonyítja, hogy a különböző – analógiás, illetve induktív – transzfervizsgálatok közben számos átfedéssel találkozhatunk. Az analógiás transzferrel kapcsolatban megismert egyik bázisfolyamat – az általános probléma-séma levezetése – fejlesztésének Klauer által javasolt lehetősége (paradigmatikus tréning) is induktív gondolkodást igényel. A paradigmatis transzfer a tartalomtól független sémák, paradigmák létezésének feltételezésén alapul, amelyet korábban az analógiás transzfer esetében általános probléma-séma kifejezéssel és annak alkalmazásával jelöltünk. A tréning hat alapstruktúrát (általánosítás, megkülönböztetés, kapcsolatok felismerése, kapcsolatok megkülönböztetése, többszemponú osztályozás, illetve rendszeralkotás) közvetít, amelyek valamelyikére bármely feladat struktúrája visszavehető. Klauer összesen három induktív transzfert fejlesztő tréninget (24, 25, 26) dolgozott ki, melyeken kívül új, transzferrel kapcsolatos, általa megalkotott terminusok is köthetők a nevéhez.

Az induktív gondolkodás folyamatai alapján három kategóriába sorolta transzferhipotéziseit. Az intra-induktív transzfer esetében a megtanult szabályszerűségeket, törvényeket, általánosításokat transzferáljuk a már kialakult sémáink módosításával. A deklaratív anyag tanulása közben transzinduktív transzfer hatása jelentkezik, amikor még nincsenek kialakult általános sémáink, hanem még csak tulajdonságok és relációk által jellemzett, illetve összekötött elemek összességéről beszélhetünk. A harmadik típusú induktív transzfer, a másodlagos vagy stratégiai transzfer nem más, mint az általános transzfer témakörében tárgyalt nem szándékolt mellékhatás.

Másodlagos transzfer például induktív tréningjei fejlesztő hatása a tanulási képességekre, a kreativitásra, valamint az általános intelligenciára, bár az utóbbira vonatkozó globális fejlesztő hatást többen kétségbe vonták. (27) Ennek oka, hogy a legtöbb intelligenciateszt – mint a fejlesztő tréning is – induktív és analógiás feladatokat tartalmaz. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a tréningek az összes létező intelligenciatesztre pozitív transzferhatást gyakorolnak, a *Cattel* belső felosztását figyelmen kívül hagyó Wechsler-tesztek megoldására nincsenek hatással. A másik megkérdőjelezett pont a mindennapi használhatóságot érinti. Klauer ugyanis nem vizsgálta, mennyire transzferálhatóak a fejlesztő tréningen megtanultak a hétköznapi szituációkra, bár vizsgálata kiterjedt a transzferhatás távolságára.

Összefoglalóan elmondható, hogy a koncepciók, alapelvek, eljárások, beállítódások, viselkedés, hozzáállás mind-mind analógiásan vagy induktívan transzferálható és tanítással segíthető. Ennek érdekében az oktatás folyamán fontos – ma divatos kifejezésekkel élve – a dekontextualizálás, általánosítás, élet-közeli, autentikus feladatok adása, a tananyag asszociációkhoz kötése, azaz aktív, érvényes felhasználható tudás átadása, ahol a tudás közvetítése egyúttal gondolkodásfejlesztés is.

### Összegezve

A tartalom-specifikus, kontextushoz kötött gondolkodási sémákra utaló tapasztaltok következtében megfogalmazható, hogy a transzfer a kognitív paradigmában korlátozott lehetőségekkel rendelkezik. Képességeink, készségeink kötődnek ahhoz a kontextushoz,



tartalomhoz, amelyben elsajátítottuk azokat, azaz a transzfer nem automatikus, tanítani kell. Az oktatásban nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az új helyzetben való alkalmazást és minél hatékonyabb felhasználást is tartalmazó produktív tanulás gyakorlatára, miközben szem előtt kell tartani, hogy az alapos megértés szélesebb, jobban differenciáltabb transzfert eredményez, azaz nem támaszkodhatunk kizárólagosan csak példákra. Ha viszont az ismereteket példák nélkül direkt, elvont, kontextustól független tudásként adjuk át, akkor nem várhatjuk el konkrét szituációkban való alkalmazásukat. (28) Konklúzió: a gazdaságosság szempontjának figyelembe vételével e kettő egyensúlyának megtalálása. Még így is felmerülhet a kérdés, hogy az iskolában mesterséges példák segítségével elsajátított tudásra építhetnek-e később a munkahelyen.

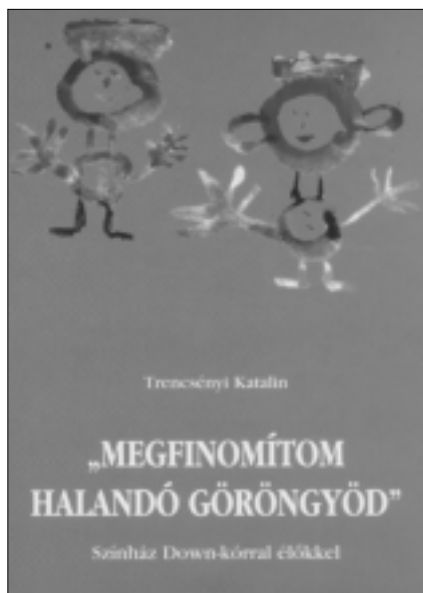
A „real-life” szituációkat szimuláló problémamegoldás területén történő kutatások újabb lehetőségeket nyitnak meg a transzferkutatások, a tudás új helyzetben való alkalmazásának vizsgálata előtt.

## Jegyzet

- (1) CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Bp, 1998.
- (2) SIMONS, P. R. J.: *Transfer of learning: paradoxes for learners*. International Journal of Educational Research. On the Road to Transfer: New Perspectives on an Enduring Issue in Educational Research and Practice 1999/31. sz. 577–589. old.
- (3) DETTERMAN, D. K.: *The Case for Prosecution: Transfer as an Epiphenomenon*. In: DETTERMAN, D. K. – STERNBERG, R. J.: *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1993. 1–25. old.
- (4) HASKELL, R. E.: *Transfer of Learning. Cognition, Instruction, and Reasoning*. Academic Press, New York, 2001.
- (5) BRANSFORD, J. D. – FRANKS, J. J. – VYE, N. J. – SHERWOOD, R.D.: *Az instrukció új megközelítései: a bölcsességet nem lehet tanítani*. In: BARKÓCZI Ilona (szerk.): *Analógiás gondolkodás*. Szöveggyűjtemény. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1993. 213–241. old.
- (6) GARNER, R. – ALEXANDER, P. A.: *Metacognition: Answered and unanswered questions*. Educational Psychologist 1989/24. sz. 517–529. old.
- (7) ALEXANDER, P. A. – MURPHY, P. K.: *Nurturing the seeds of transfer: a domain-specific perspective*. International Journal of Educational Research. On the Road to Transfer: New Perspectives on an Enduring Issue in Educational Research and Practice 1999/31. sz. 561–576. old.
- (8) VOLET, S.: *Learning across cultures: appropriateness of knowledge transfer*. International Journal of Educational Research. On the Road to Transfer: New Perspectives on an Enduring Issue in Educational Research and Practice 1999/31. sz. 625–643. old.
- (9) KLAUER, K. J.: *Teaching for analogical transfer as a means of improving problem-solving, thinking and learning*. Instructional Science 1989/18. sz. 179–192. old.
- (10) GICK, M. L. – HOLYOAK, K. J.: *Schema Induction and Analogical Transfer*. Cognitive Psychology 1983/15. sz. 1–38. old.
- (11) KOLONDER, J. L.: *Educational implications of analogy: A view from case-based reasoning*. American Psychologist 1997/52. sz. 57–66. old.
- (12) NOVICK, L. R.: *Processes and individual differences*. In: HELMAN, D. H. (szerk.) *Analógiai Reasoning*. Academic Publishers, Kluwer, 1988.
- (13) PIERCE, K. A. és mtsai: *Cognitive Load, Schema Acquisition, and Procedural Adaptation in Nonisomorphic Analogical Transfer*. Journal of Educational Psychology 1993/1. sz. 66–74. old.
- (14) HATANO, G. – GREENO, J. G.: *Commentary: alternative perspectives on transfer and transfer studies*. International Journal of Educational Research 1999/31. sz. 645–654. old.
- (15) GENTNER, D.: *Structure-mapping: A theoretical framework*. Cognitive Science 1983/7. sz. 155–170. old.
- (16) REED, S. K.: *A Schema-based Theory of Transfer*. In: DETTERMAN, D. K. – STERNBERG, R. J.: *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1993. 39–67. old.
- (17) GICK, M. L. – HOLYOAK, K. J.: *Analogical problem solving*. Cognitive Psychology 1980/12. sz. 306–355. old.
- (18) EYSENCK, M. W. – KEANE, M. T.: *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1997.
- (19) KLAUER, K. J.: *Teaching inductive thinking to highly able children*. European Journal For High Ability 1992/3. sz. 164–180. old.
- (20) BRANSFORD, J. D. – SCHWARTZ, D. L.: *Rethinking Transfer: A simple proposal with multiple implications*. Review of Research in Education 1999/24. sz. 61–100. old.

- (21) MARTON Ferenc: *Variatio est mater studiorum*. Magyar Pedagógia 2000/2. sz. 127–141. old.
- (22) KLAUER, K. J.: *Paradigmatic teaching of inductive thinking*. In: MANDL, H. – De CORTE, E. – BENNETT, S. N. – FRIEDRICH, H. F. (szerk.): *Learning and Instruction. European research in an international context. Analysis of complex skills and complex knowledge domains*. Pergamon Press, Oxford, 1990/2. sz. 23–45. old.
- (23) KLAUER, K. J.: *A tanulás és a kognitív képességek fejlesztése*. Iskolakultúra, 1997/12. sz. 85–92. old.
- (24) KLAUER, K. J.: *Denktraining für Kinder I*. Hogrefe, Göttingen, 1989.
- (25) KLAUER, K. J.: *Denktraining für Kinder II*. Hogrefe, Göttingen, 1991.
- (26) KLAUER, K. J.: *Denktraining für Jugendliche*. Hogrefe, Göttingen, 1993.
- (27) HAGER, W. – HASSELHORN, M. – HÜBNER, S.: *Induktives Denken und Intelligenztest-leistung-analysen zur Art der Wirkung zweier Denktrainings für Kinder*. Praxis Kinderpsychologie, Kinderpsychiatrie 1995/44. sz. 296–302. old.
- (28) CSAPÓ Benő: *Tudáskonceptiók*. In: CSAPÓ Benő – VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Bp, 2001. 88–105. old.

*A tanulmány a TO30555 számú OTKA kutatási program keretében készült.*



*A Down Egyesület könyveiből*

## Vizuális költészet vagy képvers?

### *A képvers-értés szempontjai a magyar irodalomtörténet-írásban*

*A képvers-értés hagyománya a vizuális költészet műfaji határhelyezete szerint alakult, mivel a képvers egyszerre teszi ki az alkotást nyelvi (irodalmi) és vizuális (képzőművészeti) befogadásnak. Ez a kettős kódoltság olyan feladat elé állítja a befogadót, amelyhez kevés támpontot és még kevesebb értelmezést talál mind az olvasói szokásrendszerek, mind az irodalomtörténet-írás keretében.*

*A vizuális költészet műfaji megítélésekor a kritika többnyire az alkotások intermediális jellegére hivatkozva megkerüli az értelmezés feladatát, és a műveket egyszerűen besorolja az experimentális költészet címszáva alá.*

A műfaj az avantgárd mozgalmak újításaként kanonizált kalligramokkal (*Apollinaire* kötete révén) vált közismertté, ezen túl azonban már kevésbé él a köztudatban az a tény, hogy a műfaj hagyománya a barokk koron át egészen az antik kultúrákig vezethető vissza. Ebből következőleg a képvers nem kizárólag az avantgárd irányzatok egyik formái újításaként jelentkezett az irodalomban: a kalligram egy képvers-alakzat, amelyet a vizuális költészeti hagyomány alakított, és az avantgárd szellemiségben talált táptalajra. A képversek hagyományát a vizuális és a nyelvi kódoltság együtt határozza meg, és ez azt jelenti, hogy a műfaj alakzatait nem egyedül a képzőművészeti vagy az irodalmi diskurzus alakítja, hanem a műfaj saját nyelvi-vizuális diskurzusa, amely már az antikvitás óta meghatározza a képversek értését.

A „vizuális költészet” elnevezést legtöbbször a „képversek” szinonimájaként használják, többnyire a huszadik század képvers-alakzatainak elnevezésére. Mivel mindkét fogalom a műfaj egyes korokon átmutató, az alkotást és befogadást meghatározó diskurzív sajátosságát hangsúlyozza, ezért a továbbiakban nem érdemes a kettőt megkülönböztetni. A vizuális költészet avagy a képversek különféle alakzatai viszont már korszakokra jellemzően jól elkülöníthetők: a barokk kor jellemző alakzatai a figurális (kép)versek, mint például a rózsaversek, illetve a rejtvények, mint például a kubusok; a történeti avantgárd jellemző alakzatai a kalligramok és a tipografikus versek; a neoavantgárd irányzatok jellemző alakzatai a konkrét versek, a lettrista versek, a talált versek és még sorolhatnánk.

A képversek jelenléte a magyar irodalom történetében a 17. századig vezethető vissza, jelen van a barokk kor irodalmában, a modern (a történeti avantgárd és neoavantgárd) irányzatokban (1), illetve a posztmodern irodalomban.

#### **A képversek hermeneutikája**

A képvers-értés tanulmányozásának tehát abból a szempontból kell kiindulnia, hogy a képversnek önálló műfajként saját befogadói szokásrendszere van. Ennek meghatározásában a következő szempontok vezetnek minket:

### Intermedialitás

A nyelvi és nem nyelvi (vizuális) elemekből építkező alkotások befogadásának folyamata intermedialis értést feltételez. A kommunikáció intermedialis rendszere *Wilhelm Fügér* és *Heinrich F. Plett* szerint a következőképpen írható le: mentális, vagyis verbális síkon orális és szkriptuális kommunikációról beszélhetünk; szenzuális síkon akusztikusról és vizuálisról. A verbális kommunikáció eleve heteromediális: csak akusztikusan vagy vizuálisan képes megnyilvánulni. A verbális kommunikáció mint mentális folyamat szenzuális elemek nélkül hozzáférhetetlen maradna, míg a tisztán szenzuális kommunikációs folyamat, mint például a képzőművészet nincsen verbális komponensekre utalva. A verbális kommunikáció tehát mindenképpen szenzuális médiumra szorul: megnyilvánulási mindig orális-akusztikusak vagy szkriptuális-vizuálisak. (2) A képszerűsék az intermedialis kommunikáció szkriptuális-vizuális összefüggésrendszerében születnek, reflektálva összetevőik különjatekára: a szenzuális észlelés kínálta lehetőségek kiaknázására, illetve ezek nyelvi kifejezhetőségére és fordítva, hiszen a képek szavakat és a szavak képeket idéznek meg képzeletünkben. A vizuális észlelés elsődlegességének tapasztalatára azonban már a líraértés kapcsán felhívja a figyelmet *Wolfgang Kayser*, amikor arról ír, hogy a „szemünk gyorsan megmondja, mi a vers. Ha egy oldalon a nyomtatott szöveg körül sok a fehér terület, akkor biztos verssel van dolgunk”. (3)

A képszerűsék intermedialis működésének értelmezésekor *Jürgen E. Müller* meghatározása lehet irányadó: „Egy mediális produktum akkor válik inter-mediálissá, amikor a mediális citátumok és elemek multi-mediális egymásmellettsége egy konceptualizált egymáshoz kötöttségbe vált át, melynek (esztétikai) törései és eltolódásai az élmény és tapasztalat új dimenzióira nyitnak rá.” (4) Vagyis érvényesül az a recepcióesztétikai belátás, hogy egy műalkotás akkor képes esztétikai élményt nyújtani, ha az általa közvetített értelem más módon (nélküle) hozzáférhetetlen maradna. A multimedialitásnak tehát át kell rendeződnie intermedialitássá ahhoz, hogy esztétikai értelem egyáltalán létrejöhessen, hogy a veszteségek, amelyek mindig együtt járnak a médiumváltással, kompenzálhatókká váljanak az új médium által. A konkrét költészet például ilyen értelemben váltójáték nyelvi és képi elemek között, mert a mindenkor multimedialis alkotás az olvasat által rendeződik az elemek összjátékává, és ezáltal konkretizálódik egy lehetséges értelem. A konkrét vers esetében a játék nyitott, hiszen minden egyes olvasat képes újabb konkretizációt létrehozni, mivel az alkotás asszociatív módon működött az olvasást, míg a barokk rejtvények és figurális versek esetében zárt játékról van szó, ugyanis már eleve rendelkeznek az egyetlen lehetséges olvasattal, csak éppen azt rejtik el, így ennek megtalálása, felfejtése a játék egyedüli célja. Az összetevők interaktív játéka mindkét esetben megtörténik, de az előbbi megalkotottságában ott a lehetőség a további, új élményt és tapasztalatot ígérő interakciókra is. A mediális váltás akkor sikeres, ha igénybe veszi az olvasó intermedialis/-textuális képességét, és annál sikeresebb, minél szélesebb teret kínál az ilyen interakcióknak.

Az intermedialis alkotást a kulturális és történeti referencialitásán túl meghatározza a megalkotottság, ahonnan az új mediális egység az alakját nyeri; az elemeket rendező szelekció és dialogicitás, melyben a különböző médiumoktól átvett elemek az új médiumban egymással kapcsolatba lépve valami mássá válnak, az új közegből nyerve értelmüket.

---

*A képszerűsék az intermedialis kommunikáció szkriptuális-vizuális összefüggésrendszerében születnek, reflektálva összetevőik különjatekára: a szenzuális észlelés kínálta lehetőségek kiaknázására, illetve ezek nyelvi kifejezhetőségére és fordítva, hiszen a képek szavakat és a szavak képeket idéznek meg képzeletünkben.*

---

### *Az esztétikum kérdése*

Hogy milyen feltételek között műalkotás egy képvers, az mindig az adott korszak esztétikai elveitől függ, hiszen minden korszak rendelkezik előzetes megértéssel arról, mit tekint műalkotásnak, hol az esztétikum helye a kultúra rendszerében. A modern képversek gyakran kerülnek az alkalmazott művészetek vonzáskörébe, folyóiratok fedőlappjain, plakátokon, reklámokban jelennek meg. Így azáltal, hogy kikerülnek az esztétikai létüket biztosító egyedi és egyszeri megalkotottság képzetéből, a hozzájuk való viszonyulásunk is megváltozik, hiszen alkalmazásukban olyan művészetten túli célokat szolgálnak, amelyek nem képesek esztétikai élményt nyújtani. Mindez pedig abban a művészetértési hagyományban gyökerezik, hogy az esztétikum valamiféle elérhetőségként válik a művészet céljává, nem pedig abban a belátásban, hogy az esztétikai tapasztalat hídként működik a művészeti alkotások megértésének folyamatában, és ilyen értelemben nem lehet célként tételezni. Az alkalmazott művészeti alkotások létük ilyen ürügyén tehát semmiképpen nem zárhatók ki az esztétikai kérdéskörből.

A képverseknek tehát akkor van esztétikai létük, ha önmaguk által a világból olyat mutatnak meg, ami nélkülük láthatatlan maradna. Az ilyen megmutatásban nem a mintakép leképezéséről van szó, hanem az addig nem láthatónak a láthatóvá tételéről, bemutatásáról. A kép a létét ezáltal nyeri, ilyen értelemben gyarapítja a kép a létet. Minden kép nyerhet esztétikai létet, „még a mai mechanikus képtechnikák is alkalmazhatók művészileg, amennyiben a leképezettből valami olyasmit hoznak ki, ami annak puszta látványában így nem volt benne”. (5) Ez a képversek vizuális észlelésére is vonatkoztatható, mert a képvers elsődleges befogadási folyamata a látásé. Még az írás is képi mivoltában mutatkozik meg először és főként akkor, amikor képek társaságában kerül a szemünk elé. Amennyiben az alkotás célja nem merül ki abban, hogy utalási struktúrája elvezet a mintaképhez, felfedi a leképezettet, és mint a leleplezés eszköze a továbbiakban megszűnik létezni, ha képes többet megmutatni magából, mint a mintakép, ha saját önálló léttel lép elének, akkor a szemünk elidőzik a látványnál, és ez lehetővé teszi a jelentésalkotás (váltó)játékát a különféle mediális elemek között.

A rejtvénytű képversek jelként vagy szimbólumként működnek, valamire utalnak, vagy valami helyett állnak, amit éppen elrejtene. Létük a rejtés alkalmának köszönhető, az eszközszerű működésnek, amely kimerül a megfejtésben. Okkasionális műalkotások abban az értelemben, hogy az elrejtettre s nem az ábrázoltra vonatkoznak, tehát létük nem az interpretációjuk eredménye. Egyszeri alkalmuk azonban, amelyben megszülettek (mint ünnepi köszöntők és rejtvények), továbbra is jelen van a megalkotottságukban, érzeteti hatását (az egyirányú játék többször is lejátszható, jóllehet mindig ugyanaz lesz az eredménye), ám a jelenbeliségük nem az esztétikai tudaté. Nem képesek minden korban új értelmet nyerni, aktuálissá válni, mindig ugyanahelyett állnak, ugyanarra utalnak, jelentésük szimbolikus. Úgynevezett zárt alkotások.

Az esztétikai léttel bíró kép és képvers értelmét önnön magától kapja, saját struktúrájából nyeri, sem tisztán jelként, sem tisztán szimbólumként funkcionál, mert nem valami helyett áll.

### *Konvencionális értés*

Közlés csakis konvenció, valamiféle közmegegyezés által lehetséges. A látás is ilyen célzott közmegegyezés, írja *Berenson*, mert „minden bemutatás, legyen az kép, szó vagy hang, kompromisszum a kaósszal”. (6) Minden hagyomány mint konvenció igényli a feldolgozást, amely hozzáférhetővé teszi és életben tartja, ezért a művészet történetének azal kell számolnia és arról kell számot adnia, hogy mik a konvenció következményei, melyek máig hatnak, hiszen a művészetek bizonyos értelemben tudósítások a konvenciók következtében alakuló értelmezési kísérletekről. Vagyis a képzőművészet egy kompromisszum aközött, amit látunk és amit tudunk. A kompromisszum pedig, ha tartós, konvencióvá válik.



A dolgok megismerhetősége, felismerhetősége szorosan összefügg a látással. A látás mint célzott közmegegyezés egyidős az emberrel. A látható jelekkel való kommunikáció ősből és ezért rögzültebb, mint az artikulált beszéd általi kommunikáció. Ha valamit pontosabban akarok megismerni, látnom kell. A vizuális megjelenítés egyértelműbbé teszi a megismerést, mert a „vizuális ábrázolást egy olyan jelrendszer teszi lehetővé, amely az érzéki ingerek és a külvilág látható struktúrája közötti megegyezésen alapul”. (7)

Ha a látást is közmegegyezésként fogjuk fel, akkor a képversek tekintetében a jól ismert irodalmi konvenciók hatása mellett számolni kell vizuális konvenciókkal is. Ennek hagyománya mentén lehet a képiséget új aspektusként bevonni a képversek értelmezésébe, vagyis a vizuális költészeti alkotásokat megelőző és konstituáló, korszakonként változó képiség-felfogás felől (ilyen vizuális konvenció lehet például egy szemnek ismerős forma visszatérése vagy maguknak a formáknak az elrendezése egy adott korban).

Minden alkotásmód talál maga előtt egy rögzült konvenciót, ez érvényes a vizuális költészet különböző alakzataira is. Az egyes képvers-alakzatokat tehát mindig megelőzi egy őket alakító hagyomány, amely az alakzatokat életre hívja a korszakban, már működni kell valamilyen vizuális és nyelvi értésre vonatkozó konvenciónak, mely a kettős kódoltságú befogadói magatartásra apellál. A nyelv közmegegyezéses volta nyilvánvaló, a látás mint közmegegyezés azonban további magyarázatra szorul a képversek esetében. A két konvenció találkozása ebben a játékban (egyrészt a gadameri művészetfogalom értelmében, másrészt mert a képversek gyakran tűnnek fel az alkalmazott művészetek és az alkalmi költészet körében) az az esemény, amely még felderítésre vár: milyen oknál fogva „került képbe” egyáltalán az irodalom oldalán? Miért válik fontossá a látás/látvány egy korszak költészetében: megerősíteni vagy éppen elfedni hivatott a nyelvi közlést? Ha ugyanis tudatos az egyik rendszer uralmának törlése, akkor ugyanolyan erősen motivált egy másik rendszer uralmának a felmutatása vagy uralomra juttatása. A törléssel kapcsolatban az is kérdés, vajon programszerű vagy a történő tapasztalat reflexiója? Az intermediális kódváltással a képvers vajon ugyanazt az értelmet próbálja más médiummal is megragadni? A felsorolt problémák közelebb megragadásához a képversek saját nyelvének alakulása vezethet el, mely a két médium dialogikus együttműködését jelenti.

### *Nyelv és kép dialógusa*

A látás a képi értelmünkre apellál, melynek a nyelvi értelemtől különböző, jóllehet azal szoros kapcsolatot tartó működése külön megismerést kíván, ha kép és nyelv dialógusához akarunk közelebb jutni. A nyelv nincs eleve birtokában a képi értelemnek (lásd a vizuális észlelés mindenkor elsődlegességét az olvasáskor), de folyamatosan reflektál a képi értelem közléseire, hiszen nyelvünk a képi értelem tapasztalatait metaforizálja közléseiben. A képi értelem tapasztalata természetesen sérülésekkel, módosulásokkal jut át a nyelvbe, mint minden intermediális kódváltás esetében.

Kép és nyelv közötti fordíthatóság tapasztalataival eddig jobbra a művészettörténet foglalkozott, és fogalmazta meg azt, hogy a képi narratíva ismerete megelőzi a kép észlelését (lásd a bibliai, mitológiai témájú ábrázoló festészetet), a kép interpretációjának narratívája pedig utólagos a kép észleléséhez képest (lásd az említett festmények értelmezéseit). A kép beszél valamiről és a képről beszélni lehet. Azonban a „kép beszél valamiről” eseménye csak az ábrázoló művészetekre igaz, a modern konceptuális művészet ilyen értelemben „nem beszél” semmiféle előzetesen ismert (vagy ismerős) történésről, a modern kép szándékoltan saját látványa alakulását kínálja fel egyedüli (utólagos) narratívaként.

Mindkét művészet alkotásaiban kép és nyelv egymásnak alárendelt viszonyban áll, mivel egymáshoz képest valamelyikük mindig előbb vagy utóbb konstituálódik. A viszony közös szintje a közös képi szerkezet lenne, amely a nyelvnek is sajátja (a képi beszéd tekintetében), ám kép és nyelv közös szerkezetére vonatkozóan azért nem lehetséges álta-

lános érvényű kijelentéseket tenni, mert alapvetően más a képiség és a nyelviség szemiotikája, hiszen míg a nyelvi kijelentés referencialitásában eleve elválik alanyi lét és predikatív forma, addig a képi rendszerben a kép léte és megjelenése (megmutatkozása) elválaszthatatlanok egymástól. (8) Képversekről szólva például a kép akkor működik nyelvszerűen, ha embléma vagy rejtvény, tehát szimbólum vagy jel; és a nyelv akkor működik képszerűen, ha tiszta prezentáció, melyben a nyelv jelölő által teremtett valóság önmagán kívül semmi másra nem vonatkoztatható, mint például a konkrét költészet alkotásaiban és a lettrista művekben. A korábban megfogalmazottak szerint egy kép nyelvi szerkezetéről abban az esetben beszélhetünk, ha a képet megelőző esemény narratívájáról vagy a kép interpretációjáról van szó. A kép észlelésében azonban nem mondhatunk semmit a nyelvi szerkezetéről, mert ez a tapasztalat tisztán vizuális, hiszen még a szövegiséget is először írásképeben ismerjük fel. A nyelvi szerkezet – szöveg esetében – csakis a grafémát jelentheti, a legkisebb, önálló jelentéssel nem bíró nyelvi elem, a fonéma artikulációjának írott képét. A graféma így a „nyelvi szerkezetnek” éppen arra a szintjére lenne csak vonatkoztatható, ahol nyelvi jelentés még nem jön létre, pusztán a nyelvet kodifikáló írás képisége. A graféma egyedül képiségének határain keresztül, a kapcsolódási lehetőségek megtalálásával tud belépni a jelentésartikuláció folyamatába, amely viszont már ténylegesen nyelvi interpretáció.

A kép észlelési folyamatát és a nyelvi interpretációk létrejöttét a képi hermeneutika meggyőzőbben el tudta határolni egymástól, mint az irodalmi hermeneutika a különböző nyelvi interpretációk szintjeit. *Jauß* is arra az eredményre jut a *Spleen*-olvasatok során, hogy a poétikai szöveg esztétikai észlelése sokkal inkább elválik a későbbi értelmezésektől, mint azok egymástól a különböző értelmezői magatartások tekintetében. Az észlelés megértésszerűen éppen a képszerű működése miatt hangsúlyozza – hasonlóan a Kayser által írottakhoz a versforma vizuális megjelenéséről –, és ilyen értelemben van párhuzamot az észlelő és értelmezői folyamat, illetve a „felismerő látás” és „látó újrafelismerés” művészettörténetből kölcsönzött fogalmai között. (9)

A felismerő látás és látó felismerés megkülönböztetése *Imdahltól* származik, akinek ikonikafogalma kevésbé történeti, mint inkább esztétikai szemléletet tükröz. (10) Az ikonika a látható dolgokra korlátozza figyelmét, mert a látás mindig jelen tapasztalat. A látás értelme a látásban mint folyamatban artikulálódik. A kétfajta látás megkülönböztetését a kubista művészet alkotásai motívták, amelyeken eleve felismerhető egy dolog tárgyi és nem tárgyi mivolta. Igazából *Imdahlnak* nincsen egységes terminológiája a két fogalomra, mert mindig az éppen aktuális értelmezésben fogalmazza meg a különbségtevést. Így beszél például nem denotatív és denotatív látásról is, illetőleg a felismerő látást gyakran látó látásként említi. A látó újrafelismerés itt az a mozzanat, amely egy kép előzetesen adott nyelvi narratívájára és interpretációjára vonatkozik, és a felismerő látás az a folyamat, melyben egy jelenség önmaga pusztán látványával mutatkozik meg, és a szem elindul ennek a megmutatkozásnak határain felkutatni a lehetséges kapcsolódási pontokat.

*Boehm* és *Imdahl* képiség-meghatározása, illetve annak felismerése, hogy a képi értelem két folyamatban – észlelésben és nyelvi interpretációban – artikulálódik, azt is lehetővé teszi, hogy a képversek értelmezésekor olyan alkotásokkal is foglalkozzunk, melyek nem tartalmaznak ugyan szöveget, mégis képesek nyelvi tapasztalattal hatni. Ilyen értelemben szinte minden műalkotás intermedialis jellegű, mert imaginatív képi és szövegvilágok vonhatók be intertextusként az alkotások megértésének folyamatába. Ez esetben azonban az intermedialitás az értelmezés sajátja, míg a képversek esetében az intermedialitás lehetősége a több médium együttes jelenlétével már az észlelésben adott.

A nyelv beszél, az élőszóban artikulálódik, hallható. Ezzel szemben a kép létmódjához a hallgatás és a láthatóvá tétel tartozik. A képversek befogadásában ezáltal egyesülnek az érzékterületek, az elemek láthatók és hallhatók, láthatatlanok és elhallgatottak lesznek.

Az érzéki tapasztalás ezen szövevényének határai jelölik ki a jelentésalkotás határait. Elmentés hatásmechanizmusként az ikonikus sűrűség említhető, melyben a képileg legtömörebb mutatkozik a nyelvileg legüresebbnek, vagyis az a mindennapi tapasztalat, hogy a koncentrált látvány elnémít. Párhuzamos hatásmechanizmusként például egymás jelentéseinek erősítése működik az olyan képversekben, mint amilyenek az emblémák.

A barokk kubus- és az avantgárd kalligram-szerzők kép és nyelv átjárható határaként az írásképet fedezték fel. Az írás képiségében azt a lehetőséget látták meg, hogy a grafémák sorozata a „nyelvet feltáró szándék nyomvonalaként” a lineáris olvasásvezetésen túl arra is képessé válhat, hogy ezt a nyomvonalat figurává formálva még egyszer hozzárendelje a nyelvi kijelentéshez. A figura vizuális észlelése így megelőzi az olvasást, megragadja a képi értelmet, és ennek nyomán engedi olvasni a nyelvi kijelentést. A figurális versekben a vizuális észlelés látványa előbb talál rá a jelentésre, melyet az olvasásban kibomló nyelvi kijelentés megerősít.

A neoavantgárd képversek, főleg a konkrét költészet utáni vizuális költészet a képben új teret és időbeliséget fedezett fel az nyelv számára, újabb dimenziókat nyitva meg a képversek előtt. A kollázsok és montázsok, xeroxok és csúsztatások nemcsak a lineáris olvasás lehetőségét szüntették meg, hanem egyáltalán az olvasásnak az írásképhez mint nyomvonalhoz kötöttsége oldódott fel.

#### *Experimentalizmus*

A vizuális költészetet legtöbbször a huszadik századi irodalom kísérletező költészeti alakzatai közé szokás sorolni, és általában az avantgárd irányzatok poétikáját jellemzi experimentalizmussal az irodalomtörténet. Azonban a fogalomra nem találunk egyetlen olyan értelmezést sem, amelyből kiderülne, miért is jelölik az avantgárd „újításokat” kísérletekként. Kérdésként merül fel tehát (többek között) a vizuális költészettel kapcsolatban, hogy mire is vonatkozik ez az elnevezés. Valóban jelentésteremtő ez a kategória? Vagy csak arról van szó, hogy egy ismeretlen jelenség érthetetlenként tűnik fel egy korszakban, de jelenléte annyira markáns, hogy nem lehet nem tudomást venni róla?

Az experimentáció izmusokhoz kötöttsége olyan általánosítás, mely a mozgalmakkal kapcsolatban mindig a „szabadság”, a „forradalom” és az „abszolút” jelszavait használja, holott ezek az avantgárd irányzatok esetében sokkal inkább vonatkoznak az ösztönművészet és a mindennapi élet területére vont művészeti alkotás ideájára, semmint bármiféle kísérletre. Az experimentáció mindig elkötelezettséget feltételez, melyhez a kísérletezés valamiféleképpen viszonyul. Az avantgárd és neoavantgárd irányzatok nagy része manifesztumokban kötelezi el magát egy művészi eszme mellett (közismert művészek aláírásával erősítve meg az imperatívuszokat), mely alapvetően társadalmi és politikai természetű, illetve célzatú. Ugyanakkor a kísérlet mindig a hagyomány ellenében is tételződik, hiszen a hagyománnyal való szakítás előzi meg. A természettudományból származó szakkifejezés a fizikai kísérletek értelmében „elgondolhatatlan annak a valaminek az elképzelése nélkül, ami elemekből áll és elemeire eshet szét. Arról lenne szó – a művészetekre vonatkozóan –, hogy a hagyományozott egységek elvesztek, és hogy egy

---

*A nyelv közmegegyezéssel volt nyilvánvaló, a látás mint közmegegyezés azonban további magyarázatra szorul a képversek esetében. A két konvenció találkozásában ebben a játékban (egyrészt a gadameri művészetfogalom értelmében, másrészt mert a képversek gyakran tűnnek fel az alkalmazott művészetek és az alkalmi költészet körében) az az esemény, amely még felderítésre vár: milyen oknál fogva „került képbe” egyáltalán az irodalom oldalán? Miért válik fontossá a látás/látvány egy korszak költészetében: megerősíteni vagy éppen elfedni hivatott a nyelvi közlést?*

---

kép, egy szobor, egy szöveg, egy zenedarab az eredeti elemekből újra összerakható?” (11) Ilyen értelemben minden újabb műalkotás kísérleti jelleget nyerhet. A experimentáció azonban nemcsak az egység szétöredezettsége nézetéből látszik megszakítottnak, hanem időbeli folyamatjellegét tekintve is, amennyiben szembefordul a hagyománnyal. Ezzel a feladattal nagyon kevés kísérletező művészeti/irodalmi irányzatnak sikerült megbirkóznia, és éppen abban rejlik legtöbbjük kifulladásának oka, hogy kísérletük olyan fiktív tapasztalatra irányult, amely nem történt meg, nem lett eseményé, a jövőbe vetített elképzelés, vágy maradt csupán. Illúzió, mint például a történeti avantgárd irányzatok együttes törekvése: művészet és valóság közé egyenlőséglet tenni.

### A képvers-értés története a magyar irodalomban

A képvers-alakzatok megjelenésével egyidőben a műfajról szóló elméletek is megjelennek a kor irodalmában, attól függően előíró vagy leíró szándékkal, hogy mi a korszak tudományos igénye.

#### *A barokk*

A barokk korra jellemző irodalomelméleti diszkurzust a humanista örökség folytonossága határozta meg, és az antik retorikák mintájára a techné-t állította középpontba, hangsúlyozva ezzel az alkotói tevékenység szempontját. Többnyire tanárok használták kézikönyvként és útmutatóként a különböző keresztény felekezetű iskolákban a 16–18. században. Ezek az irodalomelméleti kézikönyvek a képverset „technopaegnium poeticum”-ként, vagyis mesterkedő költői játékként mint verstechnikát tartják számon, melyben a görög-római hagyomány él tovább. (12) A magyar szerzők körében leginkább ható művet *Ludovicus Piscator* írta *Artis poetices Praecepta Methodicae Concinnata et percipius exemplis illustrata* címmel (Gyulafehérvár, 1630), melyben a mesterkedő költészetben belül a rejtvényjellegű képverseket grammatikai költői játéknak nevezi, míg a figurális képverseket matematikai költői játéknak. A képversek rendelkezhetek geometrikus formával és tárgyi, illetve élőlényformákkal. *Graff András* a *Methodica poetices praecepta* (Trencsény, 1642) című poétikájában rejtett és nyílt „technopaignon”-okról szól, előbbieik közé sorolva a rejtvénytyszerű és utóbbiba a figurális képverseket. Mindkét szerző igazi költői ékességnek tekinti a műfajt, melyről a poétikájukban kuriózumként esik szó, hasonlóan *Moesch Lukács* *Vita Poética*-jához (Nagyszombat, 1693). Ebben *Moesch* verstárat is mellékel az elmélethez, és az akrosztichonok közé sorolt képvers 25 műfaját különbözteti meg. Míg *Szenci Molnár Albert* gyűjteménye és poétikája (*Lusus poetici*, Marburg, 1607) németországi anyagot mutat be, addig *Lepsényi István* itthoni anyagot és saját alkotásokat tesz közzé kéziratos gyűjteményében és poétikájában (*Poesis ludens...*, 18. század eleje).

A képvers elméletének ismerete és a képversírás gyakorlata a görög-latin hagyományú műveltség része volt, melyet Magyarországon főként a jezsuita és piarista szerzetesek vezette iskolák terjesztettek a latin nyelv tanításával. A poétikákban helyet kapó mesterkedő költészet a katolikus vallás és hitélet gondolatait volt hivatott közvetíteni szimbolikus képverseivel. A magyarországi képvers-poétikák többnyire *Julius Caesar Scaliger* 1561-es *Poeticá*-jának hatása alatt születtek. A poétika népszerűségét mutatja, hogy 1617-ig még négyszer jelent meg. *Scaliger* ezen, a képversek fajtáit bemutató műve kanonizálta tulajdonképpen elsőként a műfajt, ami annak antik eredete iránti reneszánsz gesztusként is értékelhető. (13)

Magyarországon a barokk korban megszületett képvers-írás hagyománya egészen a 19. század közepéig tartotta magát alkalmi jellegű mesterkedő költészetként. (14) A versszerzési gyakorlat homogenitását az iskolák biztosították, és a műfajt ők tartották fenn. Szimbólumaik felekezetétől függetlenül univerzálisak voltak.

*A történeti avantgárd*

A történeti avantgárd irányzatainak irodalmában nem találunk képvers-poétikákat (a szó eredeti – előíró szándékú kézikönyv – értelmében). A műfajjal kapcsolatos nyelv- és képelméleti megfontolások többnyire a képzőművészeti és irodalmi kérdéseket érintő írásokból olvashatók ki, melyek a magyar irodalom történetében jobbra a MA itthoni és bécsi emigrációba kényszerült számaiban lelhetők fel.

*Kassák Lajos* művészetről szóló, az avantgárd szellemiségnek megfelelően program-szerű megfogalmazásai vajmi kevés eredménnyel kecsegtethetnek az avantgárd képvers-kultúrára vonatkozóan. A manifesztumok irodalmon és művészetén kívüli célokat tűznek ki maguk elé, beszédük kifejezetten agitprop jellegű (militarista tropológiával rendelkező) és szociális igényű, az irányzatok poétikája tekintetében majdnem üresnek mondható kordokumentumok. Már magának az avantgárd fogalmának története is implikálja a programok művészetfelfogásának komolytalanságát, mivel a mozgalmak, melyeket az avantgárd névvel illetnek, jövőorientált gondolkodásukban nem számoltak az őket feltételező hagyomány következményeivel, felfedezetlen területnek vélték a művészetekben újabb (akusztikai, vizuális, szintetikus) dimenziókat nyitó alkotásokat, és a konvencionális formák tagadásán túl nem vettek tudomást saját múltjukról. (15) Az újként definiált művészeti elveket úgy hirdették a manifesztumok, hogy azok alapján véve még csupán ideális elképzelések voltak, nem pedig műalkotásban megvalósult és ennek tapasztalatában megszólaló intenciók. Az ilyen értelemben kitűzött poétikai célok többnyire nem is valósultak meg, nem véletlen, hogy a harmincas évektől a legtöbb, avantgárd irányzatok követőiként indult költő a hagyományos lírai formákhoz tért vissza.

Kassák művészetszemlélete a kortárs konstruktivista törekvésekben találta meg ideális irányzatát, s bár a művészeteket értelmező írásaiban is érezhető a manifesztumírói magatartás, a képzőművészetről kifejtett nézetei inkább megfontolásra érdemesek a képvers-ek avantgárd alakzatainak szempontjából, mint az irodalomról mondták. A modern, nem ábrázoló igényű festészettel szemben az önálló és a természetben fellelhető alapvető formák látványának megmutatása a tiszta vagy abszolút művészet hatását keltette, mely nem vonatkozik semmiféle általa kívül eső dologra. „A kép mint síkon élő teremtmény semmiféle idegen testre (tehát a képen jelen nem levő testre) nem emlékeztethet, és semmit elő nem adhat.” (16) Ennek hangsúlyozása visszatér „Az izmusok történeté”-ben is, a kubizmus tárgyalásánál, azzal a belátással együtt, hogy a festészetben, akárcsak a lírai megnyilatkozásában, elkerülhetetlen a műalkotást mint tiszta nyelvet és formát elzárni az őt megelőző és feltételező jelektől mint konvencióktól. Ahogyan a lírából nem sikerült számúzni a nyelv közvetítő képességének megszólaltathatóságát, úgy a festészetből sem a mintaként szolgáló előkép valamilyen felmutatását: „Hányszor vitatkoztunk Picasso és én a tárgyanyag elhagyásán. De hamar rájöttünk, hogy a téma iránti teljes közömbösség nem vezethet el minket a teljes művészethez. Túlságosan szeretjük a festészetet, semhogy lemondjunk teljes birtokba vételéről.” (17) – írja Braque az absztrakt művészet ellen beszélve, amiből láthatóvá válik, hogy a minta tárgyi mivoltában való beemelése a műalkotásba korántsem valósíthatta meg a tiszta művészet ideáját, mely művészet és realitás közé egyenlőségelet tesz.

Sem a MA, sem „Az izmusok története” nem szentel kitüntetett figyelmet a képverseknek. A vizuális alkotások egyébként is a MA-ban és más folyóiratokban, plakátokon többnyire alkalmazott művészetként jelennek meg. „Az izmusok történeté”-ben Kassák a műfaj kiemelkedő példaként Apollinaire kötetét („Calligrammes”) említi meg, és jelentőségét abban látja, hogy a teljesítmény mintegy reprezentálja az avantgárd irányzatok szintetikus művészetekre törekvését, illetőleg szó és kép a században megújított bensőséges kapcsolatát. Nem véletlen, hogy a kubista művészetekhez vonzódog Apollinaire keze alól kerültek ki az első kalligramok, mert a kubizmust érdekelte leginkább a képlátvány szerveződése, a kép szerkezete, a kollázsok és a montázsok, mivel ez az irányzat az



utánzó művészetek ellenében saját magát felfogó művészetként értette, mely a felfogott vagy megalkotott valóságot ábrázolja. A kalligram mint a műfaj jellegzetesen avantgárd alakzata annyiban gyökerezik a barokk emblémaversek hagyományában, hogy benne kép és nyelv egymásnak alárendelt viszonyban áll, az olvasást a kép látványa vezeti, míg a látványt a szöveg olvasása megerősíti, mintha az emblémaversek képi és nyelvi része egymásba csúszott volna. A kalligram így mintegy csapdába ejti a nyelvet is és a képet is. (18) Egyszerre használja ki a betűnek grafémabeli vizuális és hangbeli akusztikus artikulációját, és azáltal, hogy az íráskép láthatóvá teszi – mintegy „előcsalogatja” – a dolgot, egyben ki is veti rá a „jelentések hálóját”, ekként rabul ejtve a beszédben rögzíti az alakot. Az emblémaversekhez, a rejtvényversekhez és a figurális versekhez hasonlóan zárt alkotás. A kalligramok mindaddig ebben a csapdában maradnak, amíg hasonlóság alapján jönnek létre és szerveződnek: a kép hasonló a jelentett tartalomhoz. Semmi nem oldja fel a hasonlóság uralmát a kalligramokban, mert a képpel együtt mindig a szemünk előtt lebeg a mintakép is, amely önmagához viszonyítja a látott másolatot, és így a kalligram nem tud menekülni az értelmezésnek ebből a hasonlító csapdjából. A kalligramok ilyen értelemben a képversek legismertebb és legkedveltebb alakzataként a modernség minden korszakában képviseltették magukat az irodalomban, olyan költők tollából maradtak ránk kalligramok, akik egyébként – életművük alapján – nem sorolhatók egyik avantgárd irányzathoz sem, például Nagy László, Radnóti Miklós és Szabó Lőrinc; vagy hosszabb-rövidebb ideig alkottak egy avantgárd irányzat büvkörében, mint például Illyés Gyula és Utassy József.

A képversek másik jellegzetesen avantgárd alakzata a tipografikus vers (a betűversekkel együtt), melynek képisége a lírai alkotások hagyományos versszerűségének lerombolásában, az elidegenítő hatásban nyer értelmet, és alapvetően a dada és a szürrealizmus kifejezőmódjához kötődik.

#### *A neoavantgárd*

A neoavantgárd irányzatok ilyen összefoglaló elnevezése félrevezető lehet, mert azt sugallja, hogy a név alá sorakoztatott különféle művészeti és irodalmi megszólalások azonos, de legalábbis hasonló esztétikai tapasztalatból születtek. Azonban kétségtelen, hogy minden, az ötvenes évek óta jelentkező experimentális költészeti megnyilatkozást, tekintet nélkül arra, hogy azok milyen hagyomány folytonosságaként és milyen új tapasztalat reflexióiként vannak jelen az irodalomban, már a neoavantgárd címszó alatt kanonizált a szakirodalom. (19)

Az elnevezést először az olasz irodalomkritikában használták, és a század eleji avantgárd törekvéseinek újjáéledését ismerték fel a társadalmi rend és a művészetek konvenciói ellen irányuló, lázadó attitűdben. Ilyen értelemben honosodott meg később a magyar irodalomtörténeti gondolkodásban is, amely szerint a neoavantgárd magyar képviselői két határon túli magyar nyelvű irodalmi fórum köré csoportosultak, a párizsi Magyar Műhelyhez és az újvidéki Új Symposionhoz.

A neoavantgárd kifejezés például a német nyelvterületeken jobbra ismeretlen, a kritikai nyelvhasználatból legalábbis teljességgel hiányzik, ami azért elgondolkodtató, mert a konkrét költészet magyarországi fogadtatása erre az irányzatra is rányomta a neoavantgárd bélyeget, holott a Konkrete Poesie elméletirői egyáltalán nem a történeti avantgárd mozgalmak társadalmi eszméiben jelölték ki a KP hagyományát, hanem a modern költészet olyan jelenségeiben, amelyek a 19. század végén és a 20. század elején jelentkező líranyelvi válságra reflektáltak: már a szimbolistákat foglalkoztatta a nyelv vizuális és akusztikus megszólaltatásának lehetősége, és a KP Mallarmé, Apollinaire, Holz és Ball költészetének folytatásaként jelöli ki helyét a lírában. (20)

Az újvidéki magyar irodalom az Új Symposion elindításával (1965) több évtizedre nyilvánosságot teremtett a neoavantgárd irányzatoknak és ebből fakadóan a modernség

utáni tapasztalatok befogadásának – elsősorban a történeti avantgárd óta a művészetekben és az irodalomban hangsúlyosan jelenlévő jelviszony-problémáknak. A konkrét költészet befogadása például annyira termékeny volt, hogy a vizuális költészetre tett hatása új dimenziókat nyitott olyan alakzatoknak is, amelyeknek megalkotottsága és értelmezhetősége már a műalkotások posztmodern jelenlétének megfelelően formálódott.

Szombathy Bálint *„A konkrét költészet útjai”* (21) című tanulmánya a vizuális költészetről nyújt áttekintést, foglalkozik az egyes történeti alakzatokkal és elméletekkel, az alkotások hazai fogadtatásával, és végezetül rövid helyzetképet fest a kortárs újvidéki alkotókról – a jugoszláviai irodalom keretében. Szombathy a vizuális költészetet általában „konkrét költészetnek” nevezi, és kétféle értelemben beszél róla. (22) A konkrét művészettel azonos törekvéseket ún. „tágabb értelemben vett konkrét költészetként” tárgyalja, mely a „művészet általános koncepciójából eredő válság következménye”, itt a történeti avantgárd különféle vizuális törekvéseit tárgyalja, és ezek előzményeképpen Mallarmé líráját említi meg. Mivel ez a vonal nem tudott kilépni a mimetikus igényű és ábrázoló jellegű műalkotás megvonta határokából, így az alkotások szervezőelve továbbra is a hasonlóság alapú képi-nyelvi viszonyrendszer maradt, míg az ún. „szűkebb értelemben vett konkrét költészet” a nyelv saját rendszere felé fordult, a szót potenciális nyelvi elemként jelenítette meg, amely megjelenítés nem utalt önmagán kívüli valóságra. Hasonlóan a konkrét festészethez (melynek elméleti hozadékát tudatosan alkalmazták költészetükben a konkretisták), ahol a színek, a formák és a vonalak adottak konkrétan, a költészet a jelölősort tünteti fel ekként, vagyis mindkét esetben a reprezentációs szint mutatkozik meg önnön rendszerében és a műalkotás jelrendszerében egyedül konkrétan: igaznak.

A konkrét költészet elméletiróinak figyelme az újabb nyelvi tapasztalatok jelenlétére és értelmezhetőségére is kiterjed, túl az alkotásokat elemző szempontokon és szemben az ezeket figyelmen kívül hagyó avantgárd manifesztumokkal. A konkrét festészet esetében ugyancsak tetten érhető az elméleti reflektáltság, az ikonográfia helyére lépő újabb értelmezési magatartás nem a külső valóság elemeire, hanem az alkotás önnön szerveződésére összpontosítja figyelmét. (23) A konkrét költészet esetében valóságként az alkotás saját nyelvi rendszere mutatkozik meg, így önmagát tematizálja akkor is, ha éppenséggel még a modernség nyelvbe vetett bizalmának utolsó szalmaszálaként a jelölősorba kapaszkodik, és az igaz tartalom hordozójaként tünteti fel konkrétan. A történeti avantgárd nyelvtapasztalata azon az ideán alapult, hogy a művészet (nyelve) a (külső) valósággal lép párbeszédbe. A konkrét költészet nyelve ezzel szemben „egy végsőig szabad nyelvi találmány, amely önmagában egy ideológiát sem szolgál”, mert formaelvű, ám a technológiához való viszonyában mégis erősen emlékeztet egy ideologikusan működött nyelvre, ami például S. J. Schmidtnek a konceptuális művészetéről és költészetről szóló írásaiban a legszembetűnőbb. (24) Ugyanakkor ő hangsúlyozza a befogadói aktivitás szerepét is a konkrét költészetben, hogy olvasó/néző részt vesz a nyelvi képződmény mozgásában, részese a szavak közötti viszonyteremtésnek. A konkrét költészetnek a modern líra történetében betöltött szerepét éppen abban a mozzanatban értékelhetjük a legproduktívabbnak, hogy a befogadót alkotótársaként ismeri el az olvasás/látás folyamatában. Olvashatóságát játékként működteti: a konkrét költészeti alkotás egyedül a szavak pillérére nyugszik, hogy az előzetesen adott szintaktikai viszonyok hiányában a metafori-

---

*A kalligram mint a műfaj jellegzetesen avantgárd alakzata annyiban a barokk emblémaversek hagyományában gyökerezik, hogy benne kép és nyelv egymásnak alárendelt viszonyban áll, az olvasást a kép látványa vezeti, míg a látványt a szöveg olvasása megerősíti, mintha az emblémaversek képi és nyelvi része egymásba csúszott volna. A kalligram így mintegy csapdába ejti a nyelvet is és a képet is.*

---

kus jelentésalkotás lehetőségétől megfosztottan bevonhatók legyenek egy új szemantizációs folyamatba. Önálló lexémaként hordozott jelentésüktől pedig az alkotás egésze, az egymás köré kiválogatott szavak együttese oldja el őket. A szótárszerűen elrendezett vizuális rend engedi át a szavakat ennek az olvasási játéknak. A nyelv szótárjellegű felfogása a generatív nyelvészet hatását mutatja, ahogyan a lettrista alkotások „magukon viselik” a strukturalista nyelvészetnek a fonémák artikulációs lehetőségeire vonatkozó elképzeléseit. A konkrét költészet az írásjel materialitását mint a nyelv saját tapasztalatát jeleníti meg, más szóval öntematizációt hajt végre, és ezzel a reflexióval sikerül kilépnie a mimetikus és ábrázoló jellegű alkotás határai közül. Az az avantgárd „kísérlet” tehát, amely a lírayelv válságára úgy próbált felelni, hogy tudatosan lerombolta a versszerűség hagyományos ismérveit, és az érthetlenségig elidegenítette a költészet nyelvét, a konkrét költészetben odáig jutott, hogy érzékelve a nyelv megkerülhetlenségét, a nyelv saját rendszerében talált jelentésképző centrumot magának, és a jelölősor vizuális, illetőleg akusztikus megjelenítési lehetőségeit kihasználva teremtett új feltételeket a lírai megszólaláshoz.

Szombathy a tanulmányában kép és nyelv viszonyának ilyen alakulására is felfigyel, és a vizuális költészeti nyelv kortársi művészetekkel való kapcsolatát nem összemósódként érti, hanem a hatástörténetben keres kapcsolódási pontokat. Az Új Symposion köre egyébként is érzékenyen reagált a német és francia nyelvterületen bekövetkezett líra- és prózanyelvi változásokra (többnyire szerb és horvát közvetítéssel), aminek köszönhetően sokkal nyitottabbnak mutatkozott az új jelenségek befogadására, mint például a Magyar Műhely Párizsban. A kelet-európai régió nemzeti irodalmi – határhelyzetükből fakadóan – eleve multikulturális közegben alakultak, így kényszerű nyitottságuk a nyugati és a szomszédos irodalmak felé kiváltképp kedvező volt a posztmodern beszédmodok megszületésének.

A neoavantgárd irányzatok közé sorolt konkrét költészet is az egyik ösztönzője volt a modern lírayelvben bekövetkezett fordulatnak, amely 20. század végén a lírai beszéd monologikusságának felszámolásához vezetett. Mivel a történeti avantgárd a század elején erre már tett egy kísérletet, így nem véletlen, hogy a konkrét költészetben ennek a hagyománynak a folytatását vélték sokan felfedezni. (25) Azonban a két erősen metaforaellenes és elszemélytelenítő lírayelv más-más feltételrendszerrel bír. (26)

A vizuális költészeti formák szintén a konkrét költészet ösztönzésére kerültek újból előtérbe. Mind az Új Symposionban, mind a Magyar Műhelyben találhatók újabb képvers-alakzatok – önálló műként és illusztrációként egyaránt. A Magyar Műhely a kassáki hagyományokat folytatta tudatosan (hiszen többek között a folyóiratnak is köszönhető a Kassák-életmű kanonizációja a magyar irodalom történetében), a szerkesztők törekvése a „Gesamtkunstwerk” megvalósítására azonban valójában elfedte előlük a fentebb említett nyelvhöz való viszony alapvető változását. (27) A vizuális költészeti alakzatok irodalmi és irodalmon kívüli szétburjánzásának katalógusát nyújtja a Magyar Műhely egyik szerkesztőjének, Nagy Pálnak a könyve „Az irodalom új műfajai”-ról (28), aki így kívánta a szemlézett alkotásokat kánonba emelni. Szombathy tanulmányához képest bár sokkal gazdagabb a könyv képversekben, olvasatukban viszont kevésbé értő módon közelíti meg az irodalom újabb műfajait. Az „elektronikus irodalom” különböző változatai mellett folyamatosan idézi az időben és térben távoli kultúrák vizuális alkotásait, amivel éppenséggel az újabb műfajok jelenlétét igyekszik legitimálni, ugyanakkor nem mutatja meg, miért és miként szólaltatják meg az új műalkotások az őket feltételező hagyományt.

A barokk képvers-poétikák előíró jellegű kézikönyvek voltak. Az avantgárd képvers elsősorban nem poétikai létformájukkal voltak jelen a kor irodalmában, hanem illusztratív, agitatív célokat szolgáltak, ezért értésükből nem születtek poétikáról szóló írások. A neoavantgárd vizuális költészetről már olvashatók elméleti tanulmányok, hiszen olyan korban születtek ezek az alakzatok, amikor a prózáírók és lírikusok már felfedez-

ték és előszeretettel alkalmazták az önreflektív írásmódot. A kortárs vizuális költészeti alkotások ma két irányvonalat jelölnek ki: egyikük az avantgárd kísérletezés és extrémítás jegyében a műfaj különálló helyzetét erősíti (például a Magyar Műhely alkotóköre), a másikuk a posztmodern gondolkodásnak megfelelően a hagyományok egyidejű jelenlétét reflektálva alakítja a műfaj határait (például az Új Symposion és a veszprémi Vár ucca tizenhét alkotóköre).

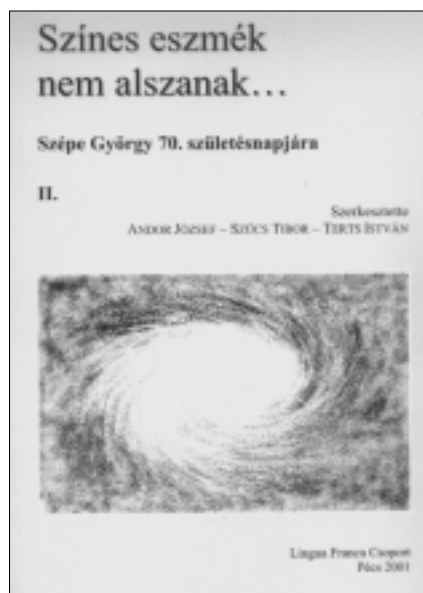
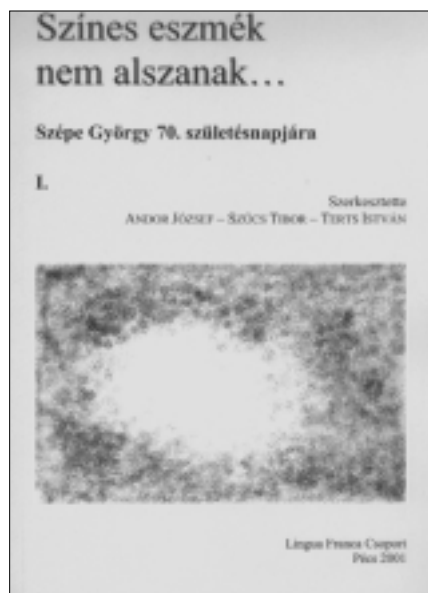
## Jegyzet

- (1) A „neavantgárd irányzatok” elnevezést a továbbiakban mindig gyűjtőfogalomként értem, mely az irányzatok egyidejű megjelenésére utal, és nem arra, hogy az egyes irányzatok esztétikai elveiket, elképzeléseiket és alkotói eljárásaitak tekintve közös hagyományban állnának, és ezt a hagyományt a történeti avantgárd „újjaéléstése” jelentené.
- (2) PLETT F., Heinrich: *Intertextualities*. In: PLETT F., Heinrich (Hrsg.): *Intertextuality: New Perspectives in Criticism*. De Gruyter, Berlin – New York, 1991. 20. old. Idézi: FÜGER, Wilhelm: *Wo beginnt Intermedialität? Latente Prämissen und Dimensionen eines klärungsbedürftigen Konzepts*. In: HELBIG, Jörg (Hrsg.): *Intermedialität: Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets*. Erich Schmidt, Berlin, 1998. 42. old.
- (3) KAYSER, Wolfgang: *Kleine deutsche Versschule*. Francke, Tübingen – Basel, 1995. 9. old.
- (4) MÜLLER E., Jürgen: *Intermedialität: Formen moderner kultureller Kommunikation*. Nodus, Münster, 1996. (Film und Medien in der Diskussion) 83. old.
- (5) GADAMER, Hans-Georg: *Igazság és módszer*. Gondolat, Bp, 1984. 110. old.
- (6) BERENSON, Bernard: *Sehen und Wissen*. Ford.: KIEL, Hanna. Neue Rundschau, 1958–59. 58. old.
- (7) KEPES György: *A látás nyelve*. Ford. HORVÁTH Katalin. (Orig.: *Language of Vision*. Chicago, 1944.) Gondolat, Bp, 1979. 62. old.
- (8) vö. BOEHM, Gottfried: *A kép hermeneutikájához*. Athenaeum, 1993. I/4.
- (9) JAUSS, Hans Robert: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1991. 816–817. old.
- (10) IMDAHL, Max: Giotto. *Arenafresken (Ikonographie, Ikonologie, Ikonik)*. Bild und Text, Fink Verlag, München, 1996. 84–98. old.
- (11) HEISSENBÜTTEL, Helmut: *Was bedeutet eigentlich das Wort Experiment?* In: KOPFERMANN, Thomas (hrsg.): *Theoretische Positionen zur Konkreten Poesie*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1974. 151. old.
- (12) A kézikönyvekről részletesen ld.: BÁN Imre: *Irodalomelméleti kézikönyvek Magyarországon a XVI–XVIII. században*. Irodalomtörténeti Füzetek, Akadémiai Kiadó, Bp, 1971. és KILIÁN István: *A régi magyar képvers*. In: *Vizuális költészet Magyarországon I*. Felsőmagyarországi Kiadó – Magyar Műhely, Miskolc – Bp, 1998. 15–33. old.
- (13) vö. GÉCZI János: *Rózsák és költői mesterkedések*. Természet – kép. Krónika Nova Kiadó, Bp, 152–181. old.
- (14) KILIÁN István: *Parallelogrammum*. Magyar Műhely 100. 1996. szept. 20.
- (15) HOLTHAUSEN, Hans Egon: *Avantgardismus und die Zukunft der modernen Kunst*. R. Piper Co., München, 1964.
- (16) KASSÁK Lajos: *Képarchitektúra*. MA 1922/4. sz. In: uő.: *Éljünk a mi időnkben – Írások a képzőművészetéről*. Magvető, Bp, 1978. 56. old.
- (17) idézi KASSÁK Lajos: *Az izmusok története*. Magvető, Bp, 1972. 60. old.
- (18) vö. FOUCAULT, Michel: *Ez nem pipa*. Athenaeum, 1993. I/4. sz. 144. old.
- (19) vö. SZABOLCSI Miklós: *A neoavangarde megjelenése*. In: uő. (szerk.): *A neoavantgárd*. Gondolat, Bp, 1981. 30–32. old.
- (20) vö. GOMRINGER, Eugene: *A verstől a konstellációig – egy új költészet célja és formája*. Ford. SZ. MOLNÁR Szilvia, Magyar Műhely, 108–109. old. és 44–45. old.
- (21) Eredetileg megjelent az Új Symposion mellékleteként: 1977/6. sz. és 7–8. sz. 9. old.
- (22) SZOMBATHY a konkrét költészen belül érti a vizuális költészetet mint a figurális képvers kategóriáját. A szakirodalom ezt éppen fordítva tárgyalja: az irodalom történetén végigvonuló vizuális költészeti érdeklődés egyik jelensége az 1950-es években Németországban induló Konkrete Poesie. (vö. pl. a VILIRLEX idevonatkozó címszavaival)
- (23) SZOMBATHY itt IMDAHL-ra hivatkozik, aki ikonikafogalmát éppen a modern festészet ilyen irányú értelmezéseiben alakította ki.
- (24) SCHMIDT, S. J.: *Von der visuellen Poesie zur konzeptionellen Dichtung*. In: *Theoretische Positionen zur Konkreten Poesie*. KOPFERMANN, Thomas (Hrsg.), Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1974.
- (25) Az avantgárd irányzatok közül a konstruktivizmus jelentett igazából folytonosságot a konkrét költészetnek: Theo von DOESBURG, a konstruktivizmusnak kívánván általános elméleti alapot adni, 1930-ban megalapította az Art concrete című folyóiratot, amelyben a művészek az „abszolút” festészet ideáját immár „konkrét” ábrázolással próbálták megvalósítani. A KP teoretikusai – MALLARMÉ mellett – a legtöbbet DOESBURG eredményeire hivatkoznak.

(26) Erről bővebben ld. SZ. MOLNÁR Szilvia: *Az avantgárd hagyomány alakulása Géczy János képverseiben*. In: uő: *Kép(zet)eink*. Vár ucca tizenhét könyvek, Veszprém, 1998. 63–65. old.

(27) vö. BUJDOSÓ Alpr: *Avantgárd (és) irodalomelmélet*. Magyar Műhely 2001. 113–114. old.

(28) NAGY Pál: *Az irodalom új műfajai*. ELTE BTK Magyar Irodalomtörténeti Intézet – Magyar Műhely, Bp, 1995.



*A Lingua Franca Csoport könyveiből*

## A szerelem elbeszélésének változatai Krúdy epikájában

*A Krúdy-szövegek olvasója számára kézenfekvő tapasztalat, hogy e hatalmas terjedelmű életmű egyik fő tematikus szólamát a szerelem elbeszélésének variációi alkotják. Ez az egyszerű tény már önmagában is értelmezésre érdemes, annál is inkább, mert bár a közelmúltbeli recepció gyakran felsorolta a Krúdy-művek tematikus kategóriáit, mégsem időzött el hosszabban annál a kézenfekvő kérdésnél, hogy miért olvasható kis túlzással akár a teljes Krúdy-életmű is a szerelem-elbeszélés megannyi változataként.*

A jelen dolgozat fő kérdésiránya ugyan szintén nem ehhez a problémához kötődik, de a most értelmezendő jelenségek kétségtelenül implikálnak bizonyos válaszokat e tárgykör vonatkozásában is. Az alábbiakban arra teszek kísérletet, hogy a szerelem-elbeszélés néhány jellegzetes variációjának egy lehetséges olvasatát vázoljam fel. Gondolatmenetem végére érve talán megerősítést nyer az az itt még csak sejtésként vagy előrevetítésként megfogalmazható feltevés, amely a recepció által többnyire oppozícióba állított szerelem-elbeszéléseket nem annyira egymás ellentétéként, mint inkább egymás variációjaként olvassa. A szakirodalom ezt a szerelmi tipológiát többnyire egy-egy Krúdy-hős alakjával összefüggésben írta le. E tradíció nyelvén fogalmazva: dolgozatom nem a Szindbád, Rezeda Kázmér és Alvinczi Eduárd stb. alakjaihoz kapcsolható szerelem-elbeszélések különbségeire, hanem hasonlóságaira helyezi a hangsúlyt. Ez a választás egyben azt is jelzi, hogy a magam részéről elsősorban ezeket ez egymással rokon jegyeket tekintem meghatározóaknak. Az alábbiakban arra a kérdésre igyekszem választ keresni, hogy miért irányítja a szerelem elbeszélésének poétikáját számos Krúdy-szöveg esetében a beteljesületlen szerelem vagy a megszakított szerelem története által szituált narráció.

A kérdés nem újkeletű a Krúdy-recepcióban, több értelmezőnél is feltűnnek olyan megállapítások, melyek szerint egyes Krúdy-hősök (többnyire Szindbád és Rezeda Kázmér nevét említik) számára fontosabb az udvarlás vagy a hódítás szertartásszerű cselekvéssora, mint a szerelem beteljesülése. E narratív keret legalaposabb értelmezésére véleményem szerint mindeddig *Fabri Anna* vállalkozott, aki a szerepjátszás változatai felől közelített a problémához. (1) Az ő értelmezésében *Don Juan*-i szerepet alakító Szindbádot így jellemzi: „A rajongó, hízelgő, fenyegető szavak mellett különösen fontos szerephez jut a fiatal Szindbád udvarlásaiban az első csók, amely a diadallal, az eredménnyel egyenlő. A csókolózás azonban már csupán rutinnal elvégzendő feladat számára.” (2) Majd általánosítva is megfogalmazza megállapítását: „A képzelt kalandokból is kiviláglik, hogy Szindbád számára a hódítás a fontos, s nem a folytatás.” (3) A Szindbáddal némiképp ellentétes karakterként olvasott Rezeda Kázmérról szintén hasonló megjegyzésre bukkanunk: „Az udvarlás, a hódítás fontosabb Rezeda számára, mint a szerelem beteljesülése.” (4) A szerelem elbeszélésének ezeket a jellegzetességeit – továbbra is a főhősök lélektani motivációi felől közelítve – arra vezeti vissza, hogy Krúdy alakjainak többsége a valóság elől megalakított szerepekbe menekül. Szindbád, Rezeda, Alvinczi és Pistoli, akárcsak a többi jelentékeny Krúdy-figura, abban közösek egymással, hogy elérhetetlen személyekre vágyanak. (5), s nem a valós személy, hanem a képzeletbeli alak fontos számukra. (6)



Bori Imre kisebb terjedelmet szentelt a szerelem-elbeszélés e sajátos jegyeinek értelmezésére, s megjegyzései többnyire kevésbé elmélyültek, mint Fábri Annáé, megelégszik a szerelem szertartásos jellegének megállapításával és néhány meglehetősen kétséges értékű moralizáló kijelentéssel. (7) Ugyanakkor Rezeda Kázmérről szólva egy helyen olyan megjegyzést tesz, amely érdemben viszi tovább a szerelem-elbeszélés sajátosságait tárgyaló diskurzust: „S bár »eleven nők ismeretére vágott«, élete valójában egy vágy-síkra tevődik át, ábránd és valóság ellentétei sejlenek fel, s egy beteges képzelet rajzolatai helyettesítik a való világ képeit.” (8) Ugyan nem osztom a szerző moralizáló álláspontját, s a valóság fogalmát sem látom olyan magától értetődően adottnak, mint azt az idézet sugallja, a vágy és valóság ellentétének kiemelését mégis lényeges mozzanatnak érzem. Fábri Anna megállapításai is implikálnak ehhez hasonló következtetéseket, ugyanakkor a kiemelt szavak a romantika nyelvére visszautalva szélesebb összefüggésbe helyezik a problémát. Természetesen nem a Krúdyt újromantikusként olvasó recepciós hagyományhoz szeretnék csatlakozni, ugyanakkor a Krúdy-féle szerelem-elbeszélés poétikai sajátosságait mégis termékenynek tartom a romantikus szerelem-elbeszélés hagyományával összefüggésben értelmezni, de hangsúlyozottan abból az olvasói nézőpontból, amely szerint a Krúdy-szövegekre jellemző szerelem-elbeszélés túllépett a romantika horizontján. (9)

*A megszakított szerelmi viszony mögött – melynek emblematikus alakja a csábító – a Don Juan-tanulmány a végtelenség iránti vágyra mutat rá, melynek gondolatmenete szerint a szerelem végtelensége nem tehető ki az időbeliség próbájának, mert a temporalitás végessége szükség-szerűen megsemmisítené. A szerelem végtelenségét tehát meg kell alkotni, s a szerelemesek éppen azzal biztosíthatják időtlenségét és teljességét, hogy szakítanak egymással.*

A rövid recepciótörténeti áttekintést ezen a ponton akár le is zárhatjuk, mert a további értelmezők többsége vagy éppen csak érinti ezt a kérdéskört (10), vagy csupán a korábbi megállapításokat ismétli, mint Czére Béla, aki kizárólag abban a tekintetben képvisel új álláspontot, hogy a szerelem-elbeszélés említett jellegzetességeinek jelentőségét kétségbe vonja, s csupán mint ritka kuriózumot értékeli. (11) Ezzel az értelmezéssel nem tudok azonosulni, mert a szerelem elbeszélésének jelzett vonásait olyan meghatározó jegyeknek tekintem, amelyek a szövegek poétikájának konstitutív tényezői. Azt azonban fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy e szerelem-elbeszélés elégikus-nosztalgikus regisztere mellett az ironikus modalitást meghatározónak tartom. Ugyanakkor az elbeszélő

hangnem összetettsége megítélésem szerint nem teszi kérdésessé a szerelem-elbeszélés jelzett vonásainak az egész narratívát befolyásoló szerepét.

Bori Imre korábban idézett értelmezésének implikációihoz visszatérve, érdemes némi képp tüzetesebben szemügyre venni a romantikus és a Krúdy-féle szerelem-elbeszélés viszonyát. Aligha kérdéses, hogy ez a megközelítés termékeny lehet, hiszen a Krúdy-epika lépten-nyomon intertextuális kapcsolatot létesít közismert romantikus művekkel s általában a romantika horizontjával. Az ilyen és ehhez hasonló poétikai jellegzetességek alapján azt is állíthatjuk, hogy e próza akár úgy is megközelíthető, mint a romantikának egy sajátos, összetett modalitású olvasata, amely önmaga is reflektál saját recepciós jellegére. A romantikus szerelem-elbeszélés viszonyítási pontként való kijelölése egyben arra a korábban jelzett kérdésre is felkínál egy válaszlehetőséget, amely a szerelem-elbeszélés életműbeli tematikus dominanciájának okait firtatta. A romantikus szerelem-elbeszélés közismert toposza a szerelem transzcendens irányultságú értelmezése. Ebben a narratívában a szerelem mint magasabb rendű létforma, mint a létezés új minősége értelmeződik. (12) A szerelem és a nő kultusza a transzcendenciában alapozódik meg, mert ebben az megközelítésben a szeretett nőn keresztül kapcsolat létesül a végtelenség,

a teljesség és a szubjektum között. E szerelem-értelmezés idézése, szövegbe hívása azért is fontos, mert a romantikus szerelem-elbeszélésnek ez a domináns változata egyben maga is ráutal egy megelőző hatalmas szövegüniverzumra, melynek találmányokra kiragadott elemei között említhetők *Platón* művei, az 'Énekek éneke' és a platonizáló szerelem-elbeszélés nyomán a bibliai ezegézis kiterjedt hagyománya, a Mária-kultusz hatása alatt kibontakozó trubadúrköltészet, amely petrarcai frissítéssel évszázadokra meghatározta a szerelmi költészet lírai beszédmódját. A szükségszerűen ötletszerű felsorolás folytatása helyett fontosabbnak tűnik megjegyezni, hogy a romantikus szerelem-elbeszélést szövegbe hívó Krúdy-epika egyben az európai transzcendens gondolkodás irodalmi hagyományát is a szövegbe idézi. E szerelem-elbeszélés újírása, indexekkel (többek közt ironikus) ellátása pedig a narratíva transzcendens hagyományhoz fűződő viszonyát jelzi. A szerelem-elbeszélés romantikus hagyományainak imitációja és ezek egyidejű kikezdése, demitologizálása, lebontása bekapcsolja a Krúdy-prózát a metafizikus gondolkodás felbomlásának paradigmaváltó folyamatába.

A be nem teljesült vagy a megszakított szerelmi viszony toposza által szituált szerelem-elbeszélés értelmezése tehát ahhoz is hozzájárulhat, hogy Krúdy epikájának helyét ebben a folyamatban jobban megérthessük, s válaszoljunk arra a kérdésre, milyen stádiumot képvisel a paradigmaváltás sokelemű sorozatában. Ezt a problémát a Krúdy-féle szerelem-elbeszélés és a *Kierkegaard* műveiben fellelhető szerelem-értelmezések összeolvasásával igyekszem értelmezni. (Természetesen semmiféle konkrét hatást nem tételezek föl, amely Krúdy szövegeiben tetten érhető volna. Pusztán arról van szó, hogy a Krúdy-művekkel folytatott párbeszédbe a jobb megértés reményében bevonom bizonyos Kierkegaard-szövegek szerelem-értelmezésének horizontját.) Azon túl, hogy nem látom akadályt annak, hogy egy szöveggel folytatott értelmező párbeszéd folyamatában más, tetszőleges szövegek szerephez jussanak – hiszen az értelmező hagyományba ágyazottsága miatt látens módon úgyis minden értelmezői műveletben ez történik –, egyéb megfontolások is indokolják az említett két szerző műveinek összeolvasását. Ha Krúdy szerelem-elbeszéléseit a be nem teljesült vagy a megszakított szerelmi kapcsolat narratív sémája alapján tartjuk értelmezhetőeknek, akkor könnyű belátni, hogy Kierkegaardnak a 'Vagy-vagy'-ban olvasható szövegei (elsősorban a *Don Juan-tanulmány*, 'A csábító naplója' és 'A házasság esztétikai érvényessége'), illetve 'Az ismétlés' című műve szempontokat adhat a Krúdy-olvasáshoz, hiszen a dán filozófus ezekben a szövegekben éppen a szerelem temporalitása és végtelensége dialektikáját járta körül. 'A csábító naplója'-ban olvashatónál aligha találjuk alaposabb kifejtését a szerelmi kapcsolat szükségszerű megszakításának. A másik – a most említettel egyébként összefüggő – indok a két szövegvilág párbeszédbe állítására éppen romantikához fűződő viszonyuk. Kierkegaard szövegei legalább annyira olvashatóak a romantika sajátos recepciójaként, mint a Krúdy-epika. Az ismert létstádiumok közül az esztétikai stádium, valamint a resignáció lovagjának léthelyzete a romantikus költészerpek értelmezéseként is felfogható. (13) Vizsgált kérdésünk szempontjából különösen nagy jelentőséggel bír, hogy Kierkegaard-nál az esztétikai életszemlélet paradigmatisztikus története éppen a megszakított szerelmi kapcsolat. (14) (Az esztétikai stádium elnevezése egyébként egybeesik a romantika bizonyos elméleti önértelmezéseivel. A Schlegel-testvérek például a romantikus költészetértelmezés megfogalmazásakor többször is hangsúlyozták, hogy a szépség maga transzcendens tény. (15) Az esztétikus ember ironikus személyiségként való meghatározása ugyancsak kapcsolatot létesít Kierkegaard szövegei és a romantika között. A kierkegaard-i ironia-fogalom tehát a romantikus ironia kierkegaard-i értelmezésének is tekinthető. (16) De említhető az a közismert jelenség is, hogy a romantika nyelvén miként válik a szépség, illetve a művészet szinte vallásos kultusz tárgyává.) Véleményem szerint Krúdy és Kierkegaard romantika-olvasatát egyaránt olyan pozíció jellemzi, amely már eltávolodott a romantika horizontjától, ugyanakkor saját horizontjának bizonyos elemei a romantika horizontjából eredeztet-

hetőek, vagy legalábbis részben a romantika kérdésirányaihoz kapcsolódnak. Ez persze nem jelenti azt, hogy a romantika horizontjától egyenlő távolságban helyezkedne el a két szerző életműve, mint ahogy ebből következően azt sem, hogy a szerelem-elbeszélés párhuzamait a transzcendens hagyományhoz fűződő azonos viszony alapozná meg.

A birtoklásról lemondó hódítás történetképző szerepét Szindbád kapcsán – mint láttuk – többször is felvetette a Krúdy-recepció, s ugyancsak meghatározó jelentőségű mozzanata a csábítás kierkegaard-i fogalmának. (17) A csábító naplójában a fiktív levelek és jegyzetek fiktív közreadója például így jellemzi a szövegek szerzőjét: „Értett ahhoz, hogy szellemi adottságainak segítségével meghódítson egy lányt, hogy magához édesgesse anélkül, hogy törődött volna a lány szorosabb értelemben vett birtoklásával. El tudom képzelni, hogy értett ahhoz, hogyan lehet egy lányt addig a pontig eljuttatni, ahol már biztos lehet abban, hogy mindenét feláldozná. S ha a dolog időig jutott, félbeszakította anélkül, hogy akár a legcsekélyebb mértékben is közeledett volna hozzá, anélkül hogy akár csak egyetlen szó is esett volna a szerelemről, vagy hogy vallomást, ígéretet tett volna.” (18) A megszakított szerelmi viszony mögött – melynek emblematisz alakja a csábító – a Don Juan-tanulmány a végtelenség iránti vágyra mutat rá, melynek gondolatmenete szerint a szerelem végtelensége nem tehető ki az időbeliség próbájának, mert a temporalitás végessége szükségszerűen megsemmisítené. A szerelem végtelenségét tehát meg kell alkotni, s a szerelemesek éppen azzal biztosíthatják időtlenségét és teljességét, hogy szakítanak egymással. „Az erotikának is végtelenségnek kell lennie, ám költői végtelenséggel kell rendelkeznie, mely éppúgy korlátozódhat egy órára is, mint egy hónapra. Ha két ember egymásba szeret és megsejtik, hogy egymásnak rendeltettek, akkor bátorság kell ahhoz, hogy szakítani tudjanak; mert ha folytatják, azzal minden csak elveszíthető, és semmi sem nyerhető meg.” (19) A végtelen célként való megjelölése világosan utal a csábítás transzcendens meghatározottságára, mesterséges megalkotottsága pedig a transzcendenciához fűződő ellentmondásos viszonyra. A házasság esztétikai érvényessége mellett érvelő „B” iratai éppen e végtelenség hamis voltát, kreáltságát hangsúlyozzák (20), s a szerelem végtelenségének végesben megőrizhető volta mellett érvelnek. „A” iratai ezzel szemben a szerelem eltávolításában jelölik meg megőrzésének feltételét. Így válik mindaz értékessé, ami távolságot helyez a szerelmesek közé, végső megoldásként maga a szakítás ténye, melyet férfi és nő összetartozása alapoz meg. (21) A szerelem végtelenségét a viszony megszakítása révén megőrző szerelem-elbeszélés egy további variációjaként olvasható a közvetlenül a halál előtt beteljesülő szerelem története, mely mintegy az élet sajátos beteljesedéseként jelenik meg például Álmos Ákos és a hajdani Evelin, Pistoli és Maszkerádi, Vak Béla és Frimet kapcsolatában is. A szerelmi viszony tényleges fennállása idején a magány keresése (22), a levelezés – amely a szerelem elbeszélését azzal teszi felfokozottá, hogy a kedves távollétében nem zavarja a végtelenítés műveleteit (23) – lesznek a szerelem megalkotásának, megköltésének jellegzetes kellékei.

A Krúdy-szövegekben szintén gyakran felbukkannak a szerelem-elbeszélésnek ezek a történetlemei. Az „Utazás éjjel” Szindbádjá számára a jelentéktelen kis Mimit éppen az teszi mindörökké vonzóvá, hogy a furcsa szöktetés ideje alatt nem történt közöttük semmi, s végül a lányt még hajnal előtt visszacsempészte a szülői házba. Rezeda Kázmér nem akar találkozni ifjúkori reménytelen szerelmével, Bertával, s kedvenc időöltése, hogy képzeletbeli szerelmeinek ír hosszú leveleket egy bolthajtásos, ódon szobában. Madame Louise, a híres barátságos ház tulajdonosa tíz éve levelez egy testőrkapitánnyal, érzékeny viszonyukat nem zavarja meg semmi, mert soha nem találkoznak egymással. A szerelem tárgya valójában nem is a szeretett nő, hanem az alakja köré megkölthető végtelen, a szubjektum és a végtelen közötti kapcsolatban a másik csak az indíték szerepét tölti be. Ezért lesznek Krúdy műveiben gyakran a szerelmes férfiak ideáljai olyan már elhunyt történeti személyek, mint *Navarrai Margit*, akiknek véges jelenléte nem fenyege-

ti a szerelem transzcendenciájának megköltését. A Krúdy-szövegek Kierkegaard-ral való összeolvasása olyan sokat emlegetett poétikai jellegzetesség vonatkozásában is új megközelítés lehetőségét veti fel, mint a hangulatszerűség kitüntetett szerepe. Ezt a jelenséget mindeddig többnyire a Krúdy-próza úgynevezett líraiságával hozták összefüggésbe, ami nem tűnik igazán termékeny megközelítésnek. Az esztétikai létstádiumnak, az erotikus ember szerepkörének fontos eleme a hangulat kitüntetett jelentősége: „Ha önmagába néz, akkor tragikus, éppúgy mint amikor a kedvesét más vonatkozásban idealitásában képzelte el. Mondjon róla bármit, az egész szerelmi kapcsolatból az idealitást őrizte meg, ámde mindig mint hangulatot, mert az mentes minden tényszerű valóságtól (Facticitet). Így tehát tudatban létező ténnyel (Bevidstheds-Faktum) rendelkezik, vagy helyesebben nem is ezzel, hanem egy dialektikus rugalmassággal (Elasticitet), s ez hoz létre számára produktív hangulatot.” (24)

A Kierkegaard-ral való összevetés még az olyan összetett – a recepcióban ugyanakkor többnyire meglehetősen szimplifikált (25) – elbeszélés-poétikai jelenség jobb megértéséhez is hozzájárulhat, mint az emlékezés. E bonyolult kérdéskör alaposabb értelmezésére jelen dolgozat keretei között nem térhetek ki, azonban röviden annyit mégis jelezhetek, hogy a recepciónak az emlékezést elsősorban reprodukálásként, visszaidézőként olvasó fő szólamával szemben inkább megalkotó, aktív, létrehozó szerepére helyezném a hangsúlyt. Ehhez az értelmezői stratégiához hasonló emlékezet-értelmezést jelző sorokat találunk „A csábító naplójá”-ban is: „Az emlékezés olyan szer, mely nemcsak konzerválásra, de a megsokszorozásra is alkalmas; amit emlékezés itat át, az kétszeresen hat. – Könyvekben, különösen zsoltároskönyvekben találunk egy szál virágot – egy szép pillanat adott alkalmat arra, hogy ide kerüljön, ám az emlékezés mélyebb.” (26) Az emlékezés ebben az összefüggésben nem elsősorban visszaidézés, hanem a végtelen, a szerelem transzcendenciájának teremtő aktusa. A megsokszorozó emlékezet nem az egykori állapotot idézi fel, hanem intenzitásával új minőséget teremt, tehát nem felidézi tárgyát, hanem megalkotja azt. Az emlékezés lényegében eltávolításként is olvasható, akárcsak a korábban említett történetképző elemek. (Ez a kapcsolat különösen akkor válik jól érzékelhetővé, ha a szerelmi viszony megszakítását a jelen azonnali múltba helyezéseként, az emlékezet tárgyává alakításaként értelmezzük.) A múltba helyezett szerelemről ugyanúgy megalkotható a végtelenség mítosza, akárcsak a megszakított szerelmi viszonyról, annál is inkább, mert – mint láttuk – egymás variációiként is interpretálhatók.

A recepcióban gyakran eltérő szerepeket alakító hősökként értékelt Krúdy-figurákhoz kapcsolódó szerelem-elbeszélések közös sajátossága, hogy bár eltérő módon, de mégis ugyanazt a célt igyekeznek elérni: elhithetni magukkal a szerelem lényegi transzcendenciáját. Szindbád többnyire a Kierkegaard-nál leírt csábító szerepköréhez közelít. Rezeda Kázmér egy fokkal túllép rajta a szerelem megalkotottsága terén: többnyire nem alakul ki tényleges szerelmi viszony közte és a választott hölgy között, napközbeni téblábolását a nők körül csak éjszakai álmaiban váltják fel a szerelem beteljesülésének vágyképei. A nőket a barátságos házakból is ismerő, rezignált Alvinczi sem élhet a szerelem transzcendenciájának mítosza nélkül: Stümmer Lottiból megalkotja Montmorency Clarence-t, akit rövidre szabott rituális sétáikon menyasszonyi fátyolba öltözött állít az örökre vágyott hölgy szerepkörének pozíciójába – időlegesen.

Az alábbiakban azt a modalitást igyekszem összevetni, amellyel a Kierkegaard-szövegek, illetve a Krúdy-próza a transzcendens irányultságú szerelem megköltésének folyamatát kíséri. A „Vagy-vagy” lapjain „A” és „B” ellentétes nézőpontot képvisel, „A” a beteljesült szerelem szükségszerű időbeli végessége, „B” az időben megőrizhető végtelensége mellett érvel. „B” „A” magatartását minősítő szavai gyakran gúnyosan igyekeznek leleplezni „A” szerelmi élményének mesterkéltséget és tartalom nélküli voltát. (27) Ugyan egyik értelmezés sem azonosítható a szerző nézőpontjaként, az mégis tagadhatatlan, hogy a későbbi összefoglaló művek szintén téveszmeként határozzák meg a szere-

lem végtelenjének mesterséges megalkotását. Az önmaga szintézis voltát, a benne megtestesülő véges és végtelen szintézisét megtagadó, csak végtelen részét vállaló ember démonikus figuráját látják benne. (28) A maga végességéről tudomást venni nem akaró teremtmény egy teljességgel fiktív végtelent alkot a maga számára, melynek azonban nincs valódi tartalma. A Kierkegaard-szövegek az etikai vagy vallási, illetve magasabb fokon a hit stádiumát jelölik meg mint olyan létállapotot, melyben az ember kinyilvánítja önmaga szintézis voltának elfogadását. Az esztétikai stádiumot a Kierkegaard-szövegek kétségkívül alacsonyabb rendűként értelmezik, mint az etikai stádiumot vagy a hit stádiumát. A szövegek nyelvében feltűnő, az esztétikus embert érintő gúnyos modalitás éle tehát a szerelem transzcendenciájának hamis módja, s nem pedig belátott lehetetlensége miatt fordul e létstádium ellen. Kierkegaard szövegei éppen az esztétikai létstádiumra, az erotikus emberre vonatkoztatva vezették be az irónia fogalmát. (29) Ezzel a kategória a kierkegaard-i bölcséleten belül tehát foglalttá vált, mégis úgy vélem, hogy az interpretáció ennek ellenére használhatja más összefüggésben is az irónia kifejezést, s így joggal beszélhetünk az esztétikai létstádiumhoz kapcsolt irónia gúnyos modalitású kritikája kapcsán az irónia iróniájáról.

A Krúdy-epika szerelem-elbeszéléseiben is gyakran feltűnik a romantikus szerelem pózait gyakorló hősöket érintő ironikus narráció. Azonban úgy vélem, ebben az esetben

*A recepciónak az emlékezést elsősorban reprodukálásként, visszaidézésként olvasó fő szólamával szemben inkább megalkotó, aktív, létrehozó szerepére helyezném a hangsúlyt. Ehhez az értelmezői stratégiához hasonló emlékezet-értelmezést jelző sorokat találunk „A csábító naplójá”-ban is: „Az emlékezés olyan szer, mely nemcsak konzerválásra, de a megsokszorozásra is alkalmas.”*

nem a szerelem transzcendenciájának hamis volta válik irónia tárgyává, hanem a szerelem bárminemű transzcendens értelmezése. A Krúdy-szövegek nem rajzolnak ki olyan vonatkoztatási pontot, amelyben megalapozva a szerelem transzcendenssé, végtelenné tehető. (30) Kierkegaard szövegei fönntartják a transzcendens szerelem-értelmezést, s éppen abban a vonatkozásban bírálják az esztétikus ember szerelem-fogalmát, hogy szerelmének transzcendenciában való megalapozása és transzcendenciára vonatkoztatása nem következetes, ezzel szemben a Krúdy-féle szerelem-elbeszélés megvonja a szerelem transzcendens státusát, amit a szerelem-elbeszélés ironikus hangoltsága jelez.

A Krúdy-hősök múltat idéző nosztalgiája, elfordulásuk a jelentől a világ megvetéseként olvasott romantikus irónia imitációja. Ebben a tekintetben tehát Krúdy művei kapcsán is felvethető az irónia ironizálása, akárcsak Kierkegaard esetében, de a romantikus iróniát kikezdő ironikus reflexió lényegében éppen ellentétes irányú. Az ironikus személyiségre vonatkoztatott irónia Kierkegaard-nál a véges és a végtelen szintézisének lehetőségét állító narráció sajátja, míg Krúdynál a romantikus irónia gesztusaira vonatkozó irónia inkább az iróniának avval a *Paul de Man*-i meghatározásával rokonítható, amely az iróniát a temporalitás alakzataként értelmezi. (31) Ezt az irónia-fogalmat tehát nem a végtelenség tudata alapozza meg, mint Kierkegaard szövegeiben, hanem az időbeliség a végesség bizonyossága, amely a végtelenre vonatkozó vágyakat teszi irónia tárgyává. Az irónia Krúdy-féle hatványra emelése tehát szakít a szerelem-elbeszélés romantikus hagyományával, ugyanakkor a narráció ironikus szólama nem válik kizárólagossá, hanem átszínezi egy másik, rezignált – olykor talán nosztalgikusnak is nevezhető – modalitás. Alighanem e kettő sajátos, szétszalazhatatlan összefonódása a Krúdy-próza egyik legsajátabb jelensége, amely hangjának összetettségét s a jelentésadás gazdag lehetőségeit biztosítja. (32) Ez a kettősség azért is figyelemre méltó jelenség, mert az egymást kizáró elmentétek mellérendelő viszonyú együttese – más, itt nem említett poétikai jelenségek mel-

lett – arra figyelmeztet, hogy a Krúdy-szövegek egészszelví befogadási stratégiája, a homogenizáló olvasat, mely az ellentétes tendenciákból hierarchizáló minősítések révén törés nélküli egészt formálva igyekszik interpretálni a műveket, eleve elhibázott, hiszen a Krúdy-próza ellentétes diskurzusok találkozásának színtere, s a szövegek egészt kikezdő oppozíciós tendenciái nem oldhatóak föl egy magasabb egység jegyében.

Az egész-elvűség megbomlása a szerelem-elbeszélés esetében más vonatkozásban is jelentkezik. Túl azon, hogy a transzcendencia tételezése maga után vonja az egész képzetének előfeltevését, Kierkegaard-nál a csábító magatartásában reflektált módon is tematizálódik az egész megragadásának vágya: „Gyönyörűség számomra, gyönyörűség szívem számára úgy képzelni el a nőiség napját, mint amely végtelen sokféleségében lövell ki sugarait, mint amely nagy nyelvzavarban bontakozik ki, amelyekben minden egyes birtokolja a nőiség egész gazdagságának egy darabkáját, úgy azonban, hogy minden más, ami még a nőben van, harmonikusan ehhez a ponthoz illeszkedik. Ilyen értelemben a női szépség a végtelenségig osztható. A szépségnek csak egy kis darabkája fölött lehet uralkodni, mert különben zavarólag hat, s az ember arra a gondolatra jut, hogy a természet ennél a lánynál is gondolt valamire, de aztán nem lett belőle semmi. Szemem soha nem képes belefáradni abba, hogy bejárja ezt a periférikus sokféleséget, a női szépség eme szétszórt kisugárzásait. Minden egyes pontnak megvan a maga kis darabkája, és mégis tökéletes önmagában, boldog, vidám, szép. (...) – Mindegyiknek megvan a maga kis részecskeje, s ami megvan az egyikben, az nincs meg a másikban. Ha aztán a világnak ezt a sokféleségét újra és újra láttam, újra és újra szemügyre vettem, ha már nevettem, sóhajtoztam, hizelegtem, fenyegettem, vágyakoztam, csábítottam, mosolyogtam, sírtam, reméltem, nyertem, vesztettem – akkor összecsukom a legyezőt, akkor a szétszórt eggyé áll össze, a részek egésszé.” (33) Az idézett szöveghelyek a sokféleség és az egy fogalmi között létesítenek kapcsolatot, oly módon, hogy a sokféleséget a totális egész megalkotásának lehetőségeként értelmezik. A látszólag ellentétes karakterű Krúdy-hősköz kapcsolódó szerelem-elbeszélések közvetíthetősége itt ismét beláthatóvá válik. Szindbád és Rezeda vagy Pistoli és Álmos Andor (a párok sora hosszan folytatható lenne) szerelemhez való viszonya csupán abban különbözik, hogy a szerelem totalitásához, transzcendenciájához másképp igyekeznek eljutni. Szindbád és Pistoli a sokféleségből igyekeznek megkölneni az egyet, míg Rezeda vagy Álmos Andor közvetlenül az egyetlent hiszi szemlélni, az ideál szerepkörére kijelölt nő alakjában.

## Jegyzet

(1) FÁBRI Anna: *Ciprus és jegenye*. Bp, 1978.

(2) uo. 64. old.

(3) uo. 74. old.

(4) uo. 125. old.

(5) uo. 202. old.

(6) uo. 122. old. (Rezedáról) és 202. old. (Alvincziról). Itt érdemes megjegyezni, hogy az alapvetően eltérő hőstípusként értelmezett három KRÚDY-figura esetében FÁBRI Anna nagyon hasonló jegyeket észlel a szerelem-értelmezés tekintetében, ami alátámasztja annak indokoltságát, hogy ne a szerelem-elbeszélés különbségeit, hanem hasonlóságait hangsúlyozzuk.

(7) „A szindbádi szerelemben, amelyre jellemző, hogy vágy és félelem egyszerre színezi, testiség és »ars amatoria« van együtt – már-már az öncélúság fokán. Szerartás a szerelem Szindbád tudatában, a udvarlás éppúgy íratlan szabályok betartásával kezdődik, mint ahogy egy szokásrend írja elő a szakítások módját is, és itt a szerelmi hazugságnak éppen úgy meg volt a helye, mint az őszinte vallomásnak, s elfért benne trubadúrmagatartás és pornográf képzet (Szindbád őszi útja), és az a különös szenvedély, amely a kancsal nőkhöz vitte. Itt sejlik fel aberrációja, amely a való élettől, a szerelmi kalandtól csak impulzust várt. (BORI Imre: *Fridolin és testvérei*. Újvidék, 1976. 91–92. old.) BORI szerint a szerartásosságban „egy cselekvésre béna egyéniség talál otthonára” (uo. 93. old.). Az ezután következő erősen ideologikus kitételekkel, melyek szerint mindez a társadalmi cselekvést lehetetlenné tevő kor következménye lenne, a mai olvasónak nehéz mit kezdenie, ezért itt nem is foglalkozom sem ismertetésükkel, sem értékelésükkel.

(8) uo. 123. old.

(9) A romantikus hagyomány kifejezés persze megtévesztő, mert olyan képzetet kelt, mintha ezt a hagyományt homogén egyszólamúság jellemezné. A romantikus horizonton való túllépésről beszélni is megtévesztő, hiszen a romantika számos olyan nyelvi-poétikai problémát vet fel, amelyek ma is érvényes kérdéseknek tekinthetők. Ebben a vonatkozásban célszerű Paul DE MAN romantikaértelmezésére támaszkodni. Ugyanakkor aligha kétséges, hogy a romantikus hagyomány hangosabb szólama olyan horizontot rajzol fel, amely a romantika után elveszítette aktualitását. Témánk szempontjából ilyenek tekinthető a szerelemnek az az értelmezése, amely azt egy magasabb rendű, lényegében transzcendens létszféra-ként értelmezi, s mint ilyet az egység egészelvű újralakításának lehetőségeként fogja fel.

A romantikus hagyomány kifejezés fentiek szerinti leszűkítő értelmű használatára a KRÚDY-szövegek romantika-olvasatával összhangban kerül sor. A KRÚDY-epikában gyakran feltűnő romantikus jelző ugyanis többnyire valami eredendően műlthoz tartozót jelöl. (vö. pl. *Utazások a vörös postakocsin*. Bp, 1977, 61. old., 84. old., 115. old., 227. old. vagy *Pesti nőrabló*. Bp, 1978. 22. old., 97–98. old.)

(10) FÜLÖP László: *Közelítések Krúdyhoz*. Bp, 1986. 334. old.

(11) A korábbi recepciót ismétlő értelmezői pozícióra példaként idézhető az alábbi részlet: „Az el nem ért, be nem teljesült szerelem felé utazott már a korábbi Szindbád-novellák hőse is a leggyakrabban, mert a sóvárgott, de birtokba nem vett szerelem a legizgalmasabb számára: a felajzott várakozás az érzékek és érzelmek még ismeretlen titkait igéri.” (CZÉRE Béla: *Krúdy Gyula*. Bp, 1987. 72. old.) A szerelem-elbeszélés értelmezésében meghatározó jellegzetességeit marginalizáló nézőpont egyik leghatározottabb kifejezése így hangzik: „Persze nem a valóság ösvényein közeledik a lány [Horváth Klára] sem. Hiszen már szerelmes Alvincziba, de egyáltalán nem zavarja, hogy ez az érzés nem szembesül a valósággal, sosem teljesül be. Krúdy prózájában nem ritkán – de szerencsére csak mellékmotívumként – feltűnő gondolat ez: nem érdemes a szerelem eszményalakját a valóságban is megközelíteni, mert abban a pillanatban szétfoszlik az a varázs, amelyet az ábrándok szöttek köréje. Horváth Klára is az ábrándok birodalmában érzi jól magát, végül is ott nem csalódhat Alvincziban. (i. m. 83. old.)

(12) Friedrich SCHLEGEL a *Lucindában* például így ír: „A lelkesült Diotima csak a szerelem felét tárta oda Szókratészének. A szerelem nemcsak a végtelen iránt érzett csöndes sóvárgás; a szerelem a szép jelenlét szent élvezete is. Nemcsak keveréke, átmenete a halandónak s halhatatlannak, de a kettő egysége csak így. Létezik tiszta szerelem, oszthatatlan és egyszerű érzés, a nyugtalan törekvés legcsekélyebb zavarása nélkül. Ki-ki ugyanazt adja, amit kap, egyik mint a másik, mind egyforma és egész és önmagában teljes, akár az isteni gyermeknek örök csókja.” (A. W. – F. SCHLEGEL: *Válogatott esztétikai írások*. Bp, 1980. 453. old.)

(13) *A Vagy-vagy* az esztétikai létstádiumot és a romantikus létértelmezést több helyen is megfelelteti egymásnak. Így az esztétikai, az erotikus és a romantikus szerelem is szinonimákként tűnnek fel (vö. pl. KIERKEGAARD, Sören: *Vagy-vagy*. Bp, 1942. 363. old.)

(14) „Én esztétikus vagyok, erotikus ember, aki megértette a szerelem lényegét és csattanóját, aki hisz a szerelemben és teljesen ismeri, s csupán azt a magánvéleményemet tartom fenn, hogy minden szerelmi történet legfeljebb fél évig tart, és hogy minden viszonynak vége, mihelyt a végsőig kiélveztek.” (*Vagy-vagy*. 288. old.) Számos olyan szöveg hely idézhető műveiből, melyekben az adott elbeszélő a szerelmi kapcsolat megszakítása és a költői alkotóerő megnövekedése közötti kapcsolatot hangsúlyozzák: „Az elkövetkező két héten csak hébe-hóba tűnt fel nálam. Kezdtet rájönni a tévedésére, arra, hogy számára az imádott lány már majdnem terehet jelent. Amde kedvese volt az egyetlen lény, akit valaha szeretett, az egyetlen, akit egyáltalán képes volt szeretni. Másrészt viszont mégsem szerette, mivel csak a vágy hajtotta. Közben érdekes változáson ment keresztül. A költői alkotóerő olyan mértékben éledt fel benne, melyet sohasem tartottam volna lehetségesnek. Most már világosan láttam mindent. A lány nem a kedvese volt, hanem csak az indíték, mely benne a poétikust felébresztette, és őt költővé tette. Ezért tudta kizárólag őt szeretni, ezért nem volt képes őt elfeledni, s nem is tudna soha mást szeretni, és mégis csak a vágy volt, ami állandóan hajtotta. A lány része lett a lényének, s emlékezetében örökre élő maradt. Sokat tett érte, költőt csinált belőle, s ezzel együtt viszont aláírta a saját halálos ítéletét is.” (KIERKEGAARD: *Az ismétlés*. Ictus, 1993. 14–15. old.)

Itt érdemes megjegyezni, hogy pl. Rezeda alakjában is összefonódik a költő és a szerelmet csak álmaiban beleteljesítő szerelmes szerepe.

(15) „A szofisztikus etika alapvető tévedése, hogy a szépséget pusztán adott tárgynak, pszichológiai jelenségnek tartja. A szépség, persze, nemcsak az üres gondolata valaminek, hanem egyszersmind maga a dolog, egyike az emberi szellem eredeti cselekvési módjainak; nem pusztán szükségszerű fikció, hanem tény is, jelesül örök transzcendentális tény.” (A. W. – F. SCHLEGEL: i. m. 314–315. old.)

(16) Az ironia fogalmáról szóló tanulmány az ironikus személyiség leírásakor olyan jellemzést ad, amely megfelel az esztétikus szubjektum jellemzésének. (vö. *Sören Kierkegaard írásaiból*. Bp, 1983. 98–100. old.)

(17) FABRI Anna Szindbád alakja kapcsán az önmagáért való hódításról szólva a figura Don Juan-i szerepéről beszél, s a KRÚDY-szövegek is többször említik a szerelmi hódítás jelképes alakjának nevét. A megszakított szerelmi viszony, a csábítás és Don Juan emblematis alakja, tehát gondolatmenetünk szinte valamennyi kulcsszava, egymás mellé került, egyetlen sorba látszik rendeződni. Csábító és csábítás KIERKEGAARD-nál is gyakran feltűnő kifejezések, s Don Juan alakja is nagy jelentőséget nyer, amit a Don Juan-tanulmány jelez a legegyszerűbben. KRÚDY és KIERKEGAARD szövegeinek összeolvasása során azonban óvatosan kell bánni a kínálkozó, kézenfekvőnek tűnő párhuzamok megállapításával. A csábító hagyományosan Don Juan-inak tartott alakjával szemben ugyanis KIERKEGAARD tanulmánya Don Juant csalóként s nem pedig csábítóként határozza meg, s a csábító alakjának jelképes figurájaként Faustot mutatja fel. Kettejük között az érzékiség reflektáltsága tesz különbséget: „Don Juannal kapcsolatban igen óvatosan kell használnunk a »csábító« szót, ha számunkra az a fontosabb, hogy igaz dolgot mondjunk, s ne pedig bármit. Nem azért, mintha Don Juan túlságosan jó lenne, hanem mert egyáltalán nem esik esztétikai meghatározások alá. Ezért inkább csalónak nevezném, mert ebben

mindig valami kétértelműség van. Ahhoz, hogy csábító legyen valaki, mindig bizonyos reflexióra és tudatosságra van szüksége, s mihelyt ezek megvannak, csak akkor lehet helyénvaló hamisságról, intrikáról és mindenféle ravaszágról beszélni. Don Juanból hiányzik ez a tudatosság. Ezért ő nem csábít. Ő kíván, s ez a kívánás csábító módon hat, ennyiben csábít.” (*Vagy-vagy*. 78–79. old.) Az esztétikai stádium jelképes alakjává emelt Faustot pedig így jellemzi a tanulmány: „Don Juanhoz hasonlóan Faust is démon, de magasabb értelemben. Számára az érzékinek csak akkor lesz jelentősége, miután már egy egész előző világot elveszített, ám e veszteség tudata nincs kitörőlvé, hanem mindig jelen van, s ezért az érzékiben nem annyira élvezetet, mint inkább feledést keres. Kétkelőde lelke semmit sem talál, ahol megnyugodhatna, s így megragadja a szerelmet, nem mintha hinne benne, hanem mert a szerelemben a jelennek olyan mozzanata van, amely egy pillanatra nyugalom ad, és olyan törekvés is van benne, mely feledtet és eltereli a figyelmet a kétség semmisségéről. Vágyának ezért nincs meg az a derűs volta, mely Don Juanra jellemző. (uo. 162. old.) Faust jellemzője tehát a kétkedés, a hit stádiumával ellentétes léthelyzet, s a szerelemben éppen a megkérdőjelezett abszolútum megalkotását kíséri meg. A szerelem menekülés a végesség tudata elől, a transzcendencia megköltött mendekező. A reflektáltság a KRÚDY-hősöket is jellemzi, s nem csupán a bőséges szerelmi tapasztalatok rendelkezéző Szindbádöt, Alvinczit, Pistolit, hanem a még viszonylag tapasztalatlan Rezedát, Álmos Andort stb. is. A romantikus szerelem gesztusait ismétlő Rezeda éppen a reflexió mozdulatait végzi, hiszen múltba vágyó magatartása éppen jelenbeli helyzetének reflexiója, akárcsak az aktív szerelmi kapcsolat létesítésétől való félelem.

(18) *Vagy-vagy*. 242. old.

(19) *Vagy-vagy*. 233. old. Hasonló érvelés olvasható *Az ismétlés* 83–84. oldalán is.

(20) *Vagy-vagy*. 444. old., 509. old.

(21) *Vagy-vagy*. 328–329. old.

(22) uo. 283. old.

(23) uo. 302. old.

(24) *Az ismétlés*. 109. old. Hasonló megjegyzés olvasható a *Vagy-vagy* egyik levelében is: „Meglehet, kedves Kordélia, hogy van valami királyi a lényemben, de nem sejtéd, hogy míféle birodalom felett uralkodom. Én a hangulatok viharai fölött uralkodom. Mint Aiolosz, személyiségem hegyében tartom őket bezárva, hol az egyiket, hol a másikat engedelmes szabadjárja.” (312. old.)

(25) Az újabb irodalomban e leegyszerűsített értelmezéstől eltérő nézőpontok is megjelentek. Ezek között említhető például EISEMANN György (*Az emlékezés ízei*. Pannonhalmi Szemle 1996/4. sz. 97–105. old.) és MESTERHÁZY Balázs (*Az elsajátítás alakzatai*. Alföld 2001/3. sz. 48–58. old.) írása.

(26) *Vagy-vagy*. 270. old.

(27) vö. (20)

(28) vö. *A halálos betegség*. Göncöl, 1993. 37. old. 80–81. old.

(29) vö. (16)

(30) A szerelem-elbeszélés demitizálását alaposan tárgyalja FÜLÖP László, aki KRÚDY mélyvilágáról szólva felhívja a figyelmet a szerelem-értelmezés romantikával ellentétes tendenciáira, bár kétségtelen, hogy ezt többnyire a realiztikus ábrázolás bizonyítása érdekében teszi. (vö. pl. i. m. 20. old., 28. old., 33–34. old.)

(31) THOMKA Beáta (szerk): *Az irodalom elméletei I.* Pécs, 1996. 32. old. és 52. old.

(32) A korszak epikájában a megszokadt szerelmi viszonyra épülő szerelem-elbeszélés akár paradigmaticusnak is tekinthető, hiszen számos prózairónál felbukkan e narratív sémának valamilyen változata. Krúdy szövegeit azonban éppen az különbözteti meg ezektől a művektől, hogy az ironikus és elégius regiszter együtt jelentkezik, s a kettő mindvégig érvényben marad, s nem rendelődnek egymás alá, míg a korszak prózájában többnyire csupán az egyik modalitás válik dominánssá. Vagy úgy, hogy a narratívában kizárólag csak az egyik jelentkezik, vagy oly módon, hogy az egyik regiszter csupán korlátozott érvényűnek hat. (KOSZTOLÁNYI *Hrusz Krisztina csodálatos látogatása* c. novellájában szinte kizárólag az ironikus modalitás jut szerephez. KARINTHY *Bűn*, illetve *Reménytelen szerelem* c. műveiben az ironikus regiszter mellett megjelenik az elégius tónus is, de az előbbi egyértelműen fölülrja az utóbbit. A másik tendenciára SZOMORY Dezső *Az isteni kert* c. novellája említhető példaként, amelyben az ironia csak nagyon korlátozott szerephez jut, míg pl. *A Grosvenor-ostor* címűben egyáltalán meg sem jelenik. Hasonló mondható el CSÁTH Géza *Kék csónak* c. művéről is. A pusztán illusztrációként kiemelt példák sora természetesen folytatható lenne, de a jelenség érzékeltetésére itt ennyi is elegendő.)

(33) *Vagy-vagy*. 332–333. old. Az idézett részlethez hasonló eszmefuttatások másutt is olvashatók a *Vagy-vagy* lapjain. Talán érdemes további két jellegzetes példát idézni. A sok nőből alkotható totális szépség megalkotásának platonizáló programja egy másik szöveghelyen így hangzik: „Nem az egyes szép köt le, hanem a totalitás, álomkép vonul el előttem, melyben mindezek a női lények együtt egységet igyekeznek alkotni, és mindezek a mozgások keresnek valamit – nyugalmat egyetlen képben, mely nem látható. (260. old.) A véges sokféleségből megalkotni a végtelen egészet elve alkotja az alábbi szerelem-értelmezés alapját is: „Egészen biztosan szerelmes vagyok, de nem a szokásos értelemben, és ezzel óvatosságnak kell lenni, mert mindig vesélyes következményei vannak; és az ember csak egyszer szerelmes. De a szerelem istene vak; és ha ügyesek vagyunk, könnyen lóvá tehetjük. A benyomások vonatkozásában az a művészet, hogy a lehető legfogékonyabbak legyünk, tudnunk kell, hogy milyen benyomást keltünk valakiben, és hogy milyen benyomást kelt bennünk bármelyik lány. Ha így teszünk, akkor egyszerre több lányba is szerelmesek lehetünk, mert mindegyiket másként szeretjük. Egyet szeretni túlságosan kevés; mindenkit szeretni felületesség; ismerjük meg önmagunkat, és szeressünk annyit, amennyit csak lehet, elkünnk a szerelem minden formáját rejte magába úgy, hogy minden lány a neki tetszőt kapja, miközben a tudat mégis az egészet fogja át – ez az élvezet, ez az élet.” (283. old.)



## Az „érzelmes, borongó” alaphang...

### *Petelei István életművének hagyománytörténete*

*A 19. század végi, 20. század eleji alkotói világokra jellemző kánonperemi utóéletet, e világok fogadtatását vizsgálva különös alakváltozatokra bukkanhatunk Petelei István munkásságában. Petelei prózaírói tevékenységét elismeréssel fogadta a sajtókritika, életműve alakulásfolyamatát érdemi reflexiók kísérték, sőt a legrangosabb irodalomtörténészek-ítészek (Gyulai Pál, Császár Elemér, Szana Tamás) – néhány kifogásuk ellenére – magasra értékelték e novellisztika esztétikai nivóját. Csakhogy már a szerző életében fokozatosan, úgyszólván kötetről kötetre, csökkent a kritikai cikkek száma. Az írói közismertség mintha fordított arányban állt volna a századvégtől a századelőig átívelő pálya művészi rangjával.*

A paradox recepciós helyzetet csak részben enyhíti, hogy a legutolsó kötetek, „Az élet” (1905) és az „Elbeszélések” (1912) eljutottak az esztétikai-poétikai dialógusra kész értelmezőkhöz-értékelőkhöz, a Nyugat kritikusaival közösen *Szini*hez és *Schöpflin*hez. Hiszen az új szövetségesei jellemzőkre és hatásvilágra fogékony befogadók köre rendkívül szűk volt. A két világháború közötti időszakban pedig a transzszilvanizmus (1) szociokulturális eszmekörébe vonták be Petelei opusát, ilyenképpen a hagyományápolás közösségi identitás-meghatározással és -megerősítéssel járt együtt. Az olykor kultúrpolitikai szempontoknak alárendelt hagyományfenntartás szervesen összekapcsolódott az életmű s azon belül a hagyatéknak primer tudományos feltárással (például a szövegközléssel, az életrajz összeállításával). Mind a novellaválogatások előszava, mind a megemlékező írások és a kultikus eseményekről beszámoló hírlapcikkek a transzszilvanizmus ideológiai narratívumával összhangban fogalmazódtak meg. Ennélfogva a Romániában készült monográfia (2) egyfelől a legkorábbi kritikai írásokban talált interpretációs támpontokat, másfelől a transzszilvanizmus szellemi örökségéhez (elismerten *Szentimrei Jenő* munkáihoz) nyúlt vissza, s Petelei Istvánt mint erdélyi novellistát aposztrofálta.

Az életmű recepciójának, hosszas „lappangásának” szakaszait vizsgálva az is nyilvánvalóvá lesz, hogy Petelei Magyarországon sohasem tartozott a jól ismert század végi, század eleji írók közé, és ma sem sorolható körükbe, noha közelmúltunk korszakösszegző irodalomtörténet-írása is méltatta (3), jelenünk egyetemi szintű irodalomoktatása is ismereti a kolozsvári szerző novellisztikáját. A fennálló helyzetre elsőként adódó magyarázaton, a szövegek hozzáférhetetlenségén túlmenően a viszonylagos közismertség indokai igen szövevényesnek mondhatók; számos releváns tényező közrejátszott abban, hogy háttérbe szorult Petelei. Ezért a hagyománytörténeti folyamatok tanulmányozását tűzöm ki célul, módszertanilag a kritikai és az esztétikai recepció vonatkozásában taglalom az opus értelmezési folytonosságát – egyben a hatástörténet elvét is figyelembe veszem, mert ezen a szinten sem „a műből és annak igazságából indul ki a vizsgálódás, hanem a megértő tudatból mint az esztétikai tapasztalat szubjektumából”. (4) Az így kibontakozó befogadás-esztétikai és hatástörténeti helyzet idő- s térbeli vetületében pedig az is körvonalazódik majd, hogy milyen jellegű irodalmi folyamatok, szövetségesei ismérvek, kritikai normák, valamint kánonformáló elvek s erőviszonyok hatására nem épülhetett be az életmű

az (átlag)olvasói köztudatba. Továbbá választ kaphatok arra a kérdésre, hogy mely mar-káns esztétikai-poétikai vonások alapján látható ma, a 20. és a 21. század fordulóján hoz-zánk közel állónak e 19. századi novellisztika. A felvonultatott kérdéssor boncolgatásának szándéka eleve arra késztet, hogy a kortárs kritikai recepcióval és esztétikai értelmezés-változatokkal kapcsolatot teremtve aránylag részletes „beszélgetőfüzetet” vezessenek, majd pedig aszerint állapítsam meg az „újraolvasás” irányadó szempontjait. Így szeretném el-kerülni azt, hogy egyoldalúvá alakuljon a szakirodalmi örökséggel folytatott párbeszéd, sőt azt is, hogy interpretációs előfeltevéseim igazolójaként állítsam be a múltat.

### A kortárs kritikai és esztétikai értelmezéshagyomány

A kortárs kritikai recepcióból kiindulva mára maradéktalanul beépült az irodalmi köz-gondolkodásba, hogy Petelei életművét a tárca műfajhagyománya emelte a 19. század utolsó két évtizedének ismert szerzői közé, avagy fordítva a hírlapirodalomtól örökölt és/vagy kölcsönzött kisépikai formát Petelei műgondja tökéletesítette művészivé. Ilyen téren *Mikszáth* sűrítéstechnikájának nem kevésbé jelentékeny szerep jutott. E műfaj pub-licisztikai, valamint szépprózai változatát mindketten kivételes komponálókészséggel és azonos alkotói erőfeszítéssel művelték. S ugyanazon magas esztétikai szintre emelték a tárca e két módozatát, amellet, hogy egyi-dejűleg kibontakozó írói és újságírói tevén-kenységük során a többi kisépikai formában is maradandó műveket hoztak létre.

A művészi felkészültség ellenére Petelei írói gyakorlatában fokozatosan ment végbe a műfaji differenciálódás. S így legelső művei a közvetlen referenciális olvasásmód alól sem vonhatták ki magukat. Azonkívül a no-vellák tragikus hatásvilága is aszinkronban volt az 1870-es, 1880-as évek nagyközön-ségének esztétikai tapasztalatával. Már csak azért sem rendelkezett előzetes tapasztala-tokkal a kortárs befogadó, mert eszmei-anyagi kiszolgáltatottságuknál fogva az ide-jétmúlt ízléskultúrához igazodtak a könyvki-adók, az irodalmi közlönyök. Kiváltképpen – mint annak *Agai Adolf* a Magyarország és a Nagyvilág élen hangot adott – az előfizető-ket kellett megnyernie a szerkesztőnek és a szerzőnek: „E szép, dicső eredmény azonban csak oly esetben jut a halandó tárcaíró részéül, ha a sors kedvező jóvoltából semmi sem történik a fővárosban. Ah, dicső isteni semmi.” (5) Az illuzórikus eszmei kontextuson belül a befogadói horizont olyan másod- vagy harmadrangú irodalmi alkotásokat, jobbá-ra beszélyeket olvasztott magába, mint amilyenek *Berczik Árpád* vagy *P. Szathmáry Kár-oly* tollából származtak.

Az olvasói elváráshorizont s a művek által megnyitott kérdéshorizont közötti rés elle-nére már a Magyarország és a Nagyvilágban megjelent legelső Petelei-írások hordoztak magukban olyan tematikai-poétikai elemeket, amelyek érdeklődést váltottak ki a korszak értelmezői közösségeiben. Mihelyt napvilágot láttak, az akadémiai tábornak, illetve az azon kívül rekedtek érdekszövetségének és az ellenzéknek számító köröknek képviselői is jelét adták figyelmüknek. *Kiss József* pályatársi megbecsülésén kívül a Kisfaludy Tár-saság-os Ágai Adolf támogatását szereztek meg, valamint Gyulai Pál elismerését vívták ki a pályakezdő Petelei számára.

---

*Az egyéni vélemény, a relatív igazság kockázatát vállalva, az oeuvre egyik kifejezetten idilli darabját, a „Sugár; a buba” című novellát javasolta újraolvasásra Ignotus. Voltaképpen újszerű esztétikai-kommunikációs teret nyitott meg a kortárs befogadók előtt, amikor a nem tragikus ha-táselemekre terelte az érdeklő-dést. Elvégre az idill, a melankó-lia, illetve a komikum, a tragiko-mikum vagy az ironia irányá-ban mindaddig alig-alig muta-tott fogékonyságot a Petelei-no-vellisztika olvasáskultúrája.*

---

A föltétlen tekintéllyel bíró Gyulai magas színvonalú elbeszélői eljárásokra ismerhette rá Petelei írásmódjában. Vegyük hozzá, hogy recenzensként mérvadó jelentőséget tulajdonított a kidolgozottságnak, bár nem csupán annak függvényében fogalmazta meg értékítéletét. Petelei prózairói gyakorlatát mindenestre kivételes műgondigény és aggályos önkontroll jellemezte. S mégis elmarasztaló szavak kísérték a kitüntetett pozícióra emelés gesztusát, amint ez a baráthoz, *Jakab Ödönhöz* írt levelek egyikéből kiderül, méghozzá egy vallomásba hajlóból: „Tudod te! Dicsekedtem-e én neked valaha? Üsd a szemem közé, ha igen – hanem most cselekszem. Arról beszélek, ami most legutoljára megjelent tőlem az Orsz.-Világban. – Gyulai Pál atyánkfia ki engem négy álló szent napon keresztül örökké mocskolt, szidott, lekefélért érte becsületesen. Azt mondta: micsoda feneketlen rossz história ez a pap-história – míféle áthághatatlan sötét éjszaka, milyen gyegyetlenül idegháborító, szomorú történet... Ez a hibája, az a hibája... Olyan borús, mint Turgenyev beszélei p. o. a ‚Boldogtalan’, csakhogy – s kezével rácsapott az iratcsomóra – ez jobb, mint a Turgenyevé...” (6) A szigorú ítési észrevételek nem voltak precedens nélküliek, olykor vitahelyzetben, olykor jó tanácsként artikulálódtak, majdhogynem baráti óvasként íródtak le. (7) Az exhortatív hang mindannyiszor a kispikái forma hatásvilágának dominánsan, sőt egyoldalúan tragikumra dimenzionálásától akarta visszafogni Petelei poétikáját.

Gyulai hangnemváltásra kísérelte meg rábírní íróársát, egyszersmind a kritikáiban hangoztatott és érvényesített harmóniakövetelményét támasztotta annak prózavilágával szemben. Itt jegyzem meg, hogy ő maga regényíróként, illetve novellistaként szintén a hanyatlás, a távlatlanság, az értékvesztés feletti rezignáció gondolatkörén belül alkotta meg műveit. Csakhogy a „vegytiszta”, a teljes tragikumig soha sem jutott el, ahelyett a *Kemény-féle* súlygyen-elvet tette művészi posztulátumává, s ellentéteiben ragadta meg az emberi lét általános helyzetét (az elégikus közlésmódot ironikus, a melankolikust pedig humoros szólam ellensúlyozza nála). Azonban mint gyakorló kritikus elvetette mindazt, ami témában, szerkesztés- és közlésmódban harmóniasértésként nyilvánul meg. Valami olyasféle mértéktartást, klasszikus egyensúlyt kért számon mindenkor, amelyet szerte Arany költészete képviselt a legtökéletesebb művésziséggel.

A Gyulai-tábor normáitól többé vagy kevésbé távol álló, egyéni úton haladó irodalmároknál sem talált teljes elfogadásra a kispikái műveket átható komor beszédmód, jóllehet az írói kiválóságot Szana Tamás vagy *Péterfy Jenő* sem vonta kétségbe. Petelei Petőfi Társaság-beli tagsága ellenére a kör főtítkáranak kritikája viszonylag élesnek tűnik az utókor távlatából. Az egyébként is szigorúnak ismert recenzens hasonlóképpen a novellisztika tragikus összhatását nehezményezte. Lényegileg tehát nem képviselt külön álláspontot. Sőt társaságbeli s ítési tekintélyénél fogva egyoldalúan „pesszimista” szerzőként definiálta Peteleít. Ráadásul a ‚Keresztek’-ről és ‚Az én utcám’-ról írott bírálatait több irodalmi szemlében közreadta, előbb külön-külön, majd egybevonva, végül pedig az ‚Újabb elbeszélők’ című tanulmánykötetében is bevette őket. S mindannyiszor változatlan formában, változatlan határozottsággal zárta szavait azzal, hogy az alkotások gondolat- és kérdésvilága megreked a „kisebb miseriák”, az „egyes emberek apró bajainak” szintjén, amelyek „nem állanak szoros kapcsolatban az emberiség nagyobb és szorosabb érdekeivel.” (8) Elsősorban Szana esztétikai tapasztalatainak s „világnézeti” követelményeinek tulajdonítható, hogy a komor-derűs hatásösszetevők egyensúlyát, illetve a pesszimista-optimista világkép harmóniáját megteremtő Mikszáth-novellák árnyékából nem Petelei írásai, hanem *Bodon József*ei kerültek előtérbe. Az utóbbi szerző művei ugyanis társadalmilag aktuális problémákat jártak körbe, s mindannyiszor kellően megerősítették a befogadó erkölcsi-lélektani stabilitását. Peteleinél viszont a számon kért „kiengesztelés” elmaradt. Emellett számolni kell azzal, hogy a korszak irodalmi észjárását meghatározó előítélet is közrejátszott éles kritikájában, miszerint a szerzői attitűd hagyta ott nyomát a prózaszövegen és bolygatta meg pragmatikailag az olvasói érzelm- és gondolat-

világ egyensúlyát. Egyenesen visszautasította a „sötét világnézetet” „mint a legtöbbször igaztalant”. Tehát részben a felszínes vizsgálódásmódból, valamint a kor diktátumaiból, irodalmi kitételeiből következett, részben a pesszimizmus esztétikai tapasztalatától idegenkedésből adódott az éles reakció. Mi több, Szana szerint csakis bölcséleti megalapozottságában indokolt és csakis megemelt beszédmodalitású írói világban elfogadható, az az ott még „megbocsátható” ezen eszmekör.

Természetesen a másként gondolkodás hangjait nem lehetett elnyomni. (9) A kritikai diszkurzusba *Ignotus* is bekapcsolódott. A Hét hasábjain közölt Petelei-recenziója, mivel komplex elemző, értelmező és értékelő észrevételeket foglal magába, több szempontból figyelemre méltó a vizsgált hagyománytörténet kontextusában. Mindenekelőtt a pesszimista és/vagy tragi(komi)kus elbeszélői hangot s perspektívát érő vádakait hárította el azáltal, hogy a „Jetti” (1893) című kötet alapszólámát „tipikusan erdélyi”-nek tüntette fel, és a jellegzetes „melanchóliá”-val együttvéve a Gyulai-regény, az „Egy régi udvarház utolsó gazdája” által képviselt prózatradicióba illesztette. S így a Peteleiben *Turgenev*-imitátort láttató tévítéleteket szintén kérdőre vonta. Azonkívül a tematikai jellegű bírálatokat is semlegesítette, a kritikus- és alkotónemzedéki értékeszmények elkülönülését jelezve. A szerzőt pedig valósággal ünnepelte, minthogy annak elbeszélésmódszere az irodalmi modernitás egyik leglényegesebb elvét affirmálta. „A Budapesti Szemle sem állíthatja, hogy sok vagy különös közleni valója volna, nem is abban kiváló, amit mond, hanem abban, ahogyan mondja el. De abban aztán nagyon kiválik. Petelei István formaművész, és az ő példája mutatja, hogy a művészetben a forma a lényeg.” (10) A szerves forma mű- és művészetfelfogása (11) alapján a „Búcsú” narratív technikáját analizálta, főképpen a lelki s tudati folyamatok „sejtetémódját” (mai terminussal élve elhallgatás-poétikáját) részletezte.

Tehát elméleti síkon felértékelődött a „cselekménytelen cselekvény” elbeszélésmódszere, a kritikai gyakorlat síkján pedig kérdésessé vált a szűkös motívumkészletre alapozott bírálatok létjogosultsága. Az alkotói tevékenység alakulásfolyamatában gondolkodva ugyancsak a formai poétikát becsülte a legnagyobbra A Hét cikkírója: „A „Keresztek”-ben már kész író volt és most a „Jetti”-ben ugyanilyen (...) Tán komponálókészsége erősödött és a „Jetti”, az új kötet első darabja, mutatja, hogy tud kettőnél több személlyel is operálni, cselekményt elrendezni, fejleszteni és fokozni.” (12) Továbbá az egyéni vélemény, a relatív igazság kockázatát vállalva, az oeuvre egyik kifejezetten idilli darabját, a „Sugár, a buba” című novellát javasolta újraolvasásra Ignotus. Voltaképpen újszerű esztétikai-kommunikációs teret nyitott meg a kortárs befogadók előtt, amikor a nem tragikus hatáselemekre terelte az érdeklődést. Elvégre az idill, a melankólia, illetve a komikum, a tragikomikum vagy az irónia irányában mindaddig alig-alig mutatott fogékonyt a Petelei-novellisztika olvasáskultúrája.

A Hét által kezdeményezett Petelei-hódolat újabb koncentrikus íveket rajzolt önmaga köré. A hetilap képviselte művészeti szellemiséget más irodalmi szemlékhez átmentő munkatársak ugyanis csatlakoztak ehhez a törekvéshez. A kritikai recepciótörténetben Szomaházy, különösen pedig Szini írása jelentékenyen szélesítette a Petelei-értelmezés látószögét. Említést tennék arról, hogy mindkét recenzió a Pesti Napló oldalain látott nyomdafestéket, amely az idő tájt Petelei alkotásait, s azok mellett *Krúdy*, *Kaffka Margit*, *Tömörkény*, *Gárdonyi*, *Rudnyánszky*, *Szentessy*, *Molnár Ferenc*, alig egy évtizedre rá pedig a nyugatosok műveit közölte. Szomaházy az említett lapok részéről megnyilvánuló Petelei-tiszteletet az életmű kanonizációjára kísérelte meg átváltani. Azonban nem az alkotótevékenység akadémiai szintű, azaz intézményi jellegű értékelését szerette volna elérni, hanem a kor nagyközönségének szellemi horizontjába kívánta beemelni az írói világot. Mindehhez inkább eszmei, mint esztétikai megalapozottságú érveket sorakoztatott fel.

A 19. század utolsó évtizedeiben átalakuló tragikumfelfogás jutott kifejezésre a „Vidéki emberek” (1898) kor- és alkotótársi olvasatában. A Petelei-értelmezéstörténeten végig húzódó problematikát ismét kiélezte Szomaházy, mégpedig egyfelől a múlt tragikumfo-

galmát ingatta meg, másfelől annak átgondolása, átértékelése és olvasói elfogadtatása tényleg tett próbálkozó lépést. Mert amellelt, hogy az akadémikusi kánonképzés elvrendszerét kérdőre vonta, implicite a Gyulai-kör által tételezett koncepciót szintén célba vette. Természetesen minderre nem ürügyként szolgált Petelei prózája, hanem eredendően megkövetelte a kritikai szemléletváltás nyomatékosságát. „Bizonyos, hogy Petelei nem tartozik ama kellemes írók közé, akiket nekünk, ideges századvégieknek, édes gyönyörűség olvasnunk. Novellái nem békítenek ki bennünket az úgynevezett erkölcsi világrenddel, ellenkezőleg, mindnyájunknak az a fájó érzés lopózik a szívébe: hát ez a súlyos, vigasztalan, szomorú tengődés lenne-e az, amit életnek nevezünk? És melankólikusan tesszük le a könyvét, azzal a szomorú gondolattal: hogy az élet vigasztalan küszködés. Szérelmes fiatal leányok, vén bolondok, bogaras embergyűlölők, érzékeny öreg kisasszonyok: mind csak tehetetlen játékszerei egy titokzatos erőnek, amelyet mindannyian a fejünk fölött érzünk.” (13) A befogadói tapasztalatokról és az esztétikai hatásösszetevőkről is szót ejtve, jellegzetesen végzetelvű elgondolás körvonalazódott a recenzióban. A tragikum eszmei folytonosságában tehát olyan hagyományvonulatot képviselt ezen értelmezésváltozat, amely a morálfilozófiai megközelítést elvetette ugyan, ámde a metafizikai kiindulópontokat megőrizte.

Az erkölcsi harmóniaelvhez kötött koncepcióval szembeni kételyek helyénvalósága még inkább kitűnik, ha Gyulai gondolatrendszerét párbeszédhelyzetbe állítom Petelei elbeszélői világával. Az alábbiakban a kritikusai kitételeket kérdő formájukban idézem vagy számon kérő voltukat megőrizve parafrázálom, ami a tragikumelmélet dialógusképtelenségét jelzi. (A szépirodalmi szövegekre vonatkozó megállapításokat természetesen Petelei balladaszerű novelláira nem tekintem érvényesnek.) „Hol a tragikus hős, ki lebilincselje részvétünket jeles, nagyszerű vagy megdöbbentő tulajdonai által?” (14) Az eszményi hős helyett kiüresített változatai vonulnak fel Petelei szövegeiben. Hol a „cselekvő jellem”? Azonfelül, hogy nem teljessé formált karakterek, a novellafigurák többsége passzív magatartást tanúsít. Még ha egyesek aktívnak tűnnek is, legvégül valamenynyit elviseli a rá kimeríteteket. Hol a „tragikai összeütközés”, amely az egyetemes világrendet fenntartó társadalmi, erkölcsi stb. normák megsértéséből származik? Az egyetlennel és örökérvényűnek tételezett szokásrendszer kikezdehetőnek bizonyul, a stabil (etikai) értékvilág mögé kérdőjel kerül: a „közmegegyőződés” pillérein nyugvó ítélkezési modell teljes egészében meginog. „Hol a tragikai katastropha, midőn a hős vakmerővé, tévedté vagy bűnössé válván, anélkül, hogy eltörpülne, nemesist idéz föl maga ellen és elbukik, hogy könnyezzünk sorsán, mert megérdemelte részvétünket, hogy megnyugodjunk bukásán, mert vakmerőségeért, tévedéseért vagy bűneért lakolt?” (15) A főhős eleve és viszonylag lefokozott, azaz hogy nem helyezkedik el felettünk, sem pedig alattunk; a küzdelem eseménysoara hasonlóképpen nivellálódik. S így pragmatikailag a katarzis sem vezet teljes „megnyugvás”-hoz. Hol az a metafizikai erő, mely a „kedélyünket ingerlő dissonantiát” megszünteti? A Gyulai-féle harmóniaeszmény tarthatatlannak, az egyensúlyhelyzetéből kibillentett világrend állapota végérvényesnek bizonyul: sem utópiát nem kínálnak, sem terápiát nem biztosítanak Petelei alkotásai.

Az 1880-as években a Gyulai-kör képviselte erkölcsfilozófiai tragikumértés eszmei talaját vesztette. A szellemi-gondolkodásmódbeli válsághelyzet, mint azt Szomaházyánál megállapíthatjuk, az irodalomkritikai gyakorlatban is megnyilvánult, elméleti téren pedig annál fokozottabban jutott kifejezésre. A tragikumszemlélet alakulástörténetében Péterfy szakított a konzervatív iskola gondviselés-tanával, történelmi és társadalmi utópiáival, akárcsak harmóniaideál(j)ával. Következétesen esztétikai szempontból taglalta e problematikát, s egyben elvetette a tragikum történet-, morálfilozófiai és metafizikai megközelítését. Az empirikus (történeti) befogadót érő esztétikai hatás kérdéséből indult ki. A „tragikus érzés” leglényegesebb mozzanatának a „megdöbbenés”-t látta, amelyet az emberi érték váratlan megsemmisülése vált ki. A rendkívüli értéket mint az individuumnak az ön-

kiteljesedésére összpontosított akaraterejét állította előtérbe. A megsemmisülést pedig nem a halál képzetével, nem is az egyszerű megsemmisülés fogalomkörével egyeztette, hanem a környezeti világ folyamatainak és erőinek oly összzhatásaként értelmezte, amely a lehetőségek felismerésének pillanatában sújt le, s végez az értékhordezőval. A tragikus helyzet akció-reakció logikán alapul, s két fél erejét veti és méri össze. Ilyenképpen a bukás sem etikai indokokból következik, hanem az egyenlőtlen erőviszonyokból származik. „A tragikum jellembeli föltétele a rendkívüli akaratösszpontosulás s a mindent kockára tevő tudatos elszánás. E feltétel megléte azonban nem vezet szükségszerűen tragédiához. A helyzet teszi a tragikumra alkalmas jellemet tragikus hőssé.” (16) A „szenvedély és az akaratérő nagybirtokosai” (17) bukásukban tragikussá lényegülnek, a „tömeg”-figurák viszont tragikomikusak. Kiemelendőnek tartom, hogy az egyéni arányokat és a tudati-lélektani tartalmakat is figyelembe részesítette Péterfy. A világ és a lét egészéhez képest nivellált oldalról folytatott küzdelem nevelésesen hiábavaló.

Továbbá pragmatikailag a tragikus érzés összetevőjeként a csodálatot elemezte Péterfy, amely nála sajátos esztétikai diszpozíciót jelent. A hős iránti csodálat „mindig részvétellel társul, s mint az, szimbolikus jellegű ez is. A hős helyettünk is kockára veti erejét és akaratát és – nevünkben is – elbukik. Bukásának megtisztító, katartikus ereje is ebben rejlik. A legnagyobb emberi erőfeszítés részesévé tesz bennünket, s ugyanakkor megbékélésre is int.” (18) Az így elgondolt esztétikai tapasztalat mint létmegismerő-önértelmező beállítódás semlegesítette a racionális és kauzális, didaktikus és teleologikus katarzisképzetet. Péterfynél az egyéni élethalál-harccal szembeni, úgy a történelmi, mint a világfolyamatok részéről megnyilvánuló közöny belátásához vezet a katarzisz. A befogadói „alsó pozíció” szintjén az individuális semmisség érzését hívja létre.

Péterfy Jenő esztétikai nézeteit a világirodalmi kontextussal is összehangolta, s monográfiája megállapításai szerint „a tragikomikust tartotta korára jellemzőnek. Akakij Akakijevicsét pedig kora tragikus alaptípusának. Keller fésűslegényeit, a groteszkig fokozott modern tragikomikus ábrázolás e fontos mintapéldáit pedig egyenesen személyes rokonainak érezte.” (19) A századfordulón a tragikomikumnak a történelmi olvasó esztétikai tapasztalataiba épülését *Gogol* és *Csehov*, majd *Gottfried Keller* novellái mozdították elő. A műfordítás-irodalom pedig Petelei művészetét is közelebb hozta.

Jóllehet Péterfy Petelei-recenzióiban elsősorban nem a tragikum felől közelítette meg az írói világot, elméletének esztétikai alapfogalmai mégis összhangban álltak azzal. Ilyenképpen szinkron az a sarkmegállapítása is, miszerint „[m]a a tragikai érzélem (...) ellapult”. (20) Az esztétikai és részben irodalomtörténeti helyzetfelmérés alapján műfajpoétikai, -történeti következtetésekig jutott el Péterfy. Ezek szerint a tragikumnak tragikomikumma oldódása a tragikum esztétikai hatástényezőinek a műfaj-, sőt műnemváltásával járt együtt, ami legvégül a műfajok és a műnemek közötti átlényegülést involválta. A dráma területén a nagyformátumú hősök hiányában, „a szenvedély és a tragikai pathos” helyett „a mai tragikai költő az ő hőseit képzelte körülmények megritkított levegőjében inkább csak lyrai vagy rhetori pathossal konstruálja, beszédöket erőlteti.” (21) S viszont, a próza területén a tragikomikum nyilatkozik meg, a modern novella „jelképezve a kicsinyben az emberiség sorsát, minden ironiája mellett tragikus árnyékot vet az ily (vagyis kis formátumú – P. GY.) hősnek történetére.” (22) Előbbi megállapítását világirodalmi összefüggésben az orosz próza modernizálódásának lendületet adó *Gogol*-novellával, „A köpönyeg”-gel támasztotta alá a szerző, amely olyan népszerű volt az olvasók körében, hogy a magyar tárcaírókat intertextuális áthasonításra indította.

Kiemelendőnek tartom, hogy Péterfy, a kortárs novellistákhoz hasonlóan (*Borgest* parafrázisálva így mondhatni) „Franz Kafka elbeszélései előtt” olvasta „A köpönyeg”-et. A központi alakban csak a tragikomikus hőst látta. A kísértetfigurában viszont, akinek nem evilági élete a transzcendens erővel való kiegyezés lehetetlenségét sejteti, nem ismert rá a „szegény inokocská”-ra. A mű értelmző áttekintésekor egy szóval sem érintette a

misztikus részt. Lehetséges, hogy egyféle szerzői-elbeszélői toldaléknak tartotta. Miután teljesen figyelmen kívül hagyta a borzongást keltő irracionális világot, csupán a tragikomikumnak alárendelt (fikcionált) valószerű eseményekre összpontosított. A kor befogadója mindenestre a „nagy igazságtalanság”-ot ellensúlyozó, a szerencsétlen esetet humorral enyhítő szövegegységnek vélhette a misztikumba oldott sejtelmes végkifejletet.

Továbbá az intertextuális dimenziók sem jutottak kifejezésre a Gogol-alkotás 19. század végi olvasatában. Inkább érzelmi rezonanciát keltő záradékként találhatott elfogadásra az említett rész, amelyből a *Dickens*-féle példabeszédek feletti gúnyt hallja ki a mai olvasó. Mindent összevéve, miután a magyar irodalmi közgondolkodásba a humor égisze alatt tört be Gogol novellisztikája (bár az is kezdettől fogva nyilvánvaló volt, hogy „sírva nevet”): a féktelen, a tragikumot már-már elsöprő nyelvi játékoságra terelődhetett a befogadói érdeklődés.

Gogol az emberi lét észrevétlenségét az imaginált realitás és fantasztikum kettősségében élte ki. Csehov mellékes gesztusokba, jelzésekbe sűrítette, s a külvilág eseménytelenségével emelte ki, hogy mennyi minden jut kifejezésre kimondatlanul is az egyén világában. Miközben a szereplők élete alig mozdul ki alapállapotából, ők maguk látszatcselekvések s -párbeszédek fogságában vergődnek. Lényük jelentéktelenségét, az önelvesztés tragikumát komikus nyelvi szituációban élik meg („A csinovnyik halála”, „A pufók meg a nyurga”). Fogadtatástörténetileg a Gogol képviselte humorisztikus prózavonulat széleskörű sikere is közrejátszhatott abban, hogy a csehovi novellisztika tragikomikus szövegeket nyomban azonosította a magyar olvasó. Már az első Csehov-recenzió rámutatott arra, hogy a humor, de „nem a kacagtató, hanem a csendes, borongó humor, a derűs ellentétek humora” (23) kölcsönöz sajátos arculatot a szövegeknek.

---

*A prózaelméleti vizsgálódások szerint az anekdotikus novella-szerkezetben, amikor a cselekmény síkjáról a lélektanira kerülnek át az eseménysorok, a hasonlóképpen domináns „tragikai érzés” a poentírozó végkifejletet jelentéssugalmazóvá, ugyanakkor hangulati rezonanciát keltő hatástényezővé alakítja át.*

---

inkább a „lyrai hangulatiság” (24) különbözteti meg az elbeszélésmódot; sőt, ezek egyike mint kitüntetett komponens maga alá rendeli a novella gondolati világát, narratív szerkezetét és a szereplőformálást. (25) Problématörténeti szempontból megjegyzendő, hogy Péterfy következetesen elmarasztalta azt a művészi eljárást, amely „úgy forgatja alakjait, hogy valami sejtelmes árnyalat essék rájuk, valami álomszerű világosság s ugyanakkor elfolyó határozatlanság is, mely kiemeli őket a természetes lélektan köréből s egy regényes világ lakóivá teszi.” (26) A drámaesztétikáját lélektaniségra posztuláló kritikus ugyanis rendkívül nagy fontosságot tulajdonított a lélektani konfliktusnak, változáslogikának, kidolgozottságnak és hitelnek, s ezúttal a kisprózai formakövetelményekre tekintettel sem találta elfogadhatónak az alig részletező pszichológiai indoklásmódszert. A(z elbeszélői) „boncoló kedv” iránti hiányérzetét csak fokozta, hogy az érzelmi vagy hangulati tartalmakat magába sűrítő elbeszélésmódnak „nagyon alanyi színe lesz”. (27) Péterfy korszerű értékeszményétől rendkívül távol állt a balladaszerű (szimbolikus, nem pedig realiztikus) lélektaniség, miképpen a Gyulai által felértékelt műfajhagyomány is. A (lírai) hangulatiságot pedig a szerzői „alanyiség” fogalomkörébe utalta, és az emocionális „begubózás” magatartására vezette vissza. A művészi egyoldalúsággal, az „érzelmes, borongó” hangoltsággal szembeni fenntartásai azonban nem akadályozták meg abban, hogy ne érzékelje annak esztétikai vetületét: „Játszik a romlás képeivel, néha szenvedélyek rögtöni kitö-

résével, s szembe állítja velök a természet közönyös egészségét, mosolygó szépségét, színeit, illatát. Az ellentétnek ezt az érzetét lehetne Petelei munkáiban alapvonnásnak tekinteni.” (28) A vizuális és a szenzuális elemek, valamint az értelmi és az érzelmi tartalmak által teremtett kontrasztra vonatkozó észrevételek különösen a novellák esztétikai hatásvilágának komplex elemzése-értelmezés során válnak irányadóvá.

Színinek esszéjében ugyancsak a líraiság értelmezési előzményei artikulálódtak. Az impresszionista prózanyelv átesztétizáltságára, a líra(iság) pillanatnyiségére Péterfynek kevés méltányoló szava akadt. A ‚Pára’ és a ‚Zöldben’ című novellák szerzője pedig éppen a líraiságukban s benső dinamikájukban verbális eszközökkel visszaadott tájképekre hívta fel a figyelmet, amelyek „[n]éha Daudet-ra emlékeztetnek, akiben ez a közéről való megnézés, miópikus leírás szintén gyakori.” (29) Poétikailag nagyra értékelte a természet megörökítő szövegrészeket, még többre becsülte a kifejezés mód vizuális jellegét, valamint látens jelentéssugalmazó hatásvilágát: „a titkos erejű szavak, mondatok és -füzések, amiket már nehezebb észrevenni (Peindre avec les mots), szavakkal festeni kevesen tudnak a nagyvilágon úgy, mint Petelei.” (30) Az irodalom és a képzőművészet szoros kapcsolatát kiemelve, a szerzőt pedig ünnepeve, a Nyugat hagyományképét formálta e kritika. Egyben máig ható gondolati lendületével az újraértelmezői törekvéseket is az intermedialis vizsgálódási szempontok irányába mozdítja el.

A képalkotó hajlamon túl formatakarékosság, valamint tematikai szegénység jellemzi a szövegszervező technikát, amely olykor motívumismétléssel él, olykor elcsépelet motívumok kölcsönvételével-újáteremtésével próbálkozik. Peteleinél ugyanis – szögezte le már Szini – „nem a mesén van a súly, hanem azon, amit a művész tud belőle csinálni.” (31) A szerkesztésmódnak a történettel szembeni dominanciájából adódóan pedig az egyébként szerény tematikai és motívikai készlettel rendelkező elbeszélőművészet látszen átalakul. Az ezredforduló elméleti perspektívájából azzal egészíthető ki és erősíthető meg e megfigyelés, hogy a kidolgozottságában felértékelt jelentő (kompozíció) nem csupán a jelentettet (témát vagy motívumot) újítja meg, hanem következetes ön-megújulást is magában rejt. Hisz azonfelül, hogy részleteiben módosul például a retrospektív felépítésmód, az egész elbeszélésvilágot a motivikus önismétlések szövegközi összjátéka tartja feszültésgben.

Mindéhez hozzá kell tenni, hogy Petelei modernségét méltányolva, műveinek lélektani vonásait domborította ki a Nyugat két kritikusa. A feledés veszélyétől tartva, Schöpflin még Szininél is erőteljesebben a posztumusz népszerűségnek kísérelt meg lendületet adni ily módon. Már nekrológja legelső mondataiban leszögezte, hogy az 1880-as évek írói nemzedékének Petelei „volt Mikszáth után a legkiválóbb művésze, egy dologban pedig fordulót jelentett: ő volt az első, aki a régebben divatozott mesenovella helyett, amelyben a külső történeten, a mesén van a hangsúly, a befelé forduló, a lelki történetet hangsúlyozó novellát kezdte nagyobb nyomatékkal és tudatos művészettel művelni, s ezzel megindította a novella újabb fejlődését irodalmunkban.” (32) Petelei opusát a lélektani novella kimunkálása által kimagasló, a tragikum pszichikai mélységeit megidéző művészetként emelte közel az irodalomtörténész a Nyugat szemhatárához. (33) Magától értetődik, hogy az újraértelmezői érdeklődés a lélektaniségra reflektáló kritikai előzmények irányába fordul. Schöpflin és Szini ugyanis olyan kritikai hagyományt erősítettek meg később, amelyet kétségkívül a tragikumkérdés és a művek témavilágához kötődő befogadásmód szorított háttérbe a kortárs recepcióban. Emellett tudománytörténetileg az is nyilvánvaló, hogy a lélektaniséggal foglalkozó cikkek nem rendelkeztek korszerű támpontokkal. Az írói útkeresésekhez képest számottevő lépéshátrányba került az elméleti gondolkodás, s csak azokat nyomon követve alakultak ki a legelemibb föltevések. A modern prózapoétika alaptételeinek előzményei körvonalazódtak a szakirodalom legeldugottabb pontjain, például Kiss Józsefnek a szerző „pszichológiai gyűjteményé”-t (34) méltató cikkében, nem ennyire váratlanul Ignotus észrevételeiben:



Peteleinél az alakok „feleleteiből, öntudatlan monológjaiból tudunk meg mindent”, sőt narratív technikája „inkább sejteti, mind kifejezi azt, amit mondani akarnak.” (35) S mivel az időbeli távlat még inkább felértékeli szememben a prózateoretika „hőskorát”, tudományos álszerénység nélkül kijelentem, hogy ezen alapvető megállapítások mellett nehéz újat mondani.

### Az újraolvasás szempontrendszere

A Petelei-szakirodalom történeti értéke abban nyilvánul meg, hogy kijelöli és megnyitja a továbbkérdés és az újragondolás távlatait: a tragikum, a lélektaniség és a líraiség fogalma/kérdése irányába.

Tragikum. E problémát illetően már Péterfy felismerte: a „heroikus tragédiá”-val elentétben levő (irodalmi) korszakban (36) – értve ezen saját korát – a próza területén, mindenekelőtt Petelei balladai-drámai novellisztikájában a tragikum hangulattá, alaphangoltsággá oldódik fel. Tulajdonképpen diszpozícióvá (37) lényegül, amennyiben a heideggeri filozófiát és nyelvelméletet is bevonom az interpretációs párbeszédbe. A prózaelméleti vizsgálódások szerint az anekdotikus novellaszerkezetben, amikor a cselekmény síkjáról a lélektanira kerülnek át az eseménysorok, a hasonlóképpen domináns „tragikai érzés” a poentírozó végkifejletet jelentéssugalmazóvá, ugyanakkor hangulati rezonanciát keltő hatástényezővé alakítja át („A tiszta ház”, „Az Eliz nevenapja”, „Alkonyat”, „Lobbanás az alkonyatban”). Vagy pedig az irónia, illetve a komikum hatáselemeivel szervesül a tragikum világa, de a csattanó jelentősége hasonlóképpen csökken értelmi-reflexív vagy érzelmi-pszichológiai szinten („A gyeheña”, „A székek”). Az egymással szintetizálódó összetevők szerepváltásából következően a katarzis a humorba épül be. Méghozzá a tragikomikus beszédmódba transzponálódik. Ennélfogva komplex esztétikai-poétikai dinamika jellemzi Petelei kisepikai világát: „az elégikus, a melankolikus, a tragikus elem óhatatlanul a miserabilisba, a tragikomikusba, a groteszkba játszik át, azaz a turgenyevi mellett a gogoli elem is folyton jelen van nála.” (38) Mindezen hatásösszetevők által az „elbeszélő nyelvi, narratori, hangnemi képessége” (39) tűnik ki, a beszédtonus, a hanghordozás módosulása, átárnyalódása, az alapszólam megoszlása teszi hitelessé a kisepikai szövegezőmódot („Árva Lotti”, „A kis Gáspárovcis”, „A kakukkos óra”, „A hegyen fel és le”, „Ö. T. O.”, „A gyeheña”, „A Boros Samu háza”). A merev két- vagy háromsarkos műnem- és műfaj-nomenklatúrák mögé pedig kérdőjel kerül.

Lélektaniség. A Petelei-féle irodalmi pszichologizmus poétikai vonásait kiemelő és méltányoló kritikai tradíciónak, amely *Csernátóni* cikkétől Ignotus és Szini recenzióin át Schöpflin esszéjéig húzódott, ideiglenesen nyoma veszett a recepciótörténetben. Az 1940-es évektől kezdve ugyanis a kritikai realizmus esztétikai ideológiájának „fényében” háttérbe kerültek a lélektaniség és a drámai-balladai prózaformálás egymást metsző kérdéskörei. Mindenekelőtt *Kozma Dezső* monográfiája kísérelt meg kilépni a fogadtatástörténet e hanyatlási szakaszából. Így főképpen az egyoldalúan szociáltematikai rendszerezésű életmű-értelmezések hagyományától távolodott el. A szóban forgó narratív jelenség irodalmi modernségét hangsúlyozva állapította meg az opus hatástörténeti helyét. Eszerint Petelei prózája kivált a „lélektani elemzés” által, valamint a maga „műfaji újdonsága”-ival, „drámaiság”-ával „azt a novellatípust készíti elő, amelyet Kosztolányi Dezső és Móricz Zsigmond emel majd európai rangra.” (40) A lélektaniség kérdése, miután új elméleti kontextusba került, ma ismét vitális alakjában van jelen az életmű értelmezési kultúrájában, s a „lelki táj”, valamint a „hangulatiság” fogalmának átgondolására ösztönöz. Az előbbi képzet esetében a szubjektum-objektum viszony nyelvbe foglaltságából és a nyelv horizontján artikulálódó „össze-tartozás”-ából [Ver-Hältnis] (41) eredően a tudattartalmat magába sűrítő külvilág, illetve a létértelmező táj nyelvivé oldódik. A mű szövegerében pedig egyik is, másik is átesztétizálódik („Őszi éjszaka”, „Két fehérnép”, „Az

ördög’, „A tegnap a ma ellen...’). Ugyancsak Heidegger nyelvértelmezése és filozófiai belátásai segítségével fogalmazható újra a Péterfy által kiemelt hangulati sajátosság poétikai mibenléte („Az óra’, „A vén nemes’, „A Csulakok’, „Alkonyat’).

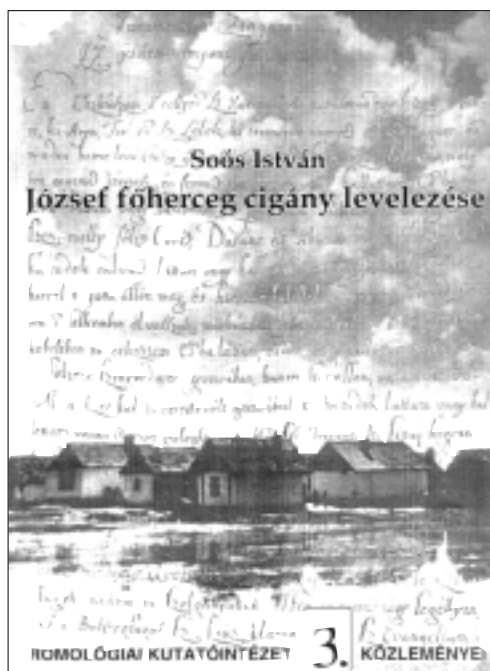
Líraiság. A jelzett alapkérdésnek a Péterfy és a Szini cikkeiben megmutatózó fő aspektusai szaktudományos szinten az 1960-as, 70-es évekig nem kerültek érdemi megvilágításba. A teoretikai lemaradás a szerző magatartásának, érzelmi megnyilatkozásának elsődlegességet tulajdonító szemléletrendszerből adódott, amely pedig az alanyi beszédhelyzetet felértékelő (romantikus) esztétikai előzményekre vezethető vissza. E kiszögellési ponton Gérard Genette műfajfelfogásával érintkezik az újraértelmezés horizontja, mivel az problémátörténetileg elutasítja a kettős- vagy hármas münemi tartományra bontás hagyományát, metodológiailag a merev műfaji határok felállításának gyakorlatát, mi több, a különválasztásra irányuló próbálkozás elméleti indokoltóságát vonja kérdőre. (42)

### Jegyzet

- (1) Az 1920-as évek elején a transzszilvanizmus az erdélyi magyar értelmiség között széles körben elterjedt önidentifikációs ideológia volt, „mely regionális alternatívát kínált Erdély etnikumai számára egy független vagy Romániához autonóm területként csatolt Erdély keretein belül, föderatív megoldással.” (BALOGH Piroska: Transzszilvanizmus: revízió vagy regionalizmus? In: ROMSICS Ignác (szerk.): *Trianon és a magyar politikai gondolkodás. 1920–1953*. Osiris Könyvkiadó, Bp, 1998. 167. old.).
- (2) KOZMA Dezső: *Egy erdélyi novellista. Petelei István*. Irodalmi Könyvkiadó, Bukarest, 1969.
- (3) DIÓSZEGI András: *Petelei István*. In: SÓTÉR István (főszerk.): *A magyar irodalom története. IV*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1965. 787–795. old.
- (4) JAUSS, Hans Robert: *A recepció elmélete*. In: uő.: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika. Irodalomelméleti tanulmányok*. (Ford.: KULCSÁR-SZABÓ Zoltán.) Osiris Kiadó, Bp, 1997. 18. old.
- (5) Magyarország és a Nagyvilág 1871/28. sz. 386. old.
- (6) *Petelei István Jakab Ödönnek*. Kolozsvár, 1880. szept. 23. In: BISZTRAY Gyula (szerk. és sar.): *Petelei István irodalmi levelezése*. Kriterion, Bukarest, 1980. 81. old.
- (7) uo.
- (8) SZANA Tamás: *Újabb elbeszélők*. Hornyánszky, Bp, 1889. 64. old.
- (9) CSERNÁTONI azokkal az olvasói vagy kritikusi előítéletekkel kísérelt meg leszámolni, amelyek korlátozottnak vélték a novellisztika szellemi látóhatárát. CSERNÁTONI Gyula: *Petelei István: Az én utcám*. Fővárosi Lapok, 1885. dec. 23. 317. sz. 1. old.
- (10) [IGNOTUS] TAR Lőrinc: *Petelei István: Jetti*. A Hét 1893. nov. 19. 47. sz. 334. old.
- (11) ANGYALOSI Gergely: *Ignotus avagy a kritikai impresszionizmus*. In: uő.: *Kritikus határmezsgyén*. Csokonai Kiadó, Debrecen, 1999. 102. old.
- (12) [IGNOTUS] TAR Lőrinc: i. m. 334. old.
- (13) SZOMAHÁZY István: *Petelei István: Vidéki emberek*. Pesti Napló 1898. márc. 10. 69. sz. 11. old.
- (14) GYULAI Pál: *Dramaturgiai dolgozatok. I*. Franklin Társulat, Bp, 1908. 282. old.
- (15) GYULAI Pál: i. m. 283. old.
- (16) NÉMETH G. Béla: *Tragikum és történelemfelfogás. A századvégi tragikum-vita*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1971. 74. old.
- (17) PÉTERFY Jenő: *A tragédiáról*. In: uő.: *Összes munkái. II*. Franklin Társulat, Bp, 1902. 494. old.
- (18) NÉMETH G. Béla: i. m. 77. old.
- (19) NÉMETH G. Béla, i. m. 99. old.
- (20) PÉTERFY: i. m. 494. old.
- (21) PÉTERFY: i. m. 495. old.
- (22) PÉTERFY: i. m. 493. old.
- (23) [?]: *Csehov Anton Pavlovics*. Külföld, 1894. 26. sz. 3. old.
- (24) [PÉTERFY Jenő] -r.: PETELEI István: *Jetti*. BpSz 1893. 76. 204. sz., 458.
- (25) uo.
- (26) uo.
- (27) uo.
- (28) uo.
- (29) SZINI Gyula: *Petelei István: Az élet*. Pesti Napló 1905. jan. 19. 19. sz. 3. old.
- (30) uo.
- (31) uo.
- (32) [SCHÖPFLIN Aladár] S. A.: *Petelei István*. Vasárnapi Újság 1910. jan. 16. 3. sz. 57–58. old.

- (33) SCHÖPFLIN Aladár: *Petelei István*. In: uő.: *Magyar írók. Irodalmi arcképek és tollrajzok*. Nyugat, Bp, 1917. 59–61. old.
- (34) [?]: *Petelei István: Felhők*. A Hét 1897. okt. 17. 42. sz. 675. old.
- (35) [IGNOTUS] TAR Lőrinc: i. m. 334. old.
- (36) PÉTERFY Jenő: i. m. 498. old.
- (37) HEIDEGGER, Martin: *Lét és idő*. (Ford.: VAJDA Mihály et. al.) Gondolat, Bp, 1989. 277. old.
- (38) NÉMETH G. Béla: *A válságba jutott kisember. Petelei István*. In: uő.: *Századutóról – századelőről*. Magvető, Bp, 1985. 133. old.
- (39) NÉMETH G. Béla: *Az eszmélkedő, kései Mikszáth*. In: uő.: *Századutóról – századelőről*. 128. old.
- (40) KOZMA Dezső: i. m. 24. old.
- (41) HEIDEGGER, Martin: *Az út a nyelvhez*. (Ford.: HÉVÍZI Ottó.) In: uő.: „...költőien lakozik az ember...” T-Twins Kiadó – Pompeji, Bp – Szeged, 1994. 223. old.
- (42) GENETTE, Gérard: *Introduction à l'architecte*. Seuil, Paris, 1979. (A tanulmány rövidített magyar változatát lásd: *Műfaj, „típus”, mód*. (Ford.: SIMONFFY Zsuzsa.) In: KANYÓ Zoltán – SIKLAKI István (szerk.): *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből*. Tankönyvkiadó, Bp., 1988. 235. old.)

Készült az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatásával.



A Romológiai Kutatóintézet könyveiből

## A Budapesti Iskola

### *Fikciós dokumentumfilmek a hetvenes évek magyar filmművészetében*

*A hetvenes évek közepére a hazai dokumentarizmuson belül a fikciós dokumentumfilmek kerülnek előtérbe, még hozzá nem csupán a dokumentumműfaj keretein belül, hanem a filmtörténeti folyamatok egészét tekintve is: a Balázs Béla Stúdió dokumentumfilm-iskolájából kinövő módszer a korszak eredeti, speciális irányzata lesz (amit a külföldi kritikuskortól kapott megtisztelő Budapesti Iskola elnevezés is jelez).*

**A**két hagyományos forma, a játék- és a dokumentumfilm módszerének egyesítése egy sor filmelméleti problémát vet fel, az irányzat szociológiai érdeklődése pedig a közéletiség, a társadalmi elkötelezettség hatvanas évekbeli hagyományát helyezi az 1968 utáni változásokkal összefüggésben új alapokra. A dokumentarizmuson belül a fikciós dokumentumfilmek csoportja ugyanakkor sem nemzetközileg, sem a magyar filmtörténeti folyamatokon belül nem elszigetelt jelenség, s ugyanez elmondható a nemzetdekkel és az alkotói életművekkel, sőt a kritikai fogadattással és az intézménytörténeti háttérrel kapcsolatosan is. Paradox módon mint stílus mégsem tekinthető egységesnek; afféle nehezen meghatározható, a módszert minden egyes filmben újrafogalmazó, a két tradicionális forma határán egyensúlyozó „keverékről” van szó (1) – ám a fikciós dokumentumfilm talán éppen ezért válhat az uralkodó tendenciákat nélkülöző hetvenes években a szerzői poétikák mellett a korszak másik paradigmatis iránzatán, a dokumentarizmuson belül sajátos és jelentős formai törekvéssé.

A hatvanas-hetvenes évek fordulóján felerősödő szociologizálás és az ezzel összekapcsolódó filmnyelvi kísérletek értelemszerűen két forrásból táplálkoznak: a társadalomtudományok és a filmművészet felértékelődéséből. (2) Az előbbi hatása kissé megkésve, csak 1968 után jut el Magyarországra, az új gazdasági mechanizmusban tárgyiasuló szemléletváltás következményeként, míg az utóbbi a nyugat-, majd kelet-európai új hullámok árján a magyar filmművészetet már a hatvanas években a szellemi élet csúcára emeli. Mind a dokumentarizmusnak, mind az évtized filmtörténetének későbbi helyzetét meghatározza ennek a két szellemi forrásnak a hetvenes évekbeli ellehetetlenülése, illetve elapadása. A társadalomtudományok pozícióját csak rövid ideig erősítheti az új gazdasági mechanizmust kísérő politikai szemléletváltás; a hetvenes évek közepétől a filozófia mellett éppen a szociológia lesz a leginkább üldözött, a legtöbb retorziót elszenvedő tudományterület. (3) A filmművészet szellemi pozíciójának 1968-at követő megrendülése pedig Magyarországra is „begyűrűző” világjelenség. A kulturális válságot a film szempontjából tovább mélyíti a televízió elterjedése, ami alapvetően változtatja meg a nézői szokásokat – jelenlegi tárgyunk szempontjából azonban meg kell jegyezni, hogy a dokumentarizmus széles körű terjesztésére az úgynevezett „társadalmi forgalmazás” valójában soha ki nem bontakozó elképzelése mellett éppen a televízió nyújt esélyt, amit a hetvenes évek második felétől számos, tévében bemutatott fikciós vagy hagyományos dokumentumfilm közönségsikere is bizonyít. A modernizmusból a cinéma direct és a cinéma vérité módszer hatását kell kiemelni, ami a jóval közvetlenebb filmkészítés lehetőségének érde-

kében új technikai és intézményi infrastruktúra kiépítését teszi szükségessé. A technikai feltételekért és intézményi háttérért előbb a Balázs Béla Stúdióon belül, majd a Mafilm kezei között folyik a küzdelem: a BBS-ben sikeresen, míg a stúdiórendszer kibővítésének terén sikertelenül, aminek eredményeképpen, sajnos, csak megkésve, tulajdonképpen post festa alakul meg a Társulás Stúdió. A társadalomtudományi és filmtörténeti feltételrendszerről tehát összefoglalóan elmondhatjuk, hogy elsősorban az irányzat megszületését és egy nemzedék egységes fellépését segíti, később viszont egyre nagyobb politikai, illetve a közönség elvesztéséből fakadó szakmai ellenállással kell megküzdeniük a módszer tartó alkalmazóinak.

*A fikciós dokumentumfilmeknek a társadalmi modellteremtésen túlmutató újszerűsége, sajátossága a „társadalmi mondanivaló” közé ékelődő hétköznapi események „állapotszerűségében” rejlik, amihez képest „a történet mindig külsődleges marad”: egy gesztusban, egy ruhadarabban, egy kifejezésben, amely a modell-történet igazságtartalmát, hiteletét, tovább nem bontható „való(di)ságát” az események köztes tereiben, passzázsaiiban tárja fel, előre megtervezhetetlen, ám a módszer segítségével legalábbis megörökíthető módon. Ez sem marad elszigetelt jelenség a korszakban, hiszen a hétköznapiság igénye a dokumentarizmus nyomán a dokumentarista stílusú filmekről a nemzedéki közérzetfilmeket át a groteszkig és a szatíráig a művek széles spektrumában megjelenik, csak hogy a „jelenkori antropológiai kutatás” terén a fikciós dokumentumfilm valóban utolérhetetlen lehetőséget rejt magában.*

eseményen, a formai jegyek alapján nem állapítható meg, s ami fontosabb: a film értelmezése szempontjából lényegtelen.

A fikciós dokumentumfilmek és a játékfilmek közötti műfaji határ elmosódását jelzi egy másik, a korszak kritikai közéletében különös súllyal jelenlévő igény, amely a fikciós dokumentumfilmekkel kapcsolatosan is hasonló módon érvényesül. Az egyszeri, megtörtént eseményekkel szemben ugyanis szintén felmerül a modellteremtés igénye, azaz a situáció általános érvényűsége, aminek az alkotók a legtöbb esetben igyekeznek is eleget tenni. Ezen a ponton a „Sípóló macskakő” egy újabb szempontból, a parabolikus modellalkotás felől kerülhet közel a „Jutalomutazás” társadalmi modellszerűségéhez. S a

A hetvenes évek elején a fikciós dokumentumfilmeket készítő alkotók „tisztá” dokumentumfilmjeiből áradó közvetlenség tarthatatlanná teszi a játékfilmek illúziórealizmusát, aminek következtében megnő a fikcióval szembeni hitelességigény. Ebből a szempontból a fikciós dokumentumfilmeket sok esetben csak a dokumentarista módszer konvencióinak nehezen meghatározható „aránya” különbözteti meg a dokumentarista stílusú játékfilmekről vagy más stílusoktól; a képi világ vagy az elbeszélés mód terén nem találunk lényeges eltérést. Lássuk itt az egymáshoz tematikusan is közelálló, a hétköznapi napokból merített modellértékű történetet elmesélő „Sípóló macskakő” és „Jutalomutazás” példáját. Az előbbiben – a rendező, *Gazdag Gyula* szavait idézve – „egy teljes egészében konstruált, kitalált, megírt történetet igyekeztek úgy lefogatni, mintha dokumentumfilm lenne” (4), míg az utóbbiban, *Dárday István* filmjében egy valóságos szituáció „újratemtése” volt a cél, s ennek érdekében kértek fel az alkotók hasonló foglalkozású, hasonló társadalmi státusú embereket a szerepek eljátszására, amibe aztán a saját személyiségük is beépülhetett. (5) A hitelesség, a realista hatás érdekében alkalmazott módszer tehát lényegében azonos (*Gazdag* hozzá is fűzi a fent idézett mondathoz, hogy „végső soron minden realista film erre törekszik”), az pedig, hogy melyik történet alapul fiktív és melyik megtörtént, valóságos

különféle „átfedések” számbavétele folytatható például a stílus vonalán: így a „Jutalomutazás” a társadalmi szatírákkal rokonítható. A rendszerező igyekezet szerencsére minduntalan csorbát szenved a konkrét műveken... Visszatérve a fikciós dokumentumfilmek modellteremtésére: a kritika, amennyiben nem érzékeli a dokumentarista történet vagy helyzetrajz önmagán túlmutatató, tipikus vonásait, a naturalizmus veszélyeire hívja fel a figyelmet. (6)

A fikciós dokumentumfilmeknek a társadalmi modellteremtésen túlmutatató újszerűsége, sajátossága a „társadalmi mondanivaló” közé ékelődő hétköznapi események „állapotszerűségében” rejlik, amihez képest „a történet mindig külsődleges marad” (7): egy gesztusban, egy ruhadarabban, egy kifejezésben, amely a modelltörténet igazságtartalmát, hitelét, tovább nem bontható „való(di)ságát” az események köztes tereiben, passzázsaiban tárja fel, előre megtervezhetetlen, ám a módszer segítségével legalábbis megörökíthető módon. Ez sem marad elszigetelt jelenség a korszakban, hiszen a hétköznapi-igénye a dokumentarizmus nyomán a dokumentarista stílusú filmekről a nemzedéki közérzetfilmekre át a groteszkig és a szatíráig a művek széles spektrumában megjelenik, csakhogy a „jelenkori antropológiai kutatás” terén a fikciós dokumentumfilm valóban utólérhetetlen lehetőséget rejt magában. Azt a társadalmi konfliktust képes megragadni, amely az évtized folyamán – a korszak legfőbb jellegzetességeként – nem juthat el az összeütőközésig; amely a társadalmi struktúra megmerevedése és a hatalommal való kényszerű kiegyezése, a passzív rezisztencia révén a Kádár-korszakot egy hosszúra nyúlt évtizeden át meghatározza: a kettős társadalmi tudat kialakulását, s ennek következtében bizonyos formák, így például a beszéd kiüresedését. A közéletiség felszíne alatt rejtőzködő, ugyanakkor a társadalmi állapotot pontosan tükröző, a hétköznapi-igény, a személyesség szintjén tetten érhető jelzések csak a szerzői poétika erőteljes stilizációja – és a fikciós dokumentarizmus módszere révén válnak elérhetővé. Mindennek következtében a játékfilmet dokumentum filmmel ötvöző módszer egy újabb kapcsolódási pontot kínál a korszak általános formai mozgásával: a disznarrációval. *Józsa Péter* a két műfaj különbségének leírásakor kiemeli, hogy „a dokumentumfilmek nagy részében egyáltalán nincs narráció”, illetve ha mégis van, az inkább egy folyamatot rögzít, amelynek az elbeszélés mód szempontjából nincs tétje. (8) Mindennek látszólag ellentmond, hogy a dokumentumfilmek hagyományos, interjúzó, kérdeve kifejtő, valóban nem elbeszélő módszerét éppen a hatvanas-hetvenes évek fordulóján váltja fel az úgynevezett „szituatív” dokumentarizmus, amellyel valamilyen drámai vagy legalábbis dramatikus helyzetben, direkt módon, egy adott eseményt a maga folyamatában rögzíti a kamera. A jelenlétében végbemenő események azonban valóban csak „állapotok”, amelyekből történetet legfeljebb az utólagos szerkesztés hozhat létre; „az anyag gazdagságát az empirizmus eredményezi, a narrációt mint szervező erőt a részletekre koncentráló szoros szövegelemzés váltja fel” – írja *Fekete Ibolya*. (9) A dokumentarista módszer lehetősége ugyanis nem a történet drámaiságában rejlik (ez a fikció felségterülete), hanem azokban az emberi megnyilvánulásokban, amelyek a dramaturgiai helyzeteket, a szituációkat, „állapotokat” kitöltik. Mondhatni, azért van szükség az „állapotszerűség szituációira”, hogy a gesztusok megszülethessenek.

A dokumentumfilm keretei között ez a módszer a legtökéletesebben Gazdag Gyula első két rövidfilmjében, valamint az *Ember Judittal* közösen rendezett „A határozat”-ban valósul meg. A fikciós dokumentumfilmek alkotói lényegében ezt a módszert folytatják, azzal a különbséggel, hogy míg Gazdagék számára maga a szituáció is „valóságos”, addig számukra a szituáció fiktív vagy (re)konstruált, a szituáció rögzítése azonban cinéma direct módszerrel történik: egyenes hanggal, gyakran két kamerával (annak érdekében, hogy a jeleneteket ne kelljen ismételni, a vágóasztalon ugyanakkor lehetőség legyen az utólagos szerkesztésre), s mindennekelőtt az adott helyzethez valamilyen módon közelálló amatőr szereplőkkel vagy a feldolgozott téma eredeti résztvevőivel. A fiktív történet

elbeszélése, a folyamatok rekonstrukciója azért jön tehát létre, hogy a kamera a forgatás során mintegy ráakadjon a különös helyzetekben az egyébként rejtőzködő, természetes, „valóságos” emberi megnyilvánulásokra és megörökítse őket.

A narrációs és a disznarrációs törekvés a fikciós dokumentumfilmek körén belül igen eltérő hangsúllyal van jelen. Így például Dárday István vagy *Tarr Béla* dokumentarizmusában erősebb a fikciós modell-történet konkrét „hitelesítésének” az igénye, míg *Schiffer Pál* „Cséplő Gyuri”-ja vagy Ember Judit „Fagyöngyök”-je inkább a narrációt csak ürügyül használó dokumentarista állapotfilm, amelyben elsősorban az egyedi sorsok, személyiségek, gesztusok telítődnek jelentéssel. Ily módon a fikciós dokumentumfilmek két csoportja különíthető el egymástól: az egyikbe azok a fikció felől közelítő filmek tartoznak, amelyek a történet valóságosságának fokozása érdekében amatőr szereplőket kérnek fel a személyiségükhöz közelálló karakterek megformálására (10), a másikba azok a dokumentarizmus felől közelítő munkák, amelyekben a szereplők saját életüket élik a kamera előtt létrehozott szituációkban. Az előbbi csoport előzményének tekinthető a dokumentarista módszer elemeit elővételező „A sípoló macskakő”, a „Petőfi ’73” és a „Fotográfia” című film, míg az utóbbinak azok a dokumentumfilmek, amelyek nyilvánvalóan konstruált jeleneteket is tartalmaznak (pl. *Gyarmathy Livia*: „Kilencedik emelet”). (11) Az évtized narratív–disznarratív–narratív ívének lezárásaként a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján ismét készülnek majd olyan játékfilmek, amelyekbe csak applikációként illeszkedik a dokumentumfilmes anyag (*Gyarmathy Livia*: „Koportos”, 1979; *Magyar József*: „Korkedvezmény”, 1979; *Moldován Domokos*: „Rontás és reménység”, 1981), illetve felerősödik a társadalmi modellalkotás (Dárday – Szalai: „Harcmodor”, 1979; *Vitézy László*: „Békeidő”, 1979; „Vörös föld”, 1982) és a játékfilmes publicisztika igénye (*Erdőss Pál* nyolcvanas évekbeli filmjei). Ezzel párhuzamosan folytatódik, sőt a szociológiai kutatás mellett a történelmi tematika megjelenésével a társadalmi funkció szempontjából is egyre jelentősebbé válik a dokumentumfilmes műfaj „tisztá”, hagyományos interjúkon alapuló, azaz disznarratív változata, a nyolcvanas éveket meghatározó úgynevezett hosszú-dokumentumfilm (a *Gulyás*-testvérek, *Sára Sándor*, Ember Judit, Schiffer Pál, *Gyarmathy Livia* munkái), visszaállítva ezzel a két formai hagyomány elkülönültségét. A hetvenes évek fikciós dokumentarizmusának azonban – összefüggésben a játék- és a dokumentumfilmes szempontok együttes érvényesítésével – a narratív–disznarratív–narratív mozgás terén is a „keveredés” a differentia specificája.

### A közéleti pszichodráma

A fikciós dokumentarizmus elméletében és gyakorlatában, az intézményi háttér megteremtésében és a filmek közönséghez való eljuttatásában egyaránt aktív szerepet játszó Dárday István számára a dokumentarizmus a társadalmi funkciójú filmkészítés megújítására nyújt lehetőséget. A hetvenes években induló nemzedék tagjai közül minden bizonnyal ő az, aki a legkitartóbban és a legkövetkezetesebben őrzi az 1968-as újbóloldali eszméket, ami elsősorban a hatvanas évek szellemiségét idéző értelmiségi magatartásban, a társadalmi folyamatok intellektuális megközelítésében, valamint a filmkészítés és -forgalmazás demokratikus átalakításában nyilvánul meg. Ezek a szellemi erővonalak szinte szükségszerűen vezetnek el a fikciós dokumentumfilmek módszeréhez, amelynek „kísérleti jellege” elsősorban a valóság megismerésének szándékából fakad, ugyanakkor az analízis eszközüül választott médium hatása az elemzett folyamatokra filmnyelvi kérdéseket is felvet. Dárday – és alkotótársa, a filmek forgatókönyvírója, majd az 1979-es „Harcmodor”-tól kezdve társrendezője, Szalai Györgyi – a nyolcvanas évektől egyre erőteljesebben eltávolodik a szociológiai szemponttól, s a társadalomismeret filozófiai aspektusai felé fordul, ami nem csupán a fikciós dokumentumfilmeket felváltó játékfilmes formában érhető tetten, hanem az experimentalizmushoz közelítő nyelvezetben is. (Eb-

ből a szempontból az alkotópáros művészi útja Tarr Béla pályafutásával állítható párhuzamba, aki a nyolevanes évektől szintén a fikció egyre stilizáltabb világában fogalmazza meg a szociológiai nézőpontból metafizikus kérdésekre nyíló létrámáit a ‚Kárhozat’, a ‚Sátántangó’ és a ‚Werckmeister harmóniák’ című filmekben.) Dárdayék a ‚Jutalomutazás’ után csak egyetlen, a társadalmi állapotot közvetlenül modelláló „esettanulmányt” forgatnak, a ‚Harcmodor’ című filmet, amelyben egy vidéki orvosnő küzdelmét követhetjük nyomon a bürokratikus beidegződések hálójában. Az ezután készülő ‚Átváltozás’-ban a politikai cselekvés kérdését intellektuális problémává desztillálják, s nem egy magatartásmódnak, jóval inkább egy magatartásmód reflexiójának erednek a nyomába, aminek következtében a dokumentarista szituációkat esszészzerű dialógusok és a szöveget kommentáló vagy ellenpontoszó képsorok helyettesítik. Az 1983-ban bemutatott film nem csupán a Dárday–Szalai rendezőpáros eddigi életművében zárja le a dokumentum-játékfilmek – és az azokkal párhuzamosan készülő dokumentumfilmek – sorát, hanem mind a fikciós dokumentumfilmek, mind a nemzedéki közérzetfilmek szempontjából korszakhatárt jelöl.

Fordulatot jelez a dokumentarizmuson belül Dárday első, műfajteremtő fikciós dokumentumfilmje, a ‚Jutalomutazás’ is. A dokumentarista módszer nem pusztán a megtörtént esetet feldolgozó történet hiteles rekonstrukciójához járul hozzá, hanem olyan „rejtett” gondolatokat is megfogalmaz a hetvenes évek társadalmával kapcsolatosan, amelyek a játékfilmes forma számára hozzáférhetetlenek. A film modellértékű szatirikus alaphelyzete – a tartalmi kereten túl – a folyamatelemzés szempontjából a ‚Sípoló macskakő’-höz kötődik, míg a karakterek *Rózsa János* ‚Pókfoci’ című, szintén iskolai közegben játszódó filmjének tanári karát előlegezik meg. A társadalmi modell szempontjából nincs jelentősége annak, hogy megtörtént esetet dolgoz fel a film, a dramaturgiai és a vizuális megoldások pedig szintén a játékfilmes konvenciót erősítik. Még az amatőr szereplők kiválasztásában is érvényesül a szatirikus szempont, így például az úttörővezető pajtás piknikus alkatán feszülő egyenruha kifejezetten komikus hatást kelt, s a történetet záró poén is érvényesíti ezt a szempontot, amikor a természetes és közvetlen megjelenésű Balogh Tibi helyett egy „jól szocializált” (és jól táplált) szőke baba repül el Londonba. A képi világ sem próbál minden helyzetben dokumentarista „ellessettséget” imitálni, sőt néhányszor kifejezetten a kompozícióra hárul a szituációban rejlő többletjelentés létrehozása. Ilyen például a szülők „előállításának” jelenetsora. A földekről cibálják be őket – nagytotálban látjuk a mezőn keresésükre induló fekete Volgát –, s anélkül, hogy tudnák, miről van szó, azon piszkosan, mezítlábasan kell megjelenniük a nagy hirtelen ünneplőbe öltözött „jutalomutaztató” bizottság előtt. Az örömhír bejelentésének térkompozíciója a vállatások atmoszféráját idézi, tökéletesen érzékeltetve ezzel a paternalista államhatalom karakterét. A film azonban nem végez politikai analízist: nem tulajdonít rossz szándékot a felsőbb utasítást végrehajtó szerveknek, mint ahogy nem kárhoztatja a szülők konzervativizmusát sem, amiért végül is nem engedik el fiukat a külföldi jutalomútra. A film dokumentarista módszere éppen a társadalmi modell kiegyensúlyozásában érvényesül, s valósít meg a nemzedéki közérzetfilmekről vagy jelenkori szatíráktól eltérő minőséget. A feszes dramaturgiába ugyanis a helyzettel azonosuló (más filmekben, így például a ‚Harcmodor’ főszereplőjének esetében a helyzettel azonos) amatőr szereplők olyan „tudást” visznek, ami a társadalmi szerepjáték és a személyes döntés határszituációját képes felmutatni. A hetvenes évek paradigmatiszta létállapotáról van szó, amikor a politikai intézményrendszer, illetve a társadalmi-gazdasági körülmények (például a lakáskérdés) a magánszféra legbensőbb burkáig hatol, az ellenállás azonban nem a társadalmi cselekvés szintjén bontakozik ki (ahogy ez még a hatvanas évek önmegvalósító hőseinek az esetében is történt), hanem a személyiség öntudatlan kívülállásában valósul meg. Ezt a határhelyzetet, féltársadalmi és félmagánéleti létállapotot képes a fikciós dokumentarizmus egyedülálló módon megragadni, amennyiben a „fikció” megeremti



azt a társadalmi modellt, amiben a magánélet „dokumentarista” állapotszerűsége feltárulhat. A „Jutalomutazás”-ban ez az összefüggésrendszer két, sőt három oldalról is exponálódik. Nem véletlen, hogy az apparátusról kapjuk a legkevésbé eredeti képet, hiszen a társadalmi szerepével csak jókora önbecsapás, nyílt vagy kevésbé nyílt élethazugság árán azonosuló embertípus már ismerős lehet Gazdag Gyula szituációs dokumentumfilmjeiből, illetve a korszak szatíráiból. A „harmadik oldal”, az „ügy” epizodistájává lefokozott fiú látható közönye a rendszerrel semmiféle azonosságot nem vállaló nemzedék magatartásának – és a nemzedéki közérzetfilmek jellegzetes hősenek – lesz a prototípusa. A film

*A fikciós dokumentarizmus elméletében és gyakorlatában, az intézményi háttér megteremtésében és a filmek közönséghez való eljuttatásában egyaránt aktív szerepet játszó Dárday István számára a dokumentarizmus a társadalmi funkciójú filmkészítés megújítására nyújt lehetőséget. A hetvenes években induló nemzedék tagjai közül minden bizonynyal ő az, aki a legkitartóbban és a legkövetkezetesebben őrzi az 1968-as újbaldali eszméket, ami elsősorban a hatvanas évek szellemiségét idéző értelmiségi magatartásban, a társadalmi folyamatok intellektuális megközelítésében, valamint a filmkészítés és -forgalmazás demokratikus átalakításában nyilvánul meg. Ezek a szellemi erővonalak szinte szűkszerűen vezetnek el a fikciós dokumentumfilmek módszeréhez, amelynek „kísérleti jellege” elsősorban a valóság megismerésének szándékából fakad, ugyanakkor az analízis eszközeül választott médium hatása az elemzett folyamatokra filmnyelvi kérdéseket is felvet.*

legösszetettebb, legnehezebben tetten érhető és leginkább tabunak számító társadalmi lényegét a szülők – szatíra mögé rejtett – reflektálatlan döntése fogalmazza meg. Eltökélttségük tekinthető akár forradalmi tettnek is, hiszen a gondoskodó hatalom visszautasítása a puha diktatúra korában annak számít. A szülők, pontosabban az édesanya magatartásában azonban a társadalmi rendszer elutasításának jóval mélyebb, ösztönös, „láthatatlan” eleme kerül napvilágra; az, amit az alattvalói „kettős tudat” és az ezt feltáró-leleplező nyelvhasználat például tüneti szinten oly pontosan jelez a korszakban. Az anyai féltés és az archetipikus „felvilágosulatlan-ság” határozott plebejus ellenállással kapcsolódik össze: nektek nem adom oda a gyereket. Ennek a magatartásnak a hitelét a dokumentarista módszer teremti meg, ami a szerepet alakító asszonyban meglátja és a kamera jelenlétében helyzetbe hozza a talán számára is megmagyarázhatatlan, elfojtott öntudatot, miközben a személyes döntés társadalmi összefüggését a történet modellszerűsége biztosítja.

A drámai szerkezetről az állapotyszerűsége helyeződik át a hangsúly Dárday közvetítő, nagyszabású vállalkozásában, a „Filmregény”-ben. Ha a „Jutalomutazás” a fikciós dokumentarista módszer nyitányát jelenti, a „Filmregény” az eszközök enciklopédikus összegzése és kiteljesedése. Az előbbi a társadalmi motívumok felől jut el az egyéni magatartás bemutatásáig, míg az utóbbi a személyes sorsok közösségi megvalósíthatóságát kutatja; az első film drámai, a második epikus szerkezetű. Ebből a szempontból is párhuzamok vonhatók Tarr Béla „Családi tűzfészek” és „Szabadgyalog” című munkája között, mintha az alkotókat a módszer eredményei mellett maga a módszer is érdekelni kezdené, ami a „Filmregény” esetében a fikciós és a dokumentarista karakter kivételes egyensúlyi állapotát teremti meg. A játékfilmek konvencionális vetítési idejétől radikálisan eltérő négy és fél óras terjedelem például ugyanannyira fakad a három lány sorsát párhuzamosan nyomon követő „fiktív” elbeszélésmódból, mint az egyes jelenetek „dokumentarista” állapotszerűségéből. A két, látszólag egymást kizáró narra-

tív és disznarratív struktúra úgy épül fel, hogy a (film címében is jelzett) nagyszerkezet narratív ívét a jelenetek nem elbeszélő, mozdulatlan, valós ideje teremti meg. S ebből következik a film „valóságábrázolásának” kettőssége is, amely egyfelől a mindennapi-ság esetlegességeihez, drámai kiegyenlítetttségéhez, eseménytelenségéhez, másfelől a konfliktusok kiélezéséhez, a társadalmi és lélektani motivációk kiemeléséhez vezet. (12) Az elbeszélés szerkezeti szintjén a film a narráció és a disznarráció eltérő időter-mészetét helyezi egymás mellé, ami meglehetősen leegyszerűsítve annyit tesz, hogy mi-közben a három lánytestvérrel mindig történik valami, a film elején elmondott életcél-jukat nem képesek megvalósítani: a sorsuk változatlan marad. S ennél pontosabban a hetvenes évek közérzetét nehéz volna megragadni. A ‚Filmregény’ azonban nem pusztán ezen az elvont szinten fogalmazza meg a korhangulatot, sőt nagyon is közvetlen és sokrétű módon beszél a hetvenes évekről.

A három nővér személyisége, társadalmi státusuk, munkahelyi és magánéleti konfliktusaik teljes keresztmetszetet igyekeznek nyújtani a korszakról, s valóban: szinte felsorolni is nehéz, hány „problémafilmre” elegendő téma jelenik meg a hétköznapi történet szövetében. (13) A társadalmi és magánéleti konfliktusok dokumentarista eszközökkel feldolgozott jelenetekbe sűrűsödnek, amit a testvérek párhuzamosan futó, alkalmanként találkozó vagy egymást keresztező történetszála fog össze. Az enciklopédikus igényt egyszerre, egymást erősítve jelzi a társadalmi tematika anyagbősége és a szerkezet formátuma. Lakáskérdés, a munkahelyi és személyes önmegvalósítás kérdése; nemzedéki konfliktus, a különböző társadalmi státushelyzetből fakadó konfliktusok vagy éppen a státusváltás konfliktusa; az ideológia és a mindennapi élet feszültsége, az életcélok és a lehetőségek feszültsége – mindezek a fiktív szituációkból kibomló állapotrajzok egy magasabb dramaturgiai egységbe illeszkednek, ami a többszörösen megidézett csehovi mozdulatlanlanság jegyében „igazolja vissza” a részletek dokumentarista állapotszerűségét. A történet során ugyanakkor kifejezetten magánéleti problémák is felvetődnek, az érzelmi élet vagy a pszichológiai krízis jellegzetesen „fikciós” konfliktusait emelve a dokumentarista módszer keretei közé. Az egyik nővér kíméletlen, illúziótlan, megrendítő monológja a gyerekszületésről például bergmani sűrűségű vallomássá izzik, és zökkenőmentesen illeszkednek a film stílusába a dokumentarizmus számára úgymond elérhetetlen, intim jelenetek is. Magánszféra és közszféra szintézisét a film módszertani szinten való-sítja meg; a hol lírai, hol publicisztikus, hol metaforikus jelentéstöbblet egységességét a tárgyak, ruhák, gesztusok, beszédmódok dokumentumjelenléte biztosítja. Dárdayék első-sorban a látvánnyal beszélnek, pontosabban a szituációkból kibomló társadalmiságot a látvány billenti át az analízisből az „életbe”. Az ‚Átváltozás’-ban ezzel szemben majd ki-zárólag a szavaké lesz a főszerep, a szavakat ellenpontozó látvány pedig nem a minden-napiságból, hanem a mindennapiságtól radikálisan elszakadó táncosnő mozdulattművé-szetéből és a nagypapa történelmi emlékeiből meríti anyagát. Az ily módon egyoldalú ana-lízisbe záródó filmből éppen az a „világ” szorul ki, amire az analízis vonatkozik, s a hely-zetet legfeljebb magyarázza, de nem menti, hogy a történet egy költőről, azaz éppen a fo-galmi reflexiót szakmai problémaként megélt emberről szól. A ‚Filmregény’-beli egyik testvér viszont József Attila költészetét, illetve az ünnepi műsort cenzúrázó üzemi bizottság döntését is élet-, nem pedig társadalmi problémaként éli meg, s ugyanez az érzéki-érzelmi érintettség határozza meg a szereplők viselkedését, amikor direkt módon filozó-fálnak. Az egyetemista lány barátjának értelmiségi szüleiivel folytatott vitáját a szabad-ság szükségességéről például a konkrét szituáció ellenpontozza: amikor a lány úgy dönt, hogy barátja akarata ellenére megtartja születendő gyermekét, a szülők magára hagyják „szabad” döntésében. „Ideológia” és „gyakorlat” kettőssége azonban nem a tör-ténet, a „fikció” szintjén bontakozik ki elsődlegesen – a film jellegzetes módon „ejti” ezt a cselekményszálát –, hanem a beszélgetések metakommunikatív és nyelvi, azaz „doku-mentarista” közegeben. Nem hiányoznak a társadalmiság szempontjából revelatív kérdé-

sek, sőt a szociológiai helyzet leltárszerű összefoglalását kapjuk, a film tanúsága szerint adekvát választ ezekre a problémákra azonban nem a társadalmi analízis, a bíráló vagy a modell nyújthat, hanem annak az emberi létállapotnak a megjelenítése, amely magába foglalja e társadalmi meghatározottságot is. A nemzedéki közérzetfilmek problematizálják a társadalmi szerepet, a szatírák lefokozzák, a fikciós dokumentumfilmek pedig a mindennapisággal szembesítik. Az utóbbi gesztusa magába sűríti az előbbi kettő törekvését: a társadalmi szerepek hamissága egyéni reakciókban lepleződik le, a személyiség igazsága a szociális környezetben tárul fel. Az egyes epizódok szociológiai és személyes hitele mellett – amelynek elválaszthatatlansága a film módszertanát dicséri – a „dokumentarizmus” és a „fikció” konvencióinak egymásba történő átjátszása avatja a „Filmregény”-t a fikciós dokumentumfilmek legkonzisztensebb darabjává, s így módon a hetvenes évek egyszerre konkrét és absztrakt krónikájává (ahogy majd e két konvenció egymással szembeni kijátszása hoz létre hasonló minőséget *Jeles András* „A kis Valentino” című filmjében).

Mint már utaltam rá, Dárdayék törekvésével sok tekintetben rokon Tarr Béla művésze-te, amely nemcsak a dokumentum-játékfilmes módszer, hanem e módszer életművön be-lüli változása szempontjából is felvet párhuzamokat. A feldolgozott életanyag azonban már jelentős különbséget mutat: a Dárday–Szalai alkotópárost elsősorban a társadalmi mechanizmusok érdeklik, az elvonatkoztatás lehetőségét még a legkevésbé analitikus filmjeikben is fenntartják – lásd a „Jutalomutazás” szatirikus modelljellegét vagy a „Film-regény” irodalmi(as) allúzióit –; Tarrt ezzel szemben a nyers, reflektálatlan helyzetekből kirobbanó, pontosabban kirobbantandó tagolatlan és ellentmondásos emberi drámák fog-lalkoztatják. Sem a társadalmi problémával, sem a módszerrel kapcsolatban nem törek-szik reflexióra: nála találkozunk a leginkább „dramatizált” fikciós dokumentarizmussal, ami annyit tesz, hogy „tisztá” fikciós módszerrel igyekszik a „tisztá” dokumentarista alaphelyzetben drámai hatást elérni. Különösen meggyőző példa erre a „Hotel Magnezit” című, 1978-as rövidjátékfilmje, amely díszletben (!) előadott fiktív dokumentumfilm-imitáció. Fikciós dokumentumfilmjei már nem kívánnak ennyire megtévesztő módon „kitaláltak” lenni, és nyíltan vállalják a módszer elől természetszerűleg elzárt szituációk beillesztését a történetbe. Ezek a jelenetek ugyanakkor – a megerőszkolás képsora a „Családi tűzfészek”-ben vagy az ágyjelenetek ebben, illetve a „Szabadgyalog” című film-ben – stilisztikailag megőrzik a dokumentarista hatást. Olyasfajta játékfilmes megoldá-sokat, mint a „Jutalomutazás” idézett képkompozíciói, nem találunk ezekben a filmekben, klasszikus dokumentumfilmes interjúhelyzetet azonban igen (lásd a „Családi tűzfészek” befejezését), amely persze szintén fikció, hiszen a szereplők nem a saját történetükről be-szélnek. Tarr tehát nem összebékíteni, hanem egyfajta „attrakciós” dokumentarizmusban összeütköztetni próbálja a dokumentarista és a fikciós módszert. Ez elsősorban a „Csalá-di tűzfészek”-re igaz, amelyben a dokumentarista „állapotszerűség” drámai szerkezetet ölt: a film szociológiai motivációjú (lakáskérdés) konfliktust vet fel, amit viszont nem társadalmi, hanem magánéleti szinten bont ki, egészen a család széteséséig. Azaz a szűk lélettérbe összezsúfolódott három generáció taktikai játszámja nem „szociális”, hanem „lélektani” térben zajlik; a társadalmi motiváció és a dokumentarista módszer nem a tör-ténet társadalmi, hanem pszichológiai hitelességét biztosítja. Ezt húzza alá a film képi vi-lága, amely szinte mindvégig nagyközelikből áll: a radikális megoldás a jelenlétérzet fo-kozásával felerősíti a szituációk dokumentarista életszerűségét, ugyanakkor szinte telje-sen kizárja a társadalmi környezetet a filmből, és csak az arcokon végbemenő változá-sokra összpontosít. S hogy miért van egy „kamaradrámában” mégis szükség a dokumen-tarista eszközökre? Tarrt olyan emberek sorsa érdekli, akik reflektálatlanul, szociális nyomorúságuk szorításában képesek csak artikulálni a helyzetüket, noha lelkükben bo-nyolult, számukra is titokzatos történetek zajlanak. Elsősorban lélektani szempontból va-gyunk különös helyzeteknek tanúi, amelyeknek – legalábbis dramaturgiailag – semmi

közük a szociális körülményekhez. Miért fordítja az apa a feleségével szembe a fiát? Csak azért, hogy menyét és unokáját elűzze a lakásából, s így néhány négyzetméterrel megnövelje saját életterét, vagy inkább a féltékenység, a visszautasított férfi sértett önérzete vezeti? Hogyan egyeztetni össze ez a talpig becsületes munkásember az unalomig hangoztatott erkölcsi elveivel a száználmas udvarlási kísérleteit? Miféle mélyen eltemetett konfliktusok, identitásválságok, boldogtalanságok lappanganak ezekben az emberekben? Hogyan történhet meg az, hogy a férj és az öccse, miután megerőszkolták a feleség barátnőjét, szó nélkül hármában söröznek a lánnyal? Milyen kiszolgáltatottság, érzelmi sekkétség, tehetetlenségérzet húzódik meg e mögött akár a lány, akár a két férfi oldaláról? Mit tesznek és mit gondolnak ezek az emberek a tetteikről; milyenek és milyennek látják magukat; hogyan csapnak be másokat és hogyan csapják be önmagukat – „lélektan” és „realizmus” efféle kérdéseit teszi fel a film olyan közegben, amelyben a lélektani realizmus hagyományos, játékfilmes eszközei használhatatlannak bizonyulnak (erre éppen a hetvenes évek filmtörténete hívja fel a figyelmet). A dokumentarizmus „antropológiai kutatása”, amely kétségtelenül hozzásegíthet a társadalmi valóság megismeréséhez is, a ‚Családi tűzfészek’-ben eszközből céllá alakul át: Tarnánál a fikciós dokumentarizmus ellenére ugyanúgy ürügy a lakáskérdés, mint a nemzedéki közérzetfilmek vagy a groteszk és szatirikus vígjátékok esetében. A kiebrudalt feleség és a férj egyaránt meg van győződve arról, hogy ha lakáshelyzetük megoldódna, családi életük is rendbe jönne. A film ezzel szemben nem más, mint ennek a „realista” közhelynek a lélektani cáfolata – a fikciós dokumentarizmus eszközeivel.

A rendező második fikciós dokumentumfilmje, a ‚Szabadgyalog’ is elsősorban a társadalmi körülmények szorításában élő személyiség szabadság lehetőségeit kutatja. A drámai struktúrát epikus szerkezet váltja fel, a markáns szociológiai motivációt láncszerű motívumsor helyettesíti, amelyhez meglehetősen illusztratív módon kapcsolódnak a korszak tipikus figurái és helyzetei. A film képi világa és dramaturgiája egyaránt tágít a kereteken, a nagyobb ívű társadalomrajz ugyanakkor gyengíti a lélektani ábrázolás intenzitását, aminek következtében a szimpatikus főhős önmegvalósításának stációi hiteltelenné maradnak. (14) A drámai szerkezet elhagyása miatt a szituációk verbalizálódnak: a szereplők inkább beszélnek a környezetükhöz való viszonyukról, ahelyett, hogy megélnék azokat. A főszereplő egyik munkahelyi kollégája például félresiklott értelmiségiként az elidegenedett „munkaérték-elméletéről” szónokol. Az elégedetlenség és frusztráció társadalmi képlete csak akkor telítődik emberi tartalommal, amikor a megkeseredett poszt-’68-as férfit a kultúrház színpadán mint a klasszikus rockdalok szenvedélyes előadóját látjuk viszont. De jellemző módon ez a mozzanat is inkább a szatirikus stilizáció felé visz el, ahogy a ‚Szabadgyalog’ egész világa közelebb áll a nemzedéki közérzetfilmekhez, mint a fikciós dokumentarizmushoz, aminek következtében a dokumentarista módszer nem képes felmutatni a maga erőit, miközben a film dramaturgiai és stilisztikai megoldásai a játékfilmes elvárásoknak sem tudnak megfelelni. A ‚Családi tűzfészek’ titokzatos és erős jellemei beágyazódnak a társadalmi helyzetükbe, a ‚Szabadgyalog’ érzékeny főhőse ezzel szemben nemcsak összetett jellem, hanem kívülálló; nemcsak a tehetségét fel nem ismerő kor áldozata, hanem tanúja is környezeté leépülésének – ennek a reflexiós viszonynak a megteremtése azonban már játékfilmes eszközökre várna, így például meg kéne győződnünk arról, hogy a fiú vajon valóban tehetséges-e. A megválaszolhatatlan kérdés, miszerint a fiú tehetségét helyzete determináltsága (állami gondozottként nőtt fel) és a társadalmi környezet nem engedi-e kibontakoztatni, avagy azért kallódik el, mert nem eléggé erős a tehetsége és a személyisége, valóban kortünet, ám dramaturgiailag nem oldja meg a filmet, csak a gondolat tézisjellegét erősíti. A reflexió igénye a játékfilmes formával szembeni elvárások irányába billenti ki a módszert az egyensúlyi állapotból, míg a fikciós dokumentarizmus olyan közéleti pszichodráma, amelyben a lélektani folyamatok öntudatlanul zajlanak le.

## Sors és szerep

A fikciós dokumentumfilmek másik csoportjában azokat a törekvéseket találjuk, amelyek egy-egy személyiség vagy közösség saját történetét, élethelyzetét örökítik meg a felvevőgép jelenlétében létrehozott szituációk segítségével. Nem fiktív vagy megtörtént, más szereplőkkel rekonstruált szüzsét látunk, de nem is direkt filmezést: a kamera jelenléte része a szituációnak, befolyásolja a szereplők viselkedését, s ezt nem igyekeznek lep-

*Dárdayék törekvésével sok tekintetben rokon Tarr Béla művészte, amely nemcsak a dokumentum-játékfilmes módszer, hanem e módszer életművön belüli változása szempontjából is felvet párhuzamokat. A feldolgozott életanyag azonban már jelentős különbséget mutat: a*

*Dárday–Szalai alkotópárost elsősorban a társadalmi mechanizmusok érdeklik, az elvonatkoztatás lehetőségét még a legkevésbé analitikus filmjeikben is fenntartják – lásd a 'Jutalomutazás' szatirikus modelljelleget vagy a 'Filmregény' irodalmi(as) allúzióit –; Tarrt ezzel szemben a nyers, reflektálatlan helyzetekből kirobbanó, pontosabban kirobbantató tagolatlan és ellentmondásos emberi drámák foglalkoztatják. Sem a társadalmi problémával, sem a módszerrel kapcsolatban nem törekszik reflexióra: nála találgozunk a leginkább „dramatizált” fikciós dokumentarizmussal, ami annyit tesz, hogy „tisztá” fikciós módszerrel igyekeznek a „tisztá” dokumentarista alaphelyzetben drámai hatást elérni.*

lezni, ugyanakkor az apparátus „láthatatlan” marad, csak „leköveti” az egyébként is bekövetkező eseményeket. A módszer „a filmkészítési folyamat és a lefilmezett valóság közötti distancia csökkenésének irányába hat”(15), ami „dokumentum” és „fikció” megint csak nehezen meghatározható mértékének függvényében elsősorban autentikus állapotrajzok elkészítését teszi lehetővé. A drámai helyzetek közvetlen megfigyelésére a fiktív rekonstrukciót elutasító eljárás kevésbé alkalmas, ugyanakkor az, hogy bizonyos szituációkban mi fog történni, a szereplők helyzetének és alkatanak ismeretében kiszámítható, sőt a forgatás előkészületeivel vagy magával a forgatás módszerével befolyásolható. Ez a módszer vet fel legélesebben etikai kérdéseket, hiszen a szereplők nemcsak az arcukat, hanem saját sorsukat kölcsönzik a filmnek, a forgatás folyamata, majd a bemutatót követő nyilvánosság vizsgálható személyes életükre, s végül a filmek egy idő után szükségszerűen magukra hagyják az életük szokásos kerékvágásából valamilyen mértékben kiközösített embereket. Sors és szerep viszonya az alkotó és a szereplő oldaláról egymással szembe feszülő érdekekben ölt testet: a film készítője a sors közvetlen megélését várja el, ezért nem forgat játékfilmet vagy amatőrökkel rekonstruált történetet, miközben a történet alanyának a hitelesség megőrzése mellett tisztában kell lennie a szerepjáték mibenlétével. E kényes egyensúly megteremtése a módszer legnagyobb nehézsége, ami különösen fontos a forgatás előkészítését, a forgatási szituáció „szoktatását”, a szereplők életének megismerését, a mindennapjaiknak eleve részét képező helyzetek finom „hozzáigazítását” az elképzelt történethez, illetve a váratlan fordulatokhoz való alkalmazkodóképességet. De a módszernek van egy olyan „etikai” eleme is, amely mint formai megoldás a néző felé irányul. A hetvenes évek filmtörténeti hagyománya nyomán a befogadóban olyan filmolvasói tapasztalat gyűlt össze, amely különösebb szakmai képzettség nélkül is meg tudja állapítani, hogy az adott felvételi eljárás megvalósítható-e egy dokumentarista módszerrel készülő filmben. A dokumentumfilm-készítés számára bizonyos

élethelyzetek rögzítése, illetve egyes formai megoldások (kocsizások, a jelenet folyama-  
tába illesztett vágóképek, világítási effektusok stb.) kizártak. Amennyiben az alkotó  
mégis él az ezekhez hasonló megoldásokkal, úgy vállalnia kell filmjében a „fikciót”  
(ahogy a fikciós dokumentumfilmek is teszik), ellenkező esetben, ha az alkotó fenn akar-  
ja tartani a film „dokumentumként olvasandó” kódrendszerét, az avatott szem számára  
hitelromboló mozzanatként hatnak a dokumentarista módszertől eltérő „játékfilmes”  
megoldások. (Ezt a problémát a legélesebben *Gyöngyössy Imre – Kabay Barna* „Két el-  
határozás” és Gyarmathy Livia „Kilencedik emelet” című filmje veti fel.) (16) Ember Judit  
„Fagyöngyök”-je noha fikciós dokumentumfilmként tartalmaz olyan jeleneteket,  
amelyek a szereplők életét a privátszféra közegeben, nyilvánvalóan konstruált, a külső  
szemlélő elől elzárt helyzetekben mutatják be, a módszer ezekben a szituációkban is  
megőrzi dokumentarista jellegét. Tárgyszerű, riportfilmes, ennek következtében a mód-  
szernek leginkább kiszolgáltatott, a nyitottságon, az „esetlegességek” megengedésén vi-  
szont a legtöbbet nyerő eszközöket használ Schiffer Pál a „Cséplő Gyuri”-ban; ő inkább  
az egyes jelenetek előkészítésével próbálja mederben tartani a határozott szociológiai  
konceptiót követő történetet. (17) A döntő elem a filmnyelvi „határok” meghúzásában a  
szereplők kiválasztása, hiszen elsősorban az ő személyiségükön, társadalmi státusukon,  
környezetükön, aktivitásukon múlik, hogy a kamera mennyire kerülhet közel hozzájuk,  
mennyire lehet jelen az „éles” helyzetekben – mint ahogy ezen a döntésen múlik az is,  
hogy érdemes-e ezeket a formai erőfeszítéseket egy-egy személyes sors filmszeréppé  
stilizálása érdekében megtenni.

Nem véletlen, hogy e módszer reprezentatív darabjainak hagyományos dokumentum-  
filmes előzményei vannak, amelyek biztosítják akár a szereplők, akár a feldolgozandó  
társadalmi jelenség oldaláról az alkotó számára azt az ismeretanyagot, amelyre a forgá-  
tás konstruált helyzete felépülhet. Ember Judit a szituatív dokumentarizmus módszerével  
készült „Tantörténet” (1976) című filmjében fedezte fel kis-Nórát, a tragikus múltú fiatal-  
asszonyt, akinek életét egy újabb sorsfordító időszakban, harmadik gyerekeinek születé-  
se előtt meséli tovább a „Fagyöngyök” című filmben. Schiffer Pál hasonló módon a  
„Fekete vonat” (1970) című dokumentumfilmjében felbukkanó kisfiú helyzetét vizsgálja  
meg tíz évvel később, immár a fikciós dokumentarizmus eszközeivel „A pártfogolt”-ban  
(1981), míg a „Cséplő Gyuri” a korábbi cigánytematikájú filmekben bemutatott világot  
(„Faluszéli házak”, 1972; „Mit csinálnak a cigánygyerekek?”, 1974) igyekszik a főszerep-  
lő személyiségének segítségével közelebb hozni.

Schiffer kiindulópontja ezekben a filmekben határozottan szociológiai: a hátrányos  
helyzetűek sorsát vizsgálja, az egyedi esetben a típust is felmutatva. A társadalomtudo-  
mányi szempont jelenlétét és hatását jelzi (a rendező alkotótársa Kemény István socio-  
lógus), hogy a filmek figyelemre méltó szakmai állításokat is megfogalmaznak. A mód-  
szerében egységesebb és főképp a címszereplő karizmatikus egyéniségének köszönhető-  
en „A pártfogolt”-nál jóval átütőbb „Cséplő Gyuri”-ban például az a hetvenes években ra-  
dikálisnak számító gondolat jelenik meg, hogy a hátrányos helyzet elsősorban nem ci-  
gánykérdés, hanem a szegénységgel függ össze, amit a film két irányból is megvilágít:  
a téglagyáriak nyomorúságos telepe a „faluszéli házak” lakóinak és az itteni nem cigány  
népességnek a szociális sorsközösségét, míg Gyuri beszélgetése a cigányklub értelmisé-  
gijeivel a nemzetiségi hovatartozástól független szociális különbséget hangsúlyozza. A  
pikareszk történet egyes epizódjai azonban a cigányság helyzetének látszólag efemer,  
„antropológiai” jegyeiről sem feledkeznek meg, így például az építőipari elhelyezkedést  
megakadályozó szédülésről, de a „téma” szempontjából ennél jóval jelentéktelenebb, at-  
moszferikus mozzanatokkal is találkozunk a filmben (utazás a mozgólépcsőn, fürdőkád-  
élmény a szállodában). A rendező célja az, hogy a szociológiai helyzetképet egy portré  
megrájolásával személyessé tegye, miközben a portré alanyát úgy választja ki, hogy vo-  
náisait elsősorban a szociológiai adottságok határozassák meg. A szerencsésen megtalált

alaphelyzet és szereplő lehetővé teszi, hogy a módszeres társadalomtudományi analízis és a fikciós dramaturgiai szerkezet egymást kiegészítve, mintegy egymásból következően épüljön fel, megteremtve ezzel a szociológiai szempontból is gazdag, ugyanakkor a privátszféra állapotszerűségét megőrző fikciós dokumentarizmus egyensúlyi állapotát. Cséplő Gyuri egy tipikus társadalmi helyzet aktív szereplője. A film a benne meglévő aktivitás köré építi akcióit: a rendező lényegében nem tesz mást, mint nyomon követi és dramaturgizálja a Budapestre készülő, a társainál tehetségesebb és érzékenyebb cigányfiú munkavállalási, szálláskeresési, kapcsolatteremtési kísérleteit. Csak olyan helyzetekbe hozza hőstét, amilyenekbe valószínűleg a kamera jelenléte nélkül is kerülne, ezeket a szituációkat azonban úgy választja meg, hogy azok a fővárosban szerencsét próbáló iskolázatlan roma férfiak helyzetét tipikusan is példázzák, illetve Gyuri személyes kapcsolatai révén szélesebb rálátásunk nyíljon a társadalmi jelenségre és a folyamatot kísérő életmódváltásra, annak nyelvi és kulturális következményeire. Az egyes jelenetek dokumentarista állapotyszerűségétől többször is elrugaszzkodó történet (Gyuri a kudarcok és a honvágy miatt hazatér, majd ismét elindul a nagyváros felé) ily módon klasszikus realista történetté zárul.

A történetiséggel szembeállított állapotszerűség a meghatározó struktúraszervező elem Ember Judit filmjében, amely a dokumentarista disznarrációt sajátos módon a „fikció” felől valósítja meg. A *„Fagyöngyök”*-ben exponált eseménysor nagyvívű történetet sejtet: munkahely-változtatás, a család megélhetési körülményeit javító gépkocsivásárlás ötlete, fizetés-kiegészítő tevékenység, házasság, a harmadik gyerek születése – a társadalmi szférától a magánéletig sorsdöntő motívumok sorakoznak egymás mellett. Ehhez képest a történet adósunk marad mind a társadalmi környezet, mind a személyes kapcsolatok elemzésével, és életképek füzéréként mutatja be a család hétköznapjait, köznapivá téve még a jelentős eseményeket is. A *„Fagyöngyök”*-höz a főszereplő személyén keresztül kapcsolódó *„Tantörténet”* című film épp ellentétes dramaturgiai folyamatot valósított meg: ott egy disznarratív szituációba, az osztálytalálkozó tagolatlan eseménysorába lép be az öngyilkossági kísérletet elkövető lány valódi, drámai története, míg a következő film történetelemei valóság-hű életképekké forgácsolódnak szét. (18) A dokumentarista történetből „dekonstruált” dokumentarista életkép kétségtelenül jelentősen eltávolítja a *„Fagyöngyök”*-et nemcsak a dokumentumfilm, hanem a fikciós dokumentarizmus konvenciójától is, az előbbit az események dramatizálása, az utóbbit a dramatikus események motivátlansága, befejezetlensége, „dedramatizálása” révén. A kis-Nóra élettársa, majd férje körüli események függőben maradnak: otthagyja-e a munkahelyét, megveszi-e az autót, mi lesz a címadó fagyöngyárusítással? Az erőteljesen – ám időrendileg hibásan – motivált házasságkötés egy álomszerű hosszúbeállításban jelenik csak meg, ehhez képest viszont jóval kidolgozottabb az anyós és a vej komikus kettőse a ház meszelése közben: a helyzetet finom lélektana, a még mindig csinos és nőiességét egyértelműen hangsúlyozó „nagyamama” meg a ház urává előlépett férj párviadala, valamint a kompozícióban rejlő képi humor (az asszony „boszorkányos” felbukkanása a kémény mögött) és a szellemes párbeszéd burleszk és groteszk hangulatot hoz a jelenetbe. Amíg a fikciós dokumentarizmus olyan szituációkat vagy személyiségeket keres, amelyek a dokumentarizmus számára elérhető állapotszerűségből drámai konfliktusokat tudnak létrehozni (ilyen helyzetre és szereplőre akad a *„Cséplő Gyuri”*-t forgató Schiffer Pál), addig Ember Judit a kezében lévő drámai anyagot mintegy „megtisztítja” a narratív lehetőségektől, hogy minél erőteljesebben jelenhessen meg filmjében a sorsok állapotszerűsége. Ez a szándék felbukkan a *„Filmregény”*-ben is; ott a család ébredés utáni „eseménytelen” készülődését figyelhetjük meg „real time”-ban, az epikus szerkezetbe tagoló életképszerűség azonban inkább a neorealista hagyományt idézi. Ember Judit ezzel szemben a film egészét átható struktúraszervező erővé emeli a disznarrációt, méghozzá úgy, hogy csupán jelzi egy dokumentarista történet – és ezzel szoros összefüggésben a „közéleti mondanivaló” – lehetőségét.

A filmben „semmi sem történik” (pontosabban nem épül fel narratív struktúra) és társadalmi helyzetképet sem kapunk (nincsenek szociológiailag értékelhető információk a szereplőkről és helyzetükről, legfeljebb közvetett utalások igazítanak el e téren) – miközben kis-Nóraékkal „megtörténik” az életük. Fontos megjegyezni, hogy ebben az esetben a dokumentarista hűséget nem a filmben szereplő sorsok valódisága, a létező családi kapcsolatok, Nóra terhessége, a szülés, illetve a császármetszés, majd az újszülött bemutatása, hanem a disznarrációs módszer teremti meg, amely a mindennapokban egymás mellé sodródó jelentős és jelentéktelen, törvényszerű és esetleges, társadalmilag motivált és önmagában való életeseményeket teszi a film számára hozzáférhetővé. A „Fagyöngyök” fikciós dokumentarizmusa nem a tényekből, hanem a szemléletmódból építkezik, amit az is bizonyít, hogy a bemutatott sorsok valódisága nem befolyásolja a film hitelét, jobban mondván nem az életanyag valószínűsége, hanem az életanyag megformálása hozza létre a hitelességet, ami nem a történetben, hanem a helyzetekben, gesztusokban, nyelvi fordulatokban érhető tetten. Mindezt kitűnően foglalja össze a film zárójelenete, a keresztelőt követő családi ünnepség, ahol a kamera jelenlétéhez nyilván kevésbé hozzászózott családtagok és ismerősök „sors és szerep” kettős szorításában pontosan azt nyújtják, amire a dokumentarizmus mellett elkötelezett filmes a saját eszközeinek lehetőségeit és korlátait belátva még kíváncsi lehet: szerepként élük meg sorsukat.

### Jegyzet

- (1) FEKETE Ibolya a játékfilmekbe dokumentumelemeket építő filmekhez képest (pl. *Fotográfia*, *Petőfi '73*) a következőképpen írja le a fikciós dokumentumfilmeket: „Hogy aztán itt a további – alapvetően módszerbeli – osztódás során hol próbáljuk meghúzni a 'dokumentum' és a 'fikció' illékony határvonalát – jószerivel filmje válogatja.” (*Állapotok dinamikája. Leírási kísérletek a dokumentarizmusra*. In: FEKETE Ibolya – SZABÓ Balázs (szerk.): *Dokumentum és fikció I–II*. Kézirat, 1979. I/44. old.
- (2) v.ö. JÓZSA Péter tanulmányával (*Társadalomelemzés filmmel. A BBS dokumentumfilmjei*. Filmkultúra 78/6. sz.). JÓZSA ezeken kívül még kitér a két szempontot átható nemzedéki kérdésre is. SZABÓ György pedig egyszerre hozza összefüggésbe a dokumentarizmust a művészetben világszerte megnyilatkozó „tárgyas” érdeklődéssel (tényirodalom, konkrét zene, fenomenológiai irányzatok a képzőművészetekben) és a hatvanas évek végén uralkodó „esztéticizmus” elleni „tényszerűség-áhitással” (SZABÓ György: *A mai magyar dokumentarizmus kritikájához*. In: *A magyar film 1981-ben*. Filmtudományi Szemle 1982/1. sz. Magyar Filmtudományi Intézet és Filmarchívum, Bp, 1982.).
- (3) Elég, ha a filmmel is kapcsolatba kerülő KEMÉNY István cigánykutatói programjának ellehetetlenítésére (1972), majd a szociológus emigrációjára (1977) utalok. Lásd: ROMSICS Ignác: *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Bp, 2000, 465. old.
- (4) ZSUGÁN István: *Szatirikus dokumentumfilm – ironikus játékfilm. Beszélgetés Gazdag Gyulával*. In: ZSUGÁN I.: *Szubjektív magyar filmtörténet 1964–1994*. Osiris – Századvég, Bp, 1994, 379. old.
- (5) Lásd: ZSUGÁN István: *A magánélet dokumentumai. Beszélgetés Dárday Istvánnal*. In: ZSUGÁN I.: i. m. 311. old.
- (6) Lásd pl. ALMÁSI Miklós: *Lépésvesztéstől a távlatnyerésig*. Filmkultúra 1981/3. sz. 22. old.
- (7) FEKETE I.: i. m. I/43. old.
- (8) JÓZSA P.: i. m. 45. old.
- (9) FEKETE I.: i. m. I/38. old.
- (10) *A Családi tűzfészek* elején megjelenő felirat a módszer mottójaként is értelmezhető: „Ez a történet valódi, nem a filmben szereplő emberekkel történt, de velük is megtörténhetett volna.”
- (11) Vö.: SZEKFŰ András: *Az „igaz” és a „valódi” a dokumentum-játékfilmekben*. In: FEKETE Ibolya – SZABÓ Balázs (szerk.): *Dokumentum és fikció I–II*, i. m. I/76–119. old. FEKETE I.: i. m. 43–44. old.
- (12) E kettősség mentén fogalmazódnak meg szélsőséges véleménykülönbségek a filmhez kapcsolódó kerekasztal-beszélgetésen (HERNÁDI Miklós: *Mit ad, mit adhat a dokumentarista módszer?* Kerekasztal-beszélgetés a Filmregényről. Filmkultúra 1978/3. sz.)
- (13) ALMÁSI Miklós a következő megállapítással kezdi a filmről szóló elemzését: „Dárday István és Szalai Györgyi alkotása, a *Filmregény* – a Falak óta – a legérzékenyebb dokumentarista eszközökkel készült magyar problémafilm.” (KOVÁCS András: *Film a társadalmi mobilitásról – és veszélyzónáiról*. Filmkultúra 1978/5. sz. 34. old.)



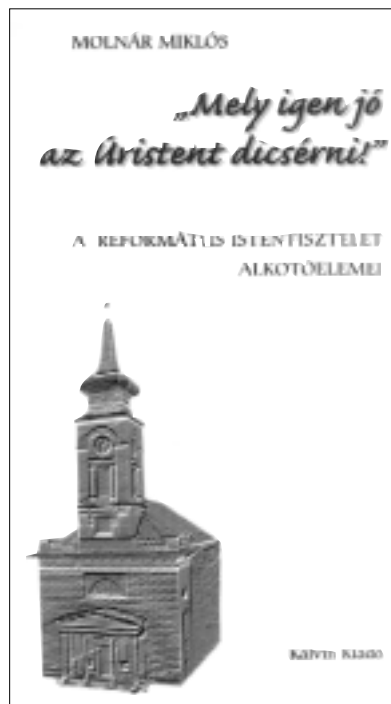
(14) „A *Szabadgyalog* horizontális teljességre tör: mindent mindenáron bemutatni. Nehezen elviselhető, másfelől nem biztos, hogy az extenzitás sokkíroz.” (PAPP Zsolt: *Szabadgyalog, lépéshátrányban*. Filmkultúra 81/6. sz. 52. old.

(15) FEKETE I.: i. m. I/38. old.

(16) Lásd pl. BABUSIK Ferenc: *Néhány vázlatpont a dokumentum(film) egyfajta megközelítési módjához*. In: FEKETE Ibolya – SZABÓ Balázs (szerk.): *Dokumentum és fikció I–II*. i. m. II/113. old., 116. old.

(17) vö.: SCHIFFER Pál: *Cséplő Gyuri. Rendezői előzetes*. Filmkultúra 1977/6. sz.

(18) vö.: BÁRON György: *Állókép*. Filmkultúra 1978/4. sz. 28. old.



A Kálvin Kiadó és a Terebess Kiadó könyveiből

# Tér, idő és jelentőség az agyban

## A lokalizáció kérdései

*Az agy felépítését tekintélyes mértékben a térbeli megoszlás kérdései határozzák meg. Az agy elképzelhető két olyan asztalterítőként, melyek összesen két négyzetméter területűek, és egy dobozban vannak összehajtogatva. A hajtogatott agykéreg hat rétegből áll, ezek neuronjainak hatvan százaléka egymással áll kapcsolatban, negyven százaléka pedig agykérgen kívüli aktivitást mutat.*

A két agyfélgömbön olyan, fejlődés-történetileg régebbi cortex-részek találhatóak, melyek egyszerűbb felépítésűek, és a hippocampusban csak három rétegből állnak. Az agykérget az észlelőrendszerek az információfeldolgozáshoz általában a thalamuson mint kapcsolóállomáson keresztül érik el. Így lehetőség van a figyelem szabályozására és az információ válogatására. Vannak olyan rostok, amelyek kikerülnek a thalamuszt és közvetlenül érnek a septumba, ahol főként az erotikus paraméterek jellemzőek. Ezek a septum és a hippocampus kapcsolatán keresztül, a thalamus ellenőrzőrendszerének érvényesülése nélkül tudják az agykérget befolyásolni.

Ezen az alapon a szexualitás az agynak olyan tevékenysége, amely az agytörzs feldolgozási fokán az információellenőrzés mechanizmusait kikerüli, és ezért – amennyiben az ember a szexualitás övezetébe bocsátkozik – az információ kiválogatásában határmegvonási problémákat idéz elő. Az agykutatási tapasztalatok lokalizációs elmélete alapján fel kell tenni a kérdést, hogy ennek során milyen kognitív mechanizmusok működnek.

Különös jelentősége van annak, hogy a szexualitás az amygdala aktiválásával jár, és így izgalomba hoz egy olyan struktúrát, melynek döntő szerepe van az „idegen” és a „saját” megkülönböztetésében. A szexualitás ezért az információfeldolgozás szempontjából nem semleges, hanem olyan tevékenységekkel jár, amelyek egyfelől teljesen új kódolási ritmusokat eredményeznek az agyban – az információ át-

rendeződését eredményezve –, másfelől pedig kihívást jelentenek a személy határmegvonási mechanizmusai számára.

A térelemzés legfőbb agyi szervei a jobb félteke perietális lebenyében helyezkednek el. Mármint a nyugati kultúrát az a tendencia jellemzi, hogy a kognitív folyamatokat is térbeli metaforákkal próbálja megragadni. Ennek jegyében az én-határról szóló beszéd megfelel annak a törekvésnek, hogy a territorialitással, illetve a földrajzzal kapcsolatos tapasztalatok révén elvont kognitivitást értelmezzenek. Ez ahhoz hasonlít, mintha valaki késsel vizet akarna vágni – ami csak akkor sikerül, ha a psziché megmerevedett vagy a víz fagyott. Egy ilyen mértékben képtelen vállalkozás eredménye általában az, hogy a személy oly mértékben kénytelen saját határmegvonási problémájával foglalkozni, hogy e fáradozása átható jellemzőjévé válik, és ezáltal határmegvonási („borderline”) személyiséggé válik.

A psziché ábrázolásával és ábrázolhatóságával, valamint a saját én lehatárolhatóságával kapcsolatos vitát a homloklebény funkcióinak síkján is lehet folytatni. Ehhez a frontális agy három lényegi területét kell tekintetbe venni, nevezetesen a mediobasalis, a dorsolaterális és a premotorikus részt. Nos, magát a lokalizációs elméletet, valamint az én, a kogníció és az agy összefüggésével kapcsolatos különböző álláspontokat nem lehetséges problémátlanul az agyi térképre visszavetíteni. Bizonyos hozzárendelések azonban lehetségesnek látszanak. Az én-dimenzióknak skrupulus nélküli azonosítása az aggyal

rosszabbik válfajában egy statikus én-metafizikára vezethet, melyben identifikációra van kilátás, annak korrekciójára azonban nincsen.

Ilyesféle merev reprezentációs és elvárási jelenségek a dorsolaterális és frontális cortex sérülése során támadnak, miként az a Wisconsin-Card-Sorting-teszt során kimutatható. A homloki agy ezen régiójának károsodásakor a felmerülési valószínűséggel kapcsolatban egyszerű megfogalmazott feltevés fennmarad,

még akkor is, ha változik a helyzet. Ha már az én-funkciók az aggyal korrelációban merülnek fel, kívánatos ezt a dinamikus önkorrekció szándékával megvalósítani. Ha ezek a viselkedési dimenziók teljessé válnak, akkor a mediobasális cortex funkciójának is részt kell vennie a játékban. Ez a sokrétű érdekek mérlegelésében játszik szerepet, ami a funkcionális lokalizáció esetében kívánatos, mely a szellemet nem merev csontnak láttatja. A tesztpszichológiában megmutatkozik, hogy a mediobasális homlokzati agysérülések esetén a nyere-

ményjátékokkal kapcsolatos komplex eljárások képessége szenved zavart. A legismertebb *Phineas Gage* esete, amely azt mutatja, hogy ennek az agyi régióknak a sérülése a társas viselkedés jelentős károsodásával jár.

Az agykutatásnak tekintetbe kell vennie, hogy nemcsak az én van hozzárendelve az agyhoz, hanem hogy folyvást zajlanak olyan agyi tevékenységek, amelyeket nem lehet egyszerűen az én-teljesítményeknek alárendelni. Ha szemügyre vesszük az agy

teljesítményeit és a fölöttük való uralom lehetőségét, akkor azt kell megállapítani, hogy a térbeli szemléletet sem lehet a szubjektumnak teljesen alávetni. Hasonképpen *Kant* elképzelése – miszerint a pszichikai funkciók nem lokalizálhatók, mivel a szubjektum maga a lokalizálandó – frontális dinamikát megmerevítő világméretű fejez ki. A premotorikus cortex övezete a homlokzati agy egyik régiója, ez azokat a közös kognitív feladatokat „kezelí”, amelyek alól

– mint például a nyelv esetében – az ember nem vonhatja ki magát minden további nélkül.

Úgy vélem, hogy az igazságosság fogalma esetében annak az erénynek a mérlegelését lehet tekintetbe venni, amely egyfelől az önreprezentáció – önmegkettőződésével fenyegető – megmerevedése, másfelől az önmonitoring és a saját impulzusok észlelésének – ellenőrizetlenségre vezető – hiánya közötti kiegyenlítés megteremtésére képes. Ez a fajta igazságosság sosem lezáruló, és ezért az agyfunkciók frontális kódolása sosem befejezett.

*A két agyfélteke funkcióinak eleddig csak a kérgestest átvágásával elérhető különválasztása példa arra, hogy az agyban folyhat párhuzamos időfeldolgozás. Ekként értelmezhetők olyan jelenségek is, amelyek esetében az idő visszafelé múlnak látszik. Így megeshet az emberrel, hogy álma egy lövéssel ér véget, aminek hevesességétől felébred; felébredvén pedig észreveszi, hogy az utcán egy motornak rossz a gyújtása. Az efféle idő-rejtély (hogyan tudta az ember a gyújtáshibát, amelyet álmában lövésként dolgozott fel, csak annakutána meghallani, hogy ettől a lövéstől felébredt álmából?) azáltal válik megoldhatóvá, hogy a különböző tudatállapotok esetében olyan különböző feladatköröket feltételezünk, amelyek egymással nem állnak folyamatos kapcsolatban.*

### A neuron: az információfeldolgozás biofizikája

Az agy 100 milliárdnál is több idegsejt-ből áll. A gliasejtek (támasztósejtek) száma még ennél is nagyobb. A neuronok az információkat egy energiafelhasználási alapelv szerint dolgozzák fel. A sejt szemipermeabilis membránján a beérkező elektronikus impulzusok az ionszatornák megváltoztatására képesek, úgyhogy ezáltal az

elektrolit diffúziója befolyásolhatóvá válik, és a sejtmembránnál elektromos feszültséget lehet kelteni és azt meg lehet változtatni. Az ionok (kálium) visszajuttatása egy energiahasználó ionszivattyú révén történik. Az ionszatornák megnyílása, amely a káliumdiffúzió révén továbbirányított akcióspotenciálra vezet, egy küszöb-logikát követ oly módon, hogy a potenciál amplitúdója és tartama állandó. A neuronok közti érintkezési helyeken a szinapszisok hólyagocskáiból transzmitterek szabadulnak fel (például acetilholin, dopamin, serotonin, glutamat stb.), ami a posztszinaptikus potenciál módosulására vezet, vagyis befolyásolja a következő sejt membránját.

Mivel ezek a modulációk nem mindig mennek túl a küszöbértéken, az információfeldolgozás energetikai tartalékolásának tekinthetők. E pontban helyénvalónak látszik egy definitív megkülönböztetés. Kézenfekvő a küszöbérték alatti impulzusokat szabad energiának tekinteni, mivel részben a további feldolgozás rendelkezésére állnak.

A küszöb-logika folytán az agy képes megkülönböztetések megtételére és új megalkotására. Benne a lineáris és nemlineáris, folytonos és szakadós folyamatok szorosan összefüggenek. Az agyban nem egyszerűen egyes egységek (akciós potenciálok) működnek, hanem ezeknek az egységeknek az előállítás maga is információfeldolgozási folyamatot jelent. Egyre inkább feltűnik, hogy nemcsak az idegsejtek, hanem a támasztósejtek, az elektrolit-eltolás lassú módosulása révén, nem elhanyagolható mértékben vesznek részt az információfeldolgozásban. Az információtárolás és -feldolgozás modelljének tekintetbe kell vennie a feldolgozás időkonstansainak rendkívüli különbözőségeit. Az astroglia lassú ionscere-folyamatai azt mutatják, hogy az idegrendszer információ-kódolása nem pusztán ábécékből tevődik össze, hanem gyorsan elmosódó nyomok is jellemzik.

### Az idő

#### *A most*

A mozgás tér és idő összefoglalása. Az idő a mozgásra való vonatkoztatás, illetve a

térre való vonatkoztatás nélkül nem tárgyalható. Az agytér komplexitását szemlélve az idő elemzésekor is meglepetések érik az embert. A fiziológiai kutatás mégis megkísérelte a mozgásfolyások szövevényét egy lineáris időkonceptióra leképezni. E koncepciónak megfelelően az idő jelenek sorozata, most-állapotok nem folytonos sora lett volna légyen, melyeket tovább nem osztható kvantumoknak tekintettek.

Tény, hogy léteznek olyan feladatkomplexumok, amelyek saját idő-jellemzőket mutatnak, és folyamatosságukban nem nyújthatók vagy rövidíthetők tetszés szerint. Ez például a szenzomotorikus teljesítményekben, többek közt a reakcióidő-kísérletben megmutatkozik. Az összetettebb kognitív folyamatokra azonban nem lehet hasonló, rögzített időbeli clustereket kidolgozni. Nem méltányos az agynak óráként való értelmezése, melyre még meghatározott időkvantumok lennének kidolgozhatók, és a kognitív folyamatok struktúráinak ezekhez kellene igazodniuk. Kogníció történhet az alárendelt, például a saját időjellemzőkkel bíró szenzomotorikus szabályozású köröktől függetlenül.

Nem sikerült találni olyan szigorúan lokalizálható ütemezést, amely az agyi áramlatok alapritmusát adná. Ezért eredete a különböző szabályozó-körök komplex együttműködésében feltételezhető, melynek során az EEG-frekvenciák nagyon eltérő gyorsulását lehet tapasztalni. Ennek során a kognitív folyamatokkal összefüggő agyi elektromosság igencsak függetlennek bizonyulhat az agyáramlatok alapritmusának fázisaitól. Így az idő az agy funkcióihoz hasonlóan komplex jelenségnek bizonyul.

A sejtszintű vizsgálatok már korán megmutatták, hogy az agyi információfeldolgozás – a mostani komputerékétől eltérően – nem rendelkezik abszolút ütemezéssel. Ennek messzemenő következményei vannak az idegrendszeri információk kódolásának kérdésére nézve. Az idegrendszeri információfeldolgozás kizárólag bináris kódokkal történő értelmezésének kísérlete azért nem lehet eredményes, mert az egyes impulzusok számára nincsenek olyan szí-

gorúan meghatározott időkeretek, melyek lehetővé tennék egy jel beérkezését vagy be nem érkezését a hozzárendelését a 0 vagy 1 értékhez – miként ez egy számítógép rendszerében történik.

### *Szinkronizációk*

Az időbeli feldolgozás agyi struktúrája beláthatatlanul összetettebb, mint a szívé, amely sokkal könnyebben képes időbeli szekvenciába rendezni átlátható lépéseinek lefolyását. Az agynak nem áll rendelkezésére semmilyen ütemező vagy pacemaker, mely kellőképpen differenciált idővel szolgálhatna minden funkciója számára. Sőt az is elmondható, hogy egyes funkció-komplexumok a maguk idő-jellemzőjével olymértékben hatnak az agy egészének működésére, hogy az egész rendszer idő-jellemzői megváltoznak. Az idődimenzióban nem lehet pontszerűen kijelölni azokat az integráló funkciókat, melyeket az agyfunkciók térbeli lokalizációja során sem lehet fellelni. A farkasról és a hét kecskegidáról szóló mesében az egyik gida el tudott bújni az állóórában. Az idődiskurzusban azonban nem lehet a szubjektivitás valamennyi aspektusát minden további nélkül megmenteni. A jövőbeli agykutatás számára éppen a különböző időbeli dimenziók illeszkedése válhat döntően fontos témává.

*Edelmanna* a „past present“-ről, a múlt idejű jelenről folytatott vizsgálatait az agyfunkciókkal összefüggésben számos filozófiai belátáshoz hasonlóan, arra utalnak, hogy nem rendelkezünk abszolút jellel. A két agyfélteke funkcióinak eleddig csak a kergestest átvágásával elérhető különválasztása példa arra, hogy az agyban folyhat párhuzamos időfeldolgozás. Ekként értelmezhetők olyan jelenségek is, amelyek esetében az idő visszafelé múlnak látszik. Így megeshet az emberrel, hogy álma egy lövéssel ér véget, aminek hevességétől felébred; felébredvén pedig észreveszi, hogy az utcán egy motornak rossz a gyújtása. Az efféle idő-rejtély (hogyan tudta az ember a gyújtáshibát, amelyet álmában lövés-ként dolgozott fel, csak annakutána meghallani, hogy ettől a lövéstől felébredt ál-

mából?) azáltal válik megoldhatóvá, hogy a különböző tudatállapotok esetében olyan különböző feladatköröket feltételezünk, amelyek egymással nem állnak folyamatos kapcsolatban. Ennek következtében egy feladatkör (például az egyik agyfélteke) az utcáról hallatszó akusztikai jelre reagálhat úgy, hogy álomban célirányos történéssé dolgozza föl, és a másik feladatkör (például a másik agyfélteke) a történés valóságközelibb értelmezését végzi el. Ezért az egyik feladatkör még álomban van, miközben a másik már éber tudatállapotban tevékeny, és csak utólag fér ehhez az álomhoz.

Úgy fest, mintha a neuronfunkciók időbeli koherenciájának elemzése, legalábbis a szorosabban körülhatárolt övezetekben, az állatkísérletek révén jól igazolható alapot adna meghatározott feladatkörök időbeli lefolyásához. Így *Gray* és *Singer*, továbbá az eckholmi munkacsoport kimutatta, hogy kiváltképpen a vizuális cortex 40 hertz kis kortikális régióinak szinkronizációján alapulnak az észlelési folyamatok. Ebből kiindulva tág lehetőségek nyílnak az agyfunkciók koordinációjának megértéséhez. Ha az időbeli koherenciát a funkciók egységének alapjául vesszük, akkor a kognitív folyamatok sebessége különös jelentőségre tesz szert, mivel az eltérő sebességek eltérő szinkronizációval járhatnak. Ha az egység alapjának az időbeli szinkronizációt és koherenciát tekintjük, akkor egyazon feladatra különböző lokalizációk adódnak.

Messzire vezet annak kérdése, hogy a másfajta lokalizáció mégiscsak a funkció egységét leíró változatra vezet. Ebben az összefüggésben, az időbeli struktúrák elemzése során a kontextusok kutatása éppoly jelentőssé válik, mint korábban a lokalizációs paradigma vizsgálatok volt. Az agykéreg inger-kísérletei a 20. század első felében azt mutatták, hogy a motorikus kéreg ingerlése nyomán a motorikus megnyilvánulások nagy mértékben a vizsgált szerv kiinduló állapotától (például lábállás) függ. A kontextualitás tekintetbe vétele nagy jelentőségűvé válik az agyi folyamatok időbeli vizsgálata során.

Még nyitott a kérdés, hogy a mikro-lokalizációs övezetben kimutatott koherenciák és szinkronizációk mennyire nyújtanak biztos alapot a kortextet átfogó feladatintegráció széleskörű modelljéhez. Különösen a hetvenes évek EEG-kutatásai vizsgálták nagy figyelemmel a különféle régiók koherencia-képződéseit. Ilyen modellek most a kisebb cortex-tájékok koherencia-elemzése révén kapnak új ösztönzéseket. E modellek esetében az emlékezet-funkciók tárolásánál nem egy körülírt lokalizatorikus történésről van szó, hanem részben egymástól távol eső agyi tájékok megfelelő időbeli koordinációjáról. Az ilyesféle koncepciókban a kontextualitás másként van jelen. Ám az egymástól nagyon távol eső agytájék szinkronizációját csak nagyon egybehangolt kontextualitások összjátékával lehet elérni.

### *Kairosz*

Ha az ember az időt lineárisan akarja leképezni, számos paradoxonnal szembesül. Az agykutatás képes e paradoxonok némelyikének struktúráját az agy elemzése révén feltárni. Fontos az a tény, hogy a két agyfélteke különböző idő-észlelésre képes. Az ember egyik agyfélének narkózis során kimutatható, hogy a másik, éberen működő félteke többnyire eltérő idő-becsülő képességeket mutat. Ennek során a nem-domináns agyfél rendszerint kevesebbnek tételezi az elmúlt időt, mint a domináns. Úgy tűnik, hogy a nem-domináns, tehát többnyire a jobb agyfélteke számára az idő lassabban múlik.

Ebből néhány következtetés adódik. Az erősebben a nem-domináns agyféltekehez kötődő múzsai funkciókkal való foglalatosság így bizonyos „időnyereséggel” járhat, mivel ezeket a „lassabban” élő jobb félteke hordozza. Egyes idő-elméletekben ezt olyasvalamiként fogalmazzák meg, amit először a képzelőerőnek kell megformálnia. Ha abból indulunk ki, hogy a képzelőerő lényeges formái nagymértékben a jobb féltekén múlnak, akkor arra az érdekes, csaknem paradox összefüggésre jutunk, hogy az idő észlelését kialakító képzelőerő más időbázist mutat, mint más, e

funkcióban nem részes agystruktúrák. Ez azonban a tapasztalati világba átfordítva azt jelentené, hogy különösen az időre reflektálás járhat nyereséggel a megélt időre nézve. Ebben az értelemben az agykutatás a filozofikus életmódot olyan előnyös állapotként írhatja le, amely különösen az idő mélységi dimenziójának megtapasztalását teszi lehetővé.

Ám ekkor a ritkán pozitívnak tekintett unalom tapasztalatát is ide lehetne számítani, amely – egy ilyen modellnek megfelelően – képes volna nagyobb szinkronizációs egységeket létrehozni és olyan visszacsatolási és visszajelzési pályákra hagyatkozni, melyeket a gyors szinkronizációk inkább kiiktatnak. Eszerint az unalom kibírása lehetőséget teremtene arra, hogy az agy „kritikus tömege” folytán szétesett funkciókat megint össze lehessen hozni a világ megtapasztalására.

Ha az időt így érti az ember, akkor nem az időszekvenciák optimális kialakításáról van szó, hanem a különböző ciklikusságok megfelelő ritmusának a megfelelő pillanatban való megragadásáról. Ez a kairosz és az integrálás lehetőségének olyan megvalósítását jelenti, amely elkerülhetővé teszi egy minden időpillanat fölötti uralomra törő szubjektum ellentmondásait. Egy olyan szubjektum, amely folyvást saját egységét tartja szem előtt, elmulaszthatja az alkalmat az alteritás követelményének számbavételére. A monarchikus én megvalósításának kísérletét az agyban nagyon gyorsan a „kiegyenlítő igazságosság” mechanizmusai moshatják el, vagyis az elégtelen foglalkozás az idővel, a mulandósággal és az alteritással éppen azért vezetne az én kudarcára, mert túl sokat foglalatostkodott önnön stabilizálásával.

### **Energia, információ és jelentőség**

Különös jelentősége van azon agyi folyamatok elemzésének, amelyek a szervezet számára a jelentést jelentőségként fogják fel. Ezért a szervezetnek fontos információk úgy tárolódnak, hogy azokat – a behálózottság révén – sokoldalúan lehessen felhasználni. Ebben – a kiterjedt háló-

zaton kívül – az erősítőrendszerek is különleges szerepet játszhatnak. Fontos az, hogy alapjában a jelszint és a sokoldalúnak feltételezendő információs síkok között olyan viszonyt kell tételni, melyben az információ bizonyos mértékben független az energiamennyiségtől, azaz hogy bizonyos függetlenséget mutat a jelhordozótól. Az idegmembrán potenciáljának létrehozása, az akciós potenciál kiváltása energiafelhasználással jár. Ennek során az energia az anyagcsere révén a membránon belül kerül felhasználásra, de a vér révén mindenkor pótolható.

Ez a tény, hogy a véredényszabályzás az akciós potenciállal összefüggésben áll, lehetővé teszi az agyi információfeldolgozás folyamatainak vizsgálatát oly módon, hogy az ember az adott agyterületek véráramlásának erősségét – például radioaktív izotópok segítségével – vizsgálja.

Az agy az emberi szervezet által feldolgozott energia húsz százalékát használja el. Annak ellenére, hogy a testtömegnek csupán három százalékát teszi ki, az energia egyötödét értékesíti. Az agytevékenység fokozódása esetén az agy több energiát használ el. Az energia felhasználása nem motorikus aktivitás során történik, mivel az izomrendszerek energiával való ellátása külön vérárammal történik, és jöllehet az agytól az izmokhoz vezető, mozgással járó impulzusok információt adnak tovább, ez nem jár lényeges energia-átadással. E tény fiziológiai szempontból tarthatatlanná teszi a pszichoanalízis energetikai elképzelését, amely a libidiózus energiáknak motorikus levezetését feltételezi.

Energetikailag az agy nyitott rendszer, amely a vérpályákon keresztül kap és például hőként le is ad energiát. Téves az a feltevés, miszerint az agy energiaháztartása csakis az információ-feldolgozásra terjed ki. Ellenkezőleg: az érzékszerveken keresztül történő energiafelvételnek és a motorikus rendszerek révén zajló energialeadásnak nincs szerepe az agyban. Mi több, az input- és output-rendszereket a belső erősítőrendszereken keresztül kell energiával ellátni, hogy így képesek legyenek feldolgozni a külső információkat. Ezért egészen téves a külső cselekvéseket energetikai

*Energetikailag az agy nyitott rendszer, amely a vérpályákon keresztül kap és például hőként le is ad energiát. Téves az a feltevés, miszerint az agy energiaháztartása csakis az információ-feldolgozásra terjed ki. Ellenkezőleg: az érzékszerveken keresztül történő energiafelvételnek és a motorikus rendszerek révén zajló energialeadásnak nincs szerepe az agyban. Mi több, az input- és output-rendszereket a belső erősítőrendszereken keresztül kell energiával ellátni, hogy így képesek legyenek feldolgozni a külső információkat. Ezért egészen téves a külső cselekvéseket energetikai ösztönlevezetéseként értelmezni.*

kai ösztönlevezetéseként értelmezni.

Természetesen az agytevékenységnek meghatározott keretek között kell mozognia, vagyis az idegsejtek kiterjedt szinkronizációja és aktiválása görcsös rohamokra vezethet, és az agy alacsony aktivitása csökkentheti az összetettebb koherencia kialakulásának lehetőségét. Az agy egyenletes tevékenységi szintje tűnik a megbízható üzemmód szempontjából a legjobbnak. Ebben az értelemben igazat lehet adni Hé-

rakleitosznek, amikor azt mondja: „A száraz lélek a legbölcsebb s legkiválóbb”

A viselkedés alakulása és a kogníció szempontjából döntő folyamatok a sejtmembránok feszültségkülönbségének változása révén mennek végbe. A továbbvezethető, milliszekundum tartamú, úgynevezett akciós potenciálok információelméletileg az átviteli valószínűséggel lehet leírni.

Ezzel azonban még egyáltalán nincs megjelenítve az a fiziológiai információ, ami annak korrelátuma, amit közkeletűen információfeldolgozásnak nevezünk. A köznyelvben információnak többnyire az

újdonságértéket tekintik. Ennek feldolgozása azonban nem valamiféle telefonvezetékes továbbvezetést jelent, hanem a sejtmaghoz közeli membránban való modulációját. Itt olyan membránpotenciál-hullámzások léphetnek fel, melyek csak egy meghatározott küszöbön túljutva vezetnek továbbírányított akciós potenciálra. A membránpotenciál és az akciós potenciál esetében a fellépési valószínűség statisztikájáról lehet beszélni, éppen úgy, ahogy az információk (például szövegmenyiségek) kognitív feldolgozása esetében.

A kognitív síkon felmerülő információ és az idegrostok továbbvezetési síkján információs statisztikával leírtak csak nagyon közvetetten függenek össze. Mégis indokoltnak tűnik az agyműködésnek nemcsak jelfeldolgozási, hanem információ-feldolgozási folyamatként történő le-

írása – anélkül, hogy mentális síkon igényt tartanánk az információkról szóló kijelentésekre.

Jelentőségteli lehet az akciós potenciálok jelelméleti megközelítése is. Am az agyi folyamatok elemzésének jelelméleti kiindulásából nem következik, hogy az agy esetében a szemantikus síkot, a jelentés síkját ne lehetne megragadni. Ez annál is inkább érvényes, mivel világossá tehető, hogy egy jel jelentése sok esetben megint csak jelként fogható fel.

Az agykutatás számára indokolt a jelentés fogalmának a jelentőség (Importance) értelmében vett használata, mely az eseményeknek a szervezet számára mutatózó jelentőségét közli.

**Detlef Linke**  
(Tillmann József fordítása)

## Társaslelki szemszögből a Waldorf-pedagógiáról

*A Waldorf-pedagógia Rudolf Steiner tanításain alapul. Ő szervezte az első ilyen iskolát is 1919-ben Stuttgartban. Pedagógiájának a megértéséhez ismernünk kell az elméleti alapokat is. A teozófiából átvett antropológiai tanítás szerint négyes tagozódású az ember: van a fizikai test, hozzá tartozik az anyagi-érzéki megismerés, van az étertest, hozzá tartozik az imagináció, van az asztrálest, hozzá tartozik az inspiráció, és van az Én, hozzá tartozik az intuíció.*

*Eszmefuttatásunk Carlo Wilman: 'Waldorfpädagogik – theologische und religionspädagogische Befunde' (Böhlau-V., Köln – Weimar – Wien, 1998.) című nagy munkájának vizsgálatán alapul.*

**A**z Én hozzávetőleg megfelel a posztvédikus filozófia „purusa” fogalmának. (1) A fizikai test érzékelhető, természettudományosan vizsgálható, a törvényei megegyeznek az élettelen világ törvényeivel. Az étertest az az erő, amely a fizikai testet kialakítja. Ez az élet építője és hordozója. (2) Hordozója a temperamentumnak, szokásnak, lelkiismeretnek, gondolatnak is. Egyformán sajátja növénynek, állatnak, embernek. Biológiailag keletkezik, és így alá van vetve az élettrit-

musnak, vagyis az elmúlásnak is. Az asztrálest az érzékelő, a fájdalom, érzés, vágy, ösztön hordozója. Sajátja az állatoknak is. Az Én pedig az öntudat, a személyiség hordozója, csak az ember rendelkezik vele. (3) Ez az emberi lélek központja, a közvetítő az érzéki és a szellemvilág között. Ezért a feladata „az alsóbbrendű testeket megne-mesíteni és tökéletesíteni”. (4)

Steiner ezt a modern természettudomány szemszögéből is értelmezi. A test alá van vetve az öröklődés törvényének, a



lélek az önmaga formálta sorsnak, a szellem pedig az újjászületés törvényének. Az újjászületés tana ebben a formában nem a hindu, hanem a tőle eltérő teozófus hagyományból származik.

A védikus filozófiával teremtett analógia szerint az asztráltest útja a Manas, az étertest útja a Buddha (élet-szellem), a fizikai test útja az Atman (szellemi ember). Az Én fokozatosan dolgozik, felülről lefelé. De a munkálkodása előtt meg kell önmagát élnie az alacsonyabb fokozatokban is. Ebből következik a pedagógiai fő cél. „A képzés nem a materiális tudás bővítését, hanem az ember testi-lelki-szellemi fejlődését szolgálja” (5) – vagyis az emberben rejlő képességek kibontását a szabadságra és az individualitásra.

Steiner antropozófiai rendszere hangsúlyozottan trinitárius, és ezt a keresztény Szentháromság-felfogással is analógiába kívánta hozni. Az élet és a világfolyamat hármas tagolású, ennek a kereszténységben gyökerező alapja Isten hármassága. Ennek a megfelelői a teremtett világ különféle szintjein például (6) gyökér, levél, virág; test, lélek, szellem; gondolat, érzés, akarat; jó, szép, igaz; dallam, harmónia, ritmus; gazdasági, jogi, szellemi élet.

Mindegyik magában is hármas tagolódású. A test hármassága például: a fej – az idegi-érzékelő tevékenység színhelye, a derék – a lélegzésnek és a véráramnak a színhelye, a végtag-rendszer pedig az anyagcsere-kiszolgáltatásnak a színhelye. Ezek összefüggésben állnak a gondolkodás-ézés-akarat három lelki funkciójával is.

A kereszténység elutasítja az újjászületés tanát, de ettől eltekintve a válasza erre az antropológiai képre valószínűleg az, hogy „mit tudom én”. Máiig sem oldotta meg a két szellemi gyökerébenlévő alapellentmondást a test-lélek zsidó és a test-lélek-szellem görög hagyománya között. De ebben a kérdésben mégsem volt soha igazi perpatvar. Talán az következik belőle, hogy nem tartozik a keresztény hit kardinális kérdései közé?

Mit jelent ez az emberkép a pedagógiai elméletre és gyakorlatra nézvést?

## Kompendium

A Waldorf-pedagógia az antropozófia pedagógiai konkretizálása. „A kifejlődő ember lényegéből adódik a nevelés nézőpontja” – mondja Steiner. (7) E pedagógia egyik jelentős sajátossága így, hogy alapja lehet az antropozófia további fejlődésének. A szabad szellemi élet, amely ennek az előfeltétele, három dolgot igényel: tudományos szabadságot, politikai függetlenséget és kulturális szilárdságot. Magát az iskolát Steiner a társadalomátalakítás eszközeként, bizonyos mértékig az új társadalom modelljének tekinti. (Ebben meg egyezik *Karácsony Sándor* véleményével is.) (8) „A társadalmi rendet a felnövekvő generációk megújuló erejével kell továbbfejleszteni.”

Az antropozófia emberképétől idegen a külső erőszak. „Személyes felelősség a személyes belátás alapján, a közös nyelven keresztül.” (9) Az autonómia egyszerre társadalmi modell és nevelési eszköz. Ennek az egyik összetevője az öniszervezés: közös pénzügy, közösen meghatározott pedagógiai feladatok, a szülők aktív részvétele az iskola életében, állami irányítás helyett kollegialitás. A pedagógiai cél az antropozófia által kulcsfontosságúnak tekintett trinitárius rendszer szerint „gondolkodó, érző, akaró lény nevelése.” A képzési célok ennek megfelelően kognitív, esztétikai és gyakorlati jellegűek. Nem a tudás elsajátítása az elsődleges, hanem egy olyan lelki-szellemi fejlődés, amelynek az eredménye az individuum szabadsága arra, hogy a hajlamait értelmesen megfogalmazhassa. Ennek megfelelően igen fontos a beszédkészség fejlesztése. A tanterv összeállítása az antropozófia fejlődéslélektanának az elméletéből következik, a tartalmi és didaktikai elemek abból vannak levezetve.

Egy példa a tanmenetből: a vallásos nevelés elbeszélés-anyaga. A történetek oktatása ugyanis kulcsfontosságú a Waldorf-pedagógiában. (10)

- 1. osztály: mesék, apró mondák, elmesés kis történetek;
- 2. osztály: állatmesék, szentek legendái;

- 3. osztály: a zsidó nép története;
- 4. osztály: német mitológia, Grál-  
legenda;
- 5. osztály: görög mitológia;
- 6. osztály: római mondák, néprajz;
- 7. osztály: felfedezők, életrajzok;
- 8. osztály: életrajzok.

Ez egyrészt az emberiség története mint tudattörténet, másrészt „a pedagógiában megvalósított biogenetikai alaptörvény”. A kettő egybeesésének az az alapja, hogy „a kozmikus-emberi erők csak úgy érvényesülhetnek, hogy az egyes emberekben individualizálódnak.” A hétéves gyerekben mély összefüggés él a népek őskorával, amely egy intellektus-előtti mitikus tudatba van lehorgonyozva: az élet céljának a felismerése, a jó győzelme, a mese segítségével érvényesülő morál. Azután jön az átmenet a mesevilágból a tények világába. Külső-belső egyensúly, a hely és az idő megjelenése. A szentek tetteiben a földi világ az érzékfölötti fényében jelenik meg. Kapcsolat a természethez, az állatvilághoz „a humor által hordozott rejtett pszichológián keresztül”. Azután a világt teremés, az ősi kultúrák, az Ótestamentum megismerése. „Az egész természet az Ő bölcsességét hirdeti.” Az embert Isten kell vezesse. „Itt csillan fel az Én szikrája, ami annyi, hogy az ember bensője válaszol Isten hívására.” A germán és kelta mondák egészen mások. A hang is megváltozik – ismerkedés a bárdok stílusával. A látókör kitágul. Azután elérkezünk a mítosz-logosz átalakulás küszöbére, ami megfelel a kép gondolattá változásának. „A fantáziálás fogalomképessé alakul.” A görög tragikum felfogása, egyúttal az emberiség ősi hagyományainak a megismerése: Mahábhárata, Buddha, Gilgames, Isis-Osiris, Perzsia. Így érkezünk el a történelmi korba, a római civilizációhoz. Végezetül egyes emberekről van már szó, a reneszánsz és a reformáció nagyjairól, újkori feltalálókról, és olyanokról, mint „Gandhi, Teréz anya, Václav Havel”. Mindennek az a célja, hogy „minden ember kapcsolódjon a lelke belsejében az emberiség egész történetéhez.” (11) Nem vallásitanítás ez, hanem a témákkal való vallásosan elmélyült foglalkozás.

Mind a fejlődépszichológia, mind a didaxis, mind a tartalom emlékeztet Karácsony Sándor társaslélektanára. Éppen ezért nehéz kritikailag rálátni. Főleg azért nehéz, mert a társaslelki pedagógia olyannyira perszonális, hogy a rendszer kialakítását is alig tudja elviselni. Márpedig kritikát csak egy rendszer alapján lehet kifejteni. Ezért itt csak annyit tehetünk, hogy felhívjuk a figyelmet a megközelítés különbségére. A társaslélektan az Én-t csak a Te-ből képes definiálni, és ez az egyéni létezésünkkel kapcsolatban azután minden továbbit meg is határoz. Az antropozófiában viszont a Te, bárminő fontos is a maga szuverenitásában, azért mégiscsak az Én megvalósulásának az eszköze. Még ha ez az „eszközszerűség” olyannyira különbözik is a materialista autizmus etikátlanságától.

### Pedagógia és fejlődéslelektan

„A Waldorf-pedagógia antropozófiái értelemben olyan nevelési mód, amely motívált, és a tárgya az élet gyógyító kiegyensúlyozása, mivelhogy ez a maga szélsőségeiben Krisztustól idegen, azaz luciferi és ahrimáni életformákhoz vezet.” (12) A trinitárius világszerkezetnek pedagógiai szempontból az a jelentősége, hogy ezt követi az ember ontogenezise is, mégpedig jól elhatárolható 7 éves periódusokban, amelyek analógiába hozhatók Isten személynének a hármasságával. Az első 7 év az Atya, a második 7 év a Fiú, a harmadik 7 év a Szentlélek által meghatározott, vagy – emberi dimenzióban – az Én, a Te és a Mi körében. Így fejeződik be az ember belsőleg meghatározott evolúciója. Ami annyit is jelent, hogy ezzel érkezik meg a Szabadság birodalmába. És ez immár ötöle függve kizárólag felfelé, a még tágabb körű szabadságba, vagy lefelé, önmaga bebörtönzésébe vezethet.

„Az Atya az emberlétnek és a vallástörténetnek is az összava.” (13) Isten a végső oka minden valóságnak, egyszersmind a teremtő elv egysége is. Jelen van a természetben, ahogyan Steiner mondja: „elrejtettségében nyugszik”. (14) *Hans Küng*

*Credoja* szerint Ő „minden valóság egyetemes értelme”, az ő akarata a „creatio continua”, a folyamatos teremtés. A Kozmosznak a fentről mitikusán meghatározott rendje a modern tudat számára a természet-törvények tudományos kategóriájává változik. (Steiner eme századeleji felfogását, amely implicite a kor „tudományvallására” támaszkodik, a Bohr-, Heisenberg-, Weizsaecker-féle fizikusok és a Popper, Kuhn, Feyerabend, vagy az őket megelőző Hamvas Béla nevéhez fűződő ismeretelméleti kritika érdemben korszerűtlenné tették. A modern tudományfilozófia ezért ma a levegőben lóg. Karácsonynak azonban van egy sokszor használt ideillő és mély értelmű kifejezése: „a megmagyarázhatatlanság evidenciája”.)

Az Atyának mint személynek az a legfontosabb sajátossága, hogy nincsen más személyre viszszavezetve. (15) A kisgyerek számára primér tapasztalatként ön maga testiségében jelenik meg. Az életkor két meghatározó tapasztalata a testnek, majd az Énnel a felfedezése.

Az ember testi és lelki lényege nem különbözik egymástól, így az emberi test maga az atyai hatásnak a szimbóluma is. Az első 7 évben a fejlődés fő problémája a fizikai test érése-formálódása – ez az atyai elv dominanciáját jelenti. Steiner szerint a gyerek „egészeben egyetlen érzékelő szerv” a külvilággal való kapcsolatában. (16) „Isten, aki az embert a megszületéséig elvezette, most kialakítja azt az organizmust, amelyben őt mintegy működő Istenségként tapasztalhatjuk meg.”

A Teremtés Könyvének a mondata – „és látta Isten, hogy jó” – azt jelenti, hogy Isten jósága az Atya személyébe sűrűsödik. A gyerek első találkozása is ez a világgal:

a világ jó, vagyis morális. Egy tudattalan élettér van ebbe rejtve, az egzisztencia mélydimenziója. A gyereknek a kicsisége, gyengesége, függősége miatt egy biztos és élhető világot kell feltételeznie. Így inkarnálódik benne a születése előttiből a földi világba a jóság ismerete. A személy a maga közvetlen létezésében az Én-ben nyilvánul meg. Ennek a kimondásával válik az ember létezése Istenétől elválaszthatatlanná. Az Én tudata előtt homály van, „alvó tudat”. Általában a harmadik életév-től nyílik meg a lehetőség a kimondására (az előtt például a kisgyerek önmagáról csak harmadik személyben beszél), és ez a

*Az iskolás gyerek érzékelő-ritmikus lényege a feltétele a művészi élmény- és életformának. A gyerek ekkor fedezi fel a zenét, a festészetet, a természetet. „Az életöröm, a lét szeretete, a munkaképesség a szépség és a művészi érzék ápolásából nő ki.” A mi korunk „fejnehéz” (kopflastig) nevelése általánosságban a tárgyi tudás bővítésére irányul. De ehelyett „esztétikai humanizmusra” van szükség. Lehet, hogy a világ állapotota által óhatatlanul ránk kényszerülő ökológiai szemlélet ezt visszahozza majd?*

döntő lépés a környezetétől való elhatárolódásában is, először is a dacreációban. Az Én tudatával nyílik meg az emlékezés és az identitás lehetősége is. Maga az Én a három trinitárius fokon át szilárdul meg: mint Én-tudat, Én-élmény és Én-megvalósítás.

A test, a lélek, a szellem az első 7 évben kap formát (fizionómia, testtartás, járás, vérkör, izomrendszer). Ezért a

nevelés ebben az időszakban „formáló”. A gyerek még „lágy”, alakítani kell, kedvezően befolyásolni a morális, emocionális, fizikai fejlődését. Magát a környezetét is megfelelően kell formálni (szín, öltözék, bútor, táplálék). Steiner szerint a gyerek a fogváltásig sajátos „testi vallásban” él: a vérkör, a lélegzet, a táplálékfelvétel mintegy ima a környező világhoz. (A vallás latin „religio” szava a „religere”, megkötni igéből származik, a szó tehát köteléket is jelent.)

A kisgyerek számára ezért szükséges az alapvető bizalom: a testi funkciókra, a szülők gyengédségére és gondoskodására való hagyatkozás. Ez az ősjelensége a vallá-

sos kapcsolatnak, *Karl Rahner* szerint „ez az ösbizalom a vallásnak mint az Istenhez való kötődésnek az alapja”. (17) A saját létezés: ajándék, és ennek a része az Atya létfenntartáshoz nyújtott segítsége is. (A könyv itt Jézus szavait idézi Lukács Evangéliuma 10, 21 és Máté Evangéliuma 11, 25–27 szerint.) (18)

Pedagógiai tekintetben igen lényeges, hogy a rend létezésébe vetett meggyőződéseknek, vagyis minden tanulás ősforrásának is ez a kisgyerekkori alapélmény a kiindulása. A nevelés elve itt a Háládatosság, a nevelő szerepe pedig a papé. Az első hét év végeredményben a teremtés elsajátítása. Maga a sírás mint akaratnyilvánítás is ide tartozik, majd pedig a „szóval teremtés” és a fantáziálás.

A második 7 évet a Fiú-kapcsolat dominálja. A korszak a fogváltástól a nemi érést tart. „A fogváltással az étertest a külső burkát leveti és nyitottá lesz külső hatásokra.” (19) Az étertest átalakulása és növekedése a hajlam, a szokások, a lelkiismeret, a jellem, a gondolkodás, a vérmérséklet kifejlődése. Az étertest elhagyja a test növekedésében és fejlődésében eddig betöltött formáló feladatát, és a lélek rendelkezésére áll. A lélek pedig a test és a szellem közötti kötelék. A most meghatározóvá váló élmény az, hogy „szép a világ”. A „szép” maga, *Aquinói Szent Tamás* észrevételével, a közvetítő a „jó” és az „igaz” között. (20) A keresztény egyházművészetben sokáig nem ábrázolt Jóisten a középkor katedrálisaiiban így bukkan föl Krisztus szépségének a gondolatából. A protestáns teológust, *Karl Barthot* idézve: „Ami az isteni és emberi természet viszonyának ebben a meghatározásában tükröződik, az a forma, az isteni lényeg szépséges formája. Itt hármas egység az Isten, ebben a nyugalomban és mozgásban, isteni lényegének az egységében és az ő minden meghatározottságának a teljességében. Nemcsak minden igaznak és jónak a forrása, hanem minden szépnek is. És mivel mi Jézus Krisztusban ismerjük meg, hogy ő ilyen, annak okáért éppen Jézus Krisztusban ismerjük meg az Isten szépségét is.” (21) Hasonlóképpen *Urs von*

*Balthasar*, a katolikus ezoterikus teológus szerint az esztétika a láthatóvá vált Isten formájának a valóságáról és a benne való részesedés által az ember felemeléséről szóló tanítás. (22)

Steiner szerint a művészet a harmadik birodalom az érzékelés és az értelem között. „Isten országának a Földre hozatala”, mivelhogy a világot az isteni szférájába emeli. (23) „A szép – erő, de a formájában ható erő” – mondja *Karácsony*. (24) A lélek a világ szépségének az esztétikai tapasztalatából táplálkozik. (25) A művészi leg felfogott tartalom a gyereket magát is kreativitásra, a fantáziája fejlesztésére ösztönzi, a művészet voltaképp új világ teremtése a régeből. Ezért létfontosságú a nevelés a művészet által, vagyis hogy a gyerek kifejezhesse a benne lévő eszméket. Ezért ösztökélni kell saját kép alkotására, ami elsősorban nem kész kép, hanem a fantázia felkeltésére szolgál (természet, történelem, nyelv). Általánosságban célszerű a képi értésre törekedni a fogalmi helyett. A fogalom definícióra kényszerít, míg a kép csak valamilyen jellemző vonást ad – de ez a dolog „ideája”, belső valósága. „Az érzékinek és a szelleminek az egyesülése” – mondja Steiner. A „mi” az érzéki, és a „hogyan” az eszmei.

A nevelés elve ebben az időszakban az Átéltetés, a nevelő feladata pedig a művészt. Ahogy az első 7 év a physis, úgy a második 7 év a forma jegyében áll. A fogalomkészlet gazdagodik a gyerek növekedésével. Ennek a közvetítője a jelentéssel teljes nyelv. Ezért aztán például tankönyv sincsen.

A nevelés maximája a szeretet, és ennek megfelelően jelenik meg valóságos konkrétságában a Te őstapasztalata (például az első szerelmek és barátságok). Ezért „a gyerekeknek nem a mi logikánkra van szüksége, hanem miránk. Nem fültől fülig, hanem lélektől lélekig kell a megértésnek tartania” – állapítja meg mélyenszántóan Steiner. A tanár többé nem a világrend képviselője, hanem a közvetítője. (27)

Ez az a gondolat, ahol talán a legalapvetőbb az egybeesés *Karácsony Sándor* társaslelki pedagógiájával. Hiszen ő jószerével másról sem ír. Hogy csak a „Csucsai front”

című nevelési regényét említsem, első tanári működése kudarcának a dokumentumát – ahol a kudarc éppenséggel azért következett be, mert minden igyekezete ellenére sem volt képes megvalósítani ezt a maximát. A nyelv fontossága azonban Karácsonynál még sokkal alapvetőbb. Elannyira, hogy maga az Én és a Te is csak a nyelv társaslogikáján keresztül határozódik meg, és ez a társasviszony még a tudományos igazságnak is a meghatározó kritériuma.

A fogváltástól a nemi érésgig tartó második 7 év során a ritmikus rendszer fejlődése testivé válik. Stabilizálódik a lélegzet és a pulzusszám, valamint a kettő viszonya 1 és 4 között. A ritmusnak ez a fontossága a nevelést is meghatározza. Az iskolás gyerek érzékelő-ritmikus lényege a feltétele a művészi élmény- és életformának. A gyerek ekkor fedezi fel a zenét, a festészetet, a természetet. „Az életöröm, a lét szeretete, a munkaképesség a szépség és a művészi érzék ápolásából nő ki.” (27) A mi korunk „fejnehéz” (kopflastig) nevelése általánosságban a tárgyi tudás bővítésére irányul. De ehelyett „esztétikai humanizmusra” van szükség. Lehet, hogy a világ állapota által óhatatlanul ránk kényszerülő ökológiai szemlélet ezt visszahozza majd?

Az ember belső evolúciójának a harmadik 7 éves korszakát a Szentlélekhez fűző kapcsolat határozza meg. A keresztény teológiának ez a legkevésbé kidolgozott része. A lélek arc nélküli, fűj, mint a szél, de nem tudjuk, honnan jő és hová megy, mondja János evangélista. A dolog valóban nem könnyű. Maga Steiner például a nevelési elvek kapcsán a következőképpen bonyolódik bele: „Nincs oly egészséges gondolat, amit ne előzne meg az igazságnak egy magától értődő tekintélybe vetett hite.” (28) Ez fölöttébb hasonlít a materialista *Hobbes* igazságkalkulusához, („az ember nem Istenben hisz, hanem a prófétának”), viszont ellenkezik a társasléktan alapját képező embertársi viszonytalán éppúgy, mint a görög kultúrában gyökerező logika ama kiindulópontjával, hogy az igazság önmagában lakik és a lélek belülről ismeri fel, de ellenkezik a hindu hagyománnyal és mindazzal is, amit

ebből az antropozófia és a rá alapozott Waldorf-nevelés megállapított: „A korlátatlan tekintély a pubertás korával leértékelődik. A gyerek ezt a személyiségének a sérelmeként éli meg.”

Steiner gyereknevelési maximája, a három életkorra vonatkoztatva: „Hálával fogadni, szeretetben nevelni, szabadságra elbocsátani.” (29) A probléma tehát, amely itt megoldásra vár, a szabadság kérdése. A szabadság a felelős jövő-alakítás lehetőségét igényeli, és ennyiben minden ifjúságnak a kulcskérdése is. Karácsony Sándor ugyanígy gondolja: „Megtenni, amire szükség van, tekintet nélkül arra, hogy telik-e tőle – erre csak az ifjúság képes, mert egyedül ő hajlandó az áldozatra.” (30) Megítélése szerint az ifjúság ma olyasféle társadalmi helyzetben van, mint hajdan a jobbágyság vagy az ipari munkásság, és a feladat: a felszabadítása. (31) A nevelés tehát társadalom-formáló tett, sőt úgy látszik, hogy korunkban a legfontosabb. A Waldorf-iskola nevelőjének ezért elsősorban az ifjúság innovációs készségét kell fejleszteni. Nagyobb tapasztalata nem lehet valamiféle mindent-jobban-tudás, sem leereszkedő kedveskedés, hanem csak önmagáról elfeledkező, magasabb cél érdekébe szegődött szolgálat. „A nevelés szentség, a transzcendensre törő életforma, egzisztenciális komolyságot igényel” – mondja Karácsony, ezzel megegyezőleg.

A nevelés három fő elve a tárgyszerű megismerés, az eszményi lelkesedés és ösztönző példa. Bármilyen fontos is a gondolkodás szabadsága, az emocionális mozzanatok közelebb állnak az ifjúhoz, mint a gondolati eredmények. A tanár ne meggyőződést szuggerraljon, ne igazságot közöljön, hanem a növendék személyiségét segítse a kibontakozáshoz. „A meggyőződésünk csak önmagunkra érvényes. Mí így látjuk – nézd meg magad is.” A tanulásnak a végső célja az, hogy élethosszig tartóvá sikerüljön változtatni. Az igazság, amit keresünk, ítélkező lehetőség. Az, hogy a világ igaz, nem csupán tudományos-tapasztalati-logikai, hanem morális értelmű is. Ami annyit tesz, hogy

az úgynevezett tények erejét morális elvvel relativálni kell. A világ szép – mondja a felserdült ifjú –, de nem üdvös. Üdvössé kell tenni.

A világ ekképpen nem „van”, hanem megvalósul. Itt az értelme annak, hogy a harmadik 7-es korszak Steinernél a próféta jegyében áll. Az ószövetségi prófécia nem jövőképet és nem homályos értelmű szibilla-jóslatot jelent, hanem a tettere vonatkozik, amit itt és most cselekednünk kell. Világos, és a lehetséges következményeket is megmondja. Voltaképp az ember választási szabadságának az alapvető megnyilvánulási formája. „A prófécia a jelenkor kritikája egy remélt és hitt jobb jövő perspektívájából.” (32) Az ismeretelmélet a Lélek Evangélistájára, János apostolra épül: „Aki az igazságot cselekszi, az eljut a viláosságához.” (33) „Nem szóval és nyelvvel, hanem cselekedettel.” (34) Az „igazság” szó kétféle értelme tehát úgy rendeződik egymáshoz, hogy a logikai jelentés a morális jelentés következménye. Az idealista absztrakció svindli, hiszen az elkötelezettséget jelentő morális cselekvő tartalmat rejti el. (35) A fiatalok nem szavakat akarnak hallani, hanem tetteket látni. A felnőttek cselekvésében a hitelességet keresik. A lelkesítő eszmény igazsága ezért mindig konkrét, és a látható tett a nevelés fő eszköze.

Az iskola itt lép kapcsolatba a társadalommal, akárcsak Karácsony Sándornál. Szó esik a Felszabadtás Teológiájáról, a szociális feszültségekről, a valóságos kollektívák hiányában létrejött „pszudovalásos” bálványok, zenészek, sportolók, válogatott médiasztárok öltözéke és nyelve által megszabott identitás-pótlékokról. Korunk egyházi is hibásak itt. Az ifjúság körében róluk kialakult kép szerint kimerülnek prédikációban, templombajlásban, Istentiszteletben és szexuális erkölcs hirdetésében, holott segíthetnének a fiatalágnak új közösségi formák megtalálásában. Ilyen lehet például a Taizé-i közösség, a kontemplatív-meditatív elem és a politikai-szociális elkötelezettség egyesítésével, mint az új közösségi élet szellemileg inspirált formája: egy szabad, igazsá-

gos társadalom ígérete és modellje. Az Ős-egyház pünkösdi Szentlélek-élménye: szabadság a szellemi életben, egyenlőség a jogi életben, testvériség a gazdasági életben. (36) A Szentlélek felülhaladja az antiszociális és embertelen erőket.

A profetikusan szellem a szentség igenlését jelenti, a szeretetbe, az értelem megvalósulásába, a jogba, a békébe vetett hitet. Nem ezek kierőszakolása útján, hanem az életalakító erők előhívásával. „Ahol az Úrnak lelke, ott a szabadság” – idézi a könyv Pál apostolt. (37)

A Szentlélek a testvéri közösség szelleme – az emberek sokféleségében működik. Egy személy sok személyben. Ahol Isten lelke van, ott túljutottunk az egyedülleten. Nem magányos Én van már, hanem szeretetteljes Mi. (38) Szabadság, tökéletesedés, szentség, igazság, közösségért végzett munka – összefüggés az ifjúság sóvárgása és a Szentlélek műve között.

A kisgyerek az Atya szférájában, egységes, jó, mágiikus tudatban él. Az iskolás gyerek a Fiú szférájában, mitikus-epikus szépségben. Az ifjú a Szentlélek szférájában, a racionális tudatban. És ebben van az öntudat tövise: csak a racionális ismerheti ellentétét, az irracionálist. A szeretet cselekedetei vak, erőszakos akciókká válhatnak. A lelkesedés fanatizmussá. A szabadság az élettől való rettegéssé (menekülési kísérletek, drogok). Nyugat legmélyebb válsága, amit napjainkban él át, a materialista gondolkodás általános szellemnélküliségéből adódik. Erre vezetnek vissza a pneumatológia megértésével kapcsolatos nehézségeink is. (39) A megszentelő Lélek gyógyíthatja meg az emberi egzisztenciát – az emberek közösségének a helyreállítását útján egymással és Istennel.

Érdekes, hogy Karácsony ott kezd, ahol Steiner befejezte. Ő a maga „természetes filozófiai rendszerét” pedagógiai tapasztalatai alapján és szintén evolutív módon építette ki. A „természetes rendszer” nem más, mint az út, amelynek az egyes szakaszai magában az emberi természetben gyökereznek. Ez a természet egyrészt társaslelki, tehát a „mi”-élményhez kapcsolódik, másrészt pedig átfogó, tehát a világlátás

különbő aspektusai mindig szerves összefüggésben állnak benne egymással. Erre utal például Karácsony – egyébként *Rousseau*-t s 20. századi követőit idéző – megfogalmazása: „A gyerek tökéletes gyerek, nem pedig tökéletlen felnőtt.” (40) Az evolúció, ami a fejlődést meghatározza, mindig az egésznek az átalakulása, és nagyrészt éppúgy belső erők által meghatározott, mint Steiner rendszerében. A trinitárius felosztás Karácsony számára nem alapvető. Ő empirikus alapon négy fázisra osztja a fejlődést: kisgyermek, növegyermek, pubertáló és adolescens. Társaslelki vonatkozásban mindezekhez sajátos magatartásformák tartoznak a jog, a művészet, a tudomány, a társadalom és a vallás területén, ezek azonban összefüggésükben zárt, koherens rendet alkotnak. A példa kedvéért a vallás fejlődéslélektani kategóriái: a kisgyermeké a mese, a növegyermeké a mítosz, a pubertálóé az eskü és az átok, az adolescensé a kritika és a kétely, az érett emberé pedig maga a vallás.

A hagyományos értelemben vett gondolkodási rendszerekhez képest a Karácsony mintegy „metarendszernek” tekinthető, a szellemi erők olyan szerkezetének, amelyből magának a gondolkodásnak a formái is fakadnak. Különösen érdekes, hogy ebben a rendszerben nemcsak fejlődés van, hanem visszafejlődés is. „A megöregedésnek, a divatból kimenésnek, a lassú elmúlásnak is ugyanez az irányvonala, csak éppen ellenkező előjellel, hátulról visszafelé. Egyén és közösség egyformán kezd megöregedni. Elgépiesednek a gesztusai, megmerevednek a formái, alsóbbrendűekké, fejletlenebbekké, erőtlennékké bántortalanodnak a tartalmi elemei. A közösség életében a jog harccá bizonytalanodik, a művészet liturgikus kényszerceledetté gépisedik, a tudomány dogmatikussá merevül, a vallás helyébe a kétely lép. (...) Ha tovább tart az előregedés folyamata, a dogma merevségét a szabály még merevebb formái váltják fel. Még későbbben már nem tudománya van az értelmiségnek, hanem gyűjteménye. Legelső fokon már csak technikai ügyesség: a tudósok már csak szajkóznak.” (41)

A kétféle út közötti el nem kerülhető választásra utal Jézus Krisztus mondata is: „Aki velem nem gyűjt, tékozol.”

### Ignoramus

Minden pedagógia ismeretközlési felfogása szükségképpen kapcsolódik a kor általános ismeretelméletéhez. Innen kell tehát nekünk is elindulnunk. Ignoramus, azaz „nem ismerjük.” A filozófusok szerint ezzel a mondattal kezdődik minden igazi megismerés. De vajon csak kezdődik ezzel? Egyik hasonlatában Pascal az ismeretet olyan szappanbuboréknak mondja, ami minél nagyobb lesz, annál nagyobb felületen érintkezik az ismeretlennel is. Ilyen megjegyzéseinek köszönhető, hogy a tudományban csak epizódistanak számít nagy pályatársaihoz, *Galilei*hez, *Descartes*-hoz, *Newton*hoz képest. „Kétkedésével megbénítja a tudományos erőfeszítést.” Hogy valóban bénít-e a kétkedés, egyelőre hagyjuk nyitva. Annyi bizonyos, hogy problematikus a viszonya a természettudományos módszerhez. *Descartes* híres mondata eredetileg úgy hangzott, hogy „dubito, ergo sum”, kételkedem, tehát vagyok, ámde éppen módszertani megfontolásból meg kellett változtatnia. A megismerés harmadik szabályát a Módszerről szóló nagy hírű értekezésében például így fogalmazta meg: „A legegyszerűbb és legkönnyebben megismerhető tárgyakon kezdem a vizsgálatot, lassan, fokozatosan haladok a legösszetettebbek ismeretéhez, s úgy teszek, hogy még ott is föltételezek bizonyos rendet, ahol természettől fogva az egyik nem következik a másik után.” (42) Szilárd, kétségbe nem vont kiindulási pontra van tehát szükség, aminek az alapja valamiféle megismerési evidencia. Ez azért evidens, mert „elemi”. És belőle kiindulva azután magát a teljes Világmindenséget megismerhetjük.

Ez a módszer három évszázadon keresztül hallatlan sikereket ért el a világ megismerésében. Elannyira, hogy a szellemtudományok és a társadalomtudományok is átvették, így született meg a „tervezhető jövő” képze, amelyben éppen ez a „terv” válik a világ céljává és értelmévé. (43) En-

nek a megismerési módszernek azonban láthatóan megvan az a hibája, hogy a világot az „ismert” (ismerni vélt) világra zsugorítja. Hajlamos arra a felfogásra, hogy nem-létezőnek tekintse azt, amit nem ismer. Holott *Pascal* hasonlatából nyilvánvaló: nemcsak hogy mindig van nem-ismert része is a világnak, hanem ennek a méretei éppenséggel az ismerttel arányosak, és folyamatosan bővülnek az ismeret kiterjedésével. Ennek az ismeretelméleti alapproblémának van egy igen jelentős pedagógiai következménye is. Korunkat az eredményességre törekvő tudásközpontú pedagógia határozza meg. A lényege a

rendszerezett ismeretek átadása. Itt azonban máris felmerül az első kérdés: milyen határig érheti el ez az ismeretátadás még saját kitűzött célját, az eredményességet is? Volt Karácsony Sándornak egy tanítványa, az eredeti gondolatai miatt hírnevessé vált közgazdász Liska Tibor, aki a mesterétől ilyesféle útravalót kapott: „Ne törődjél olyan sokat a felhalmozott tudás elsajátításával.

Vizsgáld meg inkább mindig magát az előtted álló problémát.” „Megette a fene – morog erre a tudós. Hogy lesz ebből egy áttekinthető, a világ megértésére alkalmas rendszer?” De nem arról van szó, hogy az analitikus megismerési módszer fölösleges. Hanem arról, hogy az ismeretszerzésnek nem ez a fundamentuma. *Pascal* különbözteti meg a gondolkodás két formáját, a „geometriait” és az „intuitívot”.

„A csupán mértanhoz értők helyesen gondolkodó elmék, de csak abban az esetben, ha definíciókkal és alapelvekkel mindent jól megvilágítanak nekik. Mástkülönből tevédenek, elviselhetetlenek, mert csak teljesen tisztázott alaptételekből kiindulva

gondolkoznak helyesen. A csupán intuitív elmék viszont képtelenek türelmesen lehatolni az általuk soha nem látott és a gyakorlatban teljesen szokatlan elméleti és képzeletbeli dolgok alapjaira. (44) „Az ismeretszerzés *Pascal* szerint nem a „lépésről lépésre való okoskodásnak”, hanem a dolog egyetlen tekintettel való átfogásának az eredménye. Ami persze fölöslegessé nem teszi a logikai fegyelmet alapuló „aprómunkát”. *Kalmár László*, a valószínűség-számítás világhírű professzora, aki tagja volt Karácsony Sándor pedagógiai munkaközösségének, az *Exodusnak*, a következőket mondja: „Nincs az az akármilyen el-

*A tanár ne meggyőződést szuggereáljon, ne igazságot közöljön, hanem a növendék személyiségét segítse a kibontakozáshoz. „A meggyőződésünk csak önmagunkra érvényes. Mi így látjuk – nézd meg magad is.” A tanulásnak a végső célja az, hogy élet-hosszig tartóvá sikerüljön változtatni. Az igazság, amit keresünk, ítélezhető lehetőség. Az, hogy a világ igaz, nem csupán tudományos-tapasztalati-logikai, hanem morális értelmű is. Ami annyit tesz, hogy az úgynevezett tények erejét morális elvvel relativálni kell.*

vont dolgokkal foglalkozó matematikus, aki kutatása közben ne először szemléletesen, „heurisztikusan” gondolkodna. Utólag aztán axiomatikus formába önti az eredményeit.” (45)

A szemlélet a primér kapcsolat a világgal, és semmiféle absztrakció másból nem indulhat el. Az Egész együttlátásából lehet azután a dolgokat aprólékosan megismerni és megérteni. Mint

láttuk, még a matematikusok is így gondolkodnak. De a megismerés reláció, vonatkozási rendszer nélkül értelmezhetetlen. A dolgot a modern oktatásban az elsők között a jezsuiták gondolták végig. A novíciusok olyan lelki tréninget kapnak, ami a személyiségüket rendíthetetlené teszi. De ez a tréning nem a „tudáson” alapul, vagyis szuverén a tudás minden tartalmával szemben. Bárhová kerüljön is a tudományos vizsgálódásában, az a hitét eleve nem rendítheti meg – hiszen nem azon nyugszik. Ezért teremthetett oly sok jeles jezsuita természettudós a huszadik században, mint a paleontológus *Teilhard de Chardin*.



A pedagógiai következményeket a „dialektikus pedagógia” módszerében *Romano Guardini* dolgozta ki. Könyvünk nagy figyelmet szentel neki (46), már csak azért is, mivel lényeges egybeesést lát a Waldorf-módszerrel, és így egy termékenynek ígérkező együttműködés alapját.

Guardini a klasszikus német filozófiához képest alaposan átalakítja a dialektika fogalmát, mivel nem ismeri a „dialektikus szintézist”. A fel nem oldott ellentét filozófiai kategóriáját tekinti kiindulópontnak. Az analitikus megismerés számára az, ami élő, mindig csak tökéletlenül jelenhet meg. Ez a „racionális megismerés” ezért romboló hatású, szemben az „intuitív megismeréssel”, ami az élőnek a lényegével azonos. A feladat a tudományos racionális és a tudományon kívüli intuitív megismerés szintetizálása. „A megismerésnek egyaránt része a fogalom és az intuíció – ami ugyan mit sem mond az intuíciónról, de „az út” tudományosan megerősített fogalmát rögzíti, és így a fogalmat és az intuíciót kapcsolatba hozza egy végső lényeggel. (47) (...) Az élőnek ez a magja csak egy olyan megismerési folyamatból nőhet ki, aminek a szerkezete ugyanaz. Ez a maga ráció-fölötti, racionális és rációon kívüli elemeit egy többlétezős teljesség-aktusban fogja egybe a szemlélet számára.” (48)

Fordulat ez a racionális megismerés elégtelenségétől az Egészhez. (49) Ennek a filozófiának a végső kimenetele „a szelleminek az elmélyült felfogása, mentesen az absztrakció bélyegétől.” Az ellentétgondolkodás a tiszta filozófia absztrakt birodalmából a konkrét területére vezet át – állapítja meg Guardini. (50) Az ellentétek elgondolása az egész elgondolása (51) – a kibontása az egész elnyerése. Guardini kétféle ellentétet ismer. A tapasztalaton belülit, ezek az ember által érzékelhető ellentétek, mint statikus-dinamikus, forma-érzés. És a tapasztalaton túlit, ami a belső és a külső viszonyára vonatkozik: diszpozíció-produkció, szabályszerűség-eredetiség. Az élet csak ilyen kétoldalú ellentétekkel írható le. Úgy konkrét és élő egy-egy, hogy állandó, miközben változik is. „Az élet a tiszta típusok pusztulása.” (52)

Ha netán volna eszköz a benne lévő feszültségek megszüntetésére, úgy maga az élet szűnne meg.

Az ellentétek kapcsolódása folyamatos, és a ritmus törvényei határozzák meg. Nemcsak egymásmellettség van (mint például a logikában, ME), hanem egymásutániség is. „A ritmus a folyó történés minősítő szabálya.” (53) Az emberlét – függő tartomány, és étoszának az alapja, hogy itt őrizze meg magát. Nem szélsőségek kellene, hanem egyensúly. (Mint a kínai Li, a latin *mediocritas*.) Amidőn ez az egyensúly valamilyen okból felborul, olyan szélsőségek jönnek létre, amelyek önmagukat a világ egészénél tökéletesebbnek tekintik – ami csak szélsőséges mivoltukban igazolható. Ezért pusztító erőkként jelennek meg, a görög világképben ennek a megfelelője a *hybris*, a görög drámák szereplőinek a döntő tragikai vétsége.

A Guardini-féle ellentétek eltorzulásának a szélsőséges esetei a következők. (54)

A „kép és a képzés” területén a felfísten, kinek a *hybrise* az egészen szép ember tökéletes lénye. Talán valami efféle lehetett a *Nietzsche* által istenített *Césare Borgia*, a „blonde Bestie” ösképe.

A „végesség titanizmusának” a *hybrise*: a világ etikai abszolutizálása. Az antropológia tanítása szerint ezek a Krisztus-tagadó erők. Vitatkozni nehéz lenne itt az antropológiával. A történelmi archetípus, akiből végülis a huszadik század egész népiertása előjött, a „megvesztegethetetlen” szörnyeteg, *Robespierre*. Az ellentét ebben az esetben a találkozás és a védekezés (*Begegnung – Bewahrung*) egyoldalúvá torzulásából keletkezik. A pedagógia szerepe ezekben a kérdésekben azoknak a kapcsolatoknak a megteremtése, amelyek az extremitások képtelenségét nyilvánvalóvá teszik.

Pedagógiai szempontból döntő fontosságú a tárgy, vagyis hogy a világ jelenségei legyenek a képzés alapjai, azon értékükben, ami az ember szabadságát szolgálja, ez a „tárgyilagosság étosza”. Az ember legyen a szolgálja tevékenysége tárgyának – ami nem rabslolgaságot, hanem elmélyülést, komolyan vételt jelent. A két szélsősé-

ges tényező itt az önistenítés és az önfeladás lehet, és az elmélyülésnek a lényege az „öntudatlan önmegvalósítás”. Ahogyan Máté evangéliuma mondja: „aki őrzi az ő életét, elveszti azt, és aki elveszti az ő életét én érettem, megtalálja azt.” (55)

### A pedagógia és a „másik ember”

„A személynek a másik emberrel szembeni önfeladásában oldódik fel a szubjektum és objektum dialektikája, miáltal egy olyan világ keletkezik, amelyben ember és dolog, gyerek és tanító, kérdés és igazság olyanképpen szerveződik, hogy éppen ezáltal válik szabaddá az emberben az, ami ő maga.” (56) Egy olyan találkozási ponthoz érkezünk itt, ahol úgy látszik, a Waldorfpedagógia és a jezsuita neveléskonceptió egybeesik a Másik Ember ama filozófiájával, amelyet *Ferdinand Ebner*, *Martin Buber*, *Emmanuel Levinas* és Karácsony Sándor dolgoztak ki. Karácsony a következőket mondja: „A nyelv, művészet, társadalom, jog és vallás eleitől fogva kettőn állott, az egyik és másik ember munkaközösségének eredménye volt, természetesen. Csak nem voltunk ennek világos tudatában. Úgy vettük tudomásul, tartottuk nyilván és úgy is kezeltük a másik embert, (...) mint a gyerekek: önmagunkhoz vonatkoztatva s önmagunkból fejtve meg. Tudtuk, hogy a megértés, a siker, a szabadság, a függetlenség, és a hitbizonyosság a második személyen is múlik, (...) de a segítség megragadásának módját mindig az egyik ember felől iparkodtunk megállapítani. Nevelés közben például (...) a nevelőnek azért kellett megismernie a növendék lelkét, hogy beilleszkedhessék a lelkivilágába, s így biztosítsa a nevelés sikerét. Tipikusan ifjúj ábránd ez: ha birtokomba vettem a másikat, el is bánhatok vele.” (57)

Az idők Karácsony szerint megérették a valóság tudomásul vételére. A másik ember a valóságos Ding-an-sich. „Határtalan, időtlen, megmagyarázhatatlanul-magától értődően csodálatos szillogizmus zárótétele: nincs múltja, azaz történelmi tanulságai, nincs jelene, vagyis rendszere, és nincs jövője, tudniillik törvény érvényével

levonható konzekvenciája. Minduntalan újrafogalmazandó.” (58) És ez egyebek között azt is jelenti, hogy a pedagógiában is fel kell hagyni a „leigázás” paradigmájával. A kulcsmondat a következő: „Csak úgy érthetsz meg engem, ha sikerül jeladás közben egészen a te álláspontodról világitanom meg a dolgot.” (59)

Oktatás, azaz ismeretek rendszerezett átadása, enélkül is lehetséges. Logikailag is, hiszen emberek több-kevesebb érzékkel születnek a koherens gondolkodás iránt, és erre támaszkodni lehet. Lélektanilag is, hiszen a fölényünket biztosítja másokkal szemben. Még az iskolai osztályozás, a barbár népek hajdani civilizálásának talán szükségszerű eszköze is ennek a következménye. (Karácsony itt arra hívja fel a figyelmet, hogy az ókori iskola nem ismerte az osztályozást. Az európai kultúrkörbe a középkori iskola hozta be. Kínában már régebben alkalmazták.) A kellően kioktatott ember hatalomvágyó lesz és fölényes, hajlamos arra, hogy másokat eszköznek tekintsen. Ez a típusú fölény még mindig szellemi, de már amorális. (60) A következő fokozatban pedig a szellemi tartalma is elvész és marad a nyers, pusztá erőszak. Láthattuk.

A nevelés ellenben lélektani és logikai szempontból csak egyféleképpen lehetséges. „Egyik ember a másik lelkére csak egyféleképp hathat: ha viszonyul hozzá, ha tehát egyik a másikhoz képest él. A lélek autonóm, hisz független maradhat e viszonyulásban, a maga részét adván abba. Logikai szempontból: egyik ember, aki a jelhez bizonyos jelentést fűz, és a másik, aki az e módon adott jelet megérti. A logika tehát: társaslogika.” (61)

### A társtalan értelem

A vita az iskola funkciójáról, oktasson-e csupán, vagy pedig neveljen is, a fentiek fényében irreleváns – minden oktatás nevelés is egyúttal. Csak az a kérdés, hogy mire?

Az ismeretközlésre redukált funkciójú iskolának mindenesetre feltételeznie kell – vagy önnön részlegességét (vagyis hogy ami az élethez tárgyi ismereteken kívül

szükséges, az másutt és egyszerűen beszerezhető, foglalkozni tehát nem kell vele);  
 – vagy a világnak a tárgyi ismeretekre való redukálhatóságát. Ez alapvetően megfelel a materialista világnézeteknek, és így a marxizmusnak is (de a valóságnak nem felel meg).

A tárgyi ismeretek bizonyosan megszereshetők, mivel az emberi elme konstrukciójában van annyi „számítógép-szerűség”, ami lehetővé teszi a bevesződést. Kevésbé biztos, hogy az ismeretszerzés módja átadható-e ekképpen. A deduktív-analitikus módszerek ugyanis csak meglévővel operálhatnak, ami szükséges lehet, de nem elégséges. Pascalnak és Kalmár Lászlónak vagy Karácsony Sándornak a töprengései éppen erre utalnak.

Biztos ellenben, hogy az ember személyisége ebből nem építhető fel.

A másik lehetőség meg az értelemnek a kizárása az Én-képből. Az ilyen embert átvilágítatlan archetipusok uralják. A Guardini által hangoztatott egyensúly hiánya eléggé védtelenné teszi őket az előző típus manipulációjával, vagyis az archetipusok meghamisításával szemben. De ők valamire azért mindig támaszkodhatnak. „Égünk a vágtyól – mondta Pascal –, hogy szilárd talajra, valami végső és állandó alapra leljünk, olyan tornyot szeretnénk építeni rá, amely a végtelenig emelkedik. Ám minden fundamentumunk összeroppan, s feneketlen mélység nyílik meg alattunk. Ne törekedjünk hát biztosságra és szilárdságra.” (62)

A janzenista Pascallal egybehangozóan látja ezt a jezsuita Guardini is. Az ellentéteket nem felülmúlni és megoldani kell a saját erőnkől, hanem rájuk hagyatkozva elfogadni a Teremtő és a Teremtmény közötti végső feszültségmezőt. „Élek többé nem én, hanem él bennem Krisztus” – idézi Pál apostolt. (63) „A végérvényes világszemlélet Isten pillantása a világra: Krisztus pillantása.” Az ellentétek evilági megoldása nem lehet célunk.

Az antropozófia ezt a gondolatmenetet teljes egészében elfogadja, és megítélése szerint az érdemi nevelési párbeszédnek ez kiindulási alapja lehet. (64) A tudás nem elemi ismeretek „rendezett halmaza”, aho-

gyan a kartézianus világgép sugallja, hanem információ a világ egészéről. Ennek két lényeges következménye van. Pascal nyomán láthattuk, hogy a tudás folyamatosan érintkezik a nem-tudással. Másrészt pedig ezt az „egészről” szóló tudást olyasvalakivel kell közölni, aki a maga módján szintén „egész”. És ezt, ha módja van rá, érvényesíti is. A tanító Karácsony Sándor tapasztalati megfigyelése az, hogy „a gyerekeket nem az egyes adatok érdekelték, hanem a dolgok vége. Mindig az egész, mindig az egyetemes. Előbb a nyelvfilozófia, aztán a nyelvtudomány, utoljára az egyes eset. Előbb a lét, aztán az élet, aztán a biológia, aztán a rendszer, utoljára az állat és a növény.” (65)

Márpedig a gyerek érdeklődésének kulcsfontosságúnak kell lennie az oktatásban. Hiszen az oktatás a fogalma szerint az ismeret bővítése – és a kiindulási alapja ezért mi más lehetne, mint a kíváncsiság? Ez a kíváncsiság belsőleg diszponált, és ezért alá van vetve a személyiségfejlődésnek. (Ezért olyan nagy ostobaság például az, amit Madách Imre falanszter-jelenetében mondanak az oktatásról.)

A gyerek személyiségképe és annak törvényszerű evolúciója a korszerű pedagógiának természetesen régóta a része. De itt érdekes lehet az az átfogó világgép is, amiből az elmélet ezt az evolúciót felépíti. Ez Karácsony társasléktanában a „természetes filozófiai rendszer” fogalmához kapcsolódik, a Waldorf-iskolában pedig az antropozófia emberképéhez.

### A Waldorf-iskola és a kereszténység

Nem feladatunk a kereszténység és az antropozófia közötti viszony kimerítő elemzése, néhány megjegyzésre kell szorítkoznunk. Az antropozófiát a keresztény teológusok nem tekintik a kereszténység részének. Steiner véleménye pedig ebben a kérdésben vagy bizonytalan, vagy csak én nem tudtam eligazodni rajta. Mindazonáltal spirituális értelemben kétségkívül nem ellensége a keresztény egyháznak, mint a modern manicheus szekták, vagy a politikai hatalom körül szerveződő pótvallások. Könyvünk-

nek mindenesetre az az elsődleges célja, hogy segítsen eloszlatni a mind a katolikus, mind az evangélikus vallásoktatás részéről megnyilvánuló bizalmatlanságot. (66)

A Waldorf-iskola pedagógiai gyakorlata „nyílt”, tehát a keresztény vallásos, azaz evangélikus és katolikus „konfesszionális” nevelés kezdettől, 1919-től szerepel a programjában – amire egyébiránt a weimari alkotmány is kötelezte. Steiner azonban hamarosan elégedetlenné vált a helyzettel. Mégpedig úgy tűnik, hogy elsősorban pedagógiai szempontból, bár ez kapcsolatban van a vallásról alkotott általános felfogásával. „A vallás nem érzés dolga, hanem a vallásos értéktanítás lelki dimenziója, amit a természetfölötti vallás alapigazságaiban kell kifejezni.” (67)

A modern materializmus szerinte abban gyökerezik, hogy a konfesszionális vallás, privilegizálva és leszűkítve a „szellem” és a „lélek” fogalmát, gátat vet a szellem szabad érvényesülése elé. Ezért, e hiány pótlására vezette be a húszas évek elejétől a „szabad vallásoktatást” (freier Religionsunterricht) – anélkül, hogy fellépett volna a hitvalló közösségek ellen. A lépésében talán kompromisszum is volt a nem-vallásos szülők megbékítésére. A „szabadság” szó itt antropozófiai értelmű, a stúdium pedig nem „vallástudományt”, azaz értéktelen ismeretközlést jelent, hanem például vasárnapi szertartások is kapcsolódtak hozzá. Olyan, keresztény szellemű szocializációra van szükség – mondja Steiner –, ami a keresztény ünnepeket, Karácsonyt, Húsvétot „új bensőséggel” tölti meg. Hogy itt valamiféle „antropozófos vallásalapításról” volna szó, az ellen Steiner mindenesetre küzdeni próbált, az oktatók például csak belsők lehettek, és nem az Antropozófia Társaság tagjai.

Ma 28 ország 750 iskolájában gyakorolják a Waldorf-módszert. Az önmaga által ki-

tűzött cél az, hogy alkalmazható legyen nemcsak keresztény, hanem mozlim vagy buddhista társadalomban is. Aminek nyilvánvaló előfeltétele, hogy ne vallásnak tekintsük, hanem pedagógiai módszernek. Ámde van itt mégis egy nehezen feloldható ellentmondás. Az antropozófia világgépét így a vallások fölött állónak kellene tekintenünk, olyasféle alpnak, amelyhez képest a vallások csak akcidenciák. Ezért hasztalan beszél a saját tradíció fontosságáról, hogyha végülis partikulárisnak tartja. A hozzá való ragaszkodást ekképpen lélektanilag csak sajtóságnak tekinthetnénk.

Ramakrishna, a vallásos szemlélődés 19. századi csodalénye, valóban átváltozott hinduból mozlimmá, buddhistává, zsidóvá, kereszténnyé anélkül, hogy akár önmagát, akár valamiféle „rejtett tanítást” e vallások

*„Égünk a vágytól – mondta Pascal –, hogy szilárd talajra, valami végső és állandó alapra leljünk, olyan tornyot szeretnénk építeni rá, amely a végtelenig emelkedik. Am minden fundamentumunk összeroppan, s feneketlen mélység nyílik meg alattunk. Ne törekedjünk hát biztonságra és szilárdságra.”*

fölött állónak tekintett volna, és anélkül, hogy szinkretikusan egyesíteni próbálta volna őket. *Várkonyi Nándor* írja: (68) „Egészen más dolog tanulmányos elemzések, összehasonlítások útján megállapítani valamely szellemtörténeti tény, és más benső-

leg átélni a tanok immanens valóságtartalmát. (...) A végső valóság egy, de egyszerre csak az egyik megnyilvánulási formájában vagyunk képesek átélni és magunkévá hasonlítani. Megszűrni, kiválogatni, összekeverni őket, s aztán egyidejűleg befogadni, átélni, megvalósítani lélektani képtelenség. (...) Egyfelől természetes és benső törvényszerűsége alapul a vallások különfélesége, szigorú önelhatárolása (de nem a türelmetlenség!), mert a szülőjük az élmény. Másfelől természetes és törvényszerű, hogy a tudatos válogatás, az értelmi eklekticizmus nem szülhet élményt, azaz közvetlen ismeretet, vagyis vallást.”

Ramakrishnának mérhetetlen spirituális erőfeszítésre volt szüksége, hogy az útját bejárhassa, az eredményei pedig egyedi teljesítmények, közvetlenül nem átadha-

tók. Az előadásai nem is erről szóltak, hanem a vallások közötti toleranciáról, aminek a lehetőségét ő bensőleg átélte. Ezért aki ezzel a különleges képességgel nem rendelkezik – mint például Karácsony Sándor –, annak abból kell kiindulnia, hogy „minden vallás ígér és ad erőt. Nekem a magam vallása ígérte és adta azokat az erőket, melyekre szükségem volt. Hadd mutassak hát reá hálás szívvel, mint bő és kiapadhatatlan forrásra – kinek-kinek a maga vallására.” (69)

1983-tól a Waldorf-oktatás centruma átalakult „szabad keresztény vallásoktatássá” (freier christlicher Religionsunterricht). (70) A célja a kereszténység személyes, közösségi és intézményesített felfogásához hitvallástól mentesen vezetni. (Bármennyire kerülöm is a teológiai vitát, egy megjegyzés itt kikíváncozik belőlem. A század nagy fundamentalista teológusai, mint Karl Barth, Martin Buber, Karl Rahner, vagy a nagy orosz vallásfilozófusok, éppen az egzisztenciális elkötelezettséget is jelentő személyes hitvallásban találták meg azt a fogódzót, amire az ember támaszkodhat a satanizálódó világ túlhatalma ellen. Hogy csak a legnevezetesebb példát mondjam, a náciizmus szolgálatába szegődött teológiai relativizmus ellen a Barth befolyására szerveződött „hitvalló Egyházat” (bekennende Kirche). A hitvallás az ember gyökereinek a megvilágítása, azaz választása önmaga előtt, voltaképpen tehát minden tudatosságnak az előfeltétele. János evangélista mondata, „Kezdetben volt az Ige”, érvényes a lét minden pillanatára, hiszen a világ minden pillanatban kezdődik... 1937-ben, midőn a náciizmus egyértelmű fordulatot vett a pokol irányába, az antropozófiát is betiltották, a Waldorf-iskolákat megszüntették. Lelki ellenállást mint közösség mégsem voltak képesek megfogalmazni. A csupán ezotériában létező közösség természetszerűleg benuál meg egy evilági kihívás előtt.)

Más kérdés persze, hogy a konfesszióhoz el lehet-e jutni a katekizmuson át – és ez láthatóan nem is teológiai, hanem pedagógiai kérdés. Mert Steinernek abban, hogy a keresztény vallásoktatás által kiala-

kított emberkép a világban nehezen használható, sok igazsága van. (Maga az „antropozófia” szó is alkalmasint részben ennek a hiánynak a pótlására született.)

De pedagógiai oldalról másképpen is megközelíthető a kérdés, és itt az érintkezési pont a társaslélektannal. Karácsony Sándor például hitvalló református volt, és az ő számára is probléma a jelentéstől függetlenedő katekizmus.

„Ki ülsz a Kérubimokon, / Jelenjél meg nekünk Világoson.” Ami egy nehézkes ósdi református szöveg, és a gyerek Karácsony, aki a kérubimot mint valami bibliai csodalényt még csak megemésztette volna, teljességgel megakadt azon, hogy az Úrnak miért épp a magyar fegyverletétel helyén kéne megjelennie... De a katekizmus szigorított dogmatikában illetlenségnek számít kérdezősködni. Így válhat azután a vallás az élet exklávéjává, élménytől és valóságtól elszakítottan. (71) Mivelhogy – mondja Karácsony – „ha a miénktől eltérő világmagyarázat szügesztív ereje nagyobb a miénknél, elvesztettük a csatát, (72) (...) és nem érzem a mi templomos hitünk erejét.” (73)

Steiner szerint a konfesszionális nevelés szentimentális szófordulatokban merül ki, a vallási közösségek kultúra- és tudományellenesek. Ő a vallásoktatást a világ dolgaihoz köti, amiben megegyezik különben a minorita szerzeteseknek vagy Luther Mártonnak a prédikáció-felfogásával. De Steinernek a kifejezett céljai közé tartozik az is, hogy a modern tudomány eredményeit folyamatosan beépítse a maga antropozófiai rendszerébe. Ez a vallásfelfogás megkísérli a gözgépből, asztronómiában, relativitáselméletben közvetlenül szemlélni Isten nagyságát. „Az ifjúnak jámborul kell olvasnia a világ könyvében. Ha nem kezdi el ott érezni Istent, akkor elveszíti vallásosságának alapélményét.” (74) Amit ma vallástalan felvilágosodásnak neveznek, azáltal küzdhető le, hogy apellálunk az ember eredendő vallásos hajlamaira. E módszerrel valóban sikerül vallástalan gyerekeket hívókké nevelni. (Az ismeretelméleti dilemmáról, ami itt felvetődik, beszéltünk már.) (75)

Karácsony viszont a megoldást az élő Szentírásban találta meg. „Lerontván okoskodásokat és minden magaslatot, amely Isten ismerete ellen emeltetett, és foglyul ejtvén minden gondolatot, hogy engedelmessédjék Krisztusnak” – idézi Pál apostolt. (76) Ez a Biblia inspirációjának az esztétikumtól, logikumtól, etikumtól megtisztított formájú feltétlen hite. „A Biblia nem olvasmány, hanem az Út, az Igazság és az Élet.” (77) Kétféleképpen érvenyesült a munkájában. Résztint a Biblia tanulmányozásában – a szellemi műhelyének a sok tanítvány által olyannyira irigyelt „belső köre” Bibliakör volt. (78) Nem történelmi, eszmetörténelmi, filológiai elemzések folytak itt, hanem – például – meditáció az Ó- és az Újszövetség, vagyis a Törvény és a Kegyelem kapcsolatáról. Másrészt pedig tájékozódási kiindulás volt a számára a Biblia a világban, ahol a szél fúj, ahová akar. És ahol az ember kétféleképpen szokott tájékozódni: vagy valamilyen diszciplína elveiből, deduktíve próbálja megérteni a pillanatnyi helyzetet, vagy ráhagyatkozik az intuíción, vagyis arra, ami épp az eszébe jut. Karácsony tertium daturja az, hogy az Ige üzenetéből indul ki, vagyis a Bibliaolvasó Kalauz aznapra előírt verséből. Így született meg például az „Exodus Munkaközösség” elnevezés is, mivel az aznapi ige éppen Mózes második könyvére, az Egyiptomból, a szolgaság földjéről való kivonulásra utalt.

Úgy tűnik, egy olyan ponthoz jutottunk itt, amit Guardini „ellentétnek” nevezne. Karácsony ugyanis éppen attól zárkózik el, amit az antropozófia alapvetőnek tart, vagyis hogy a tudomány eredményeit a lelki életünk számára egzisztenciális fontosságúnak tekintse. Ami persze nem az „egyiptomi sötétség” óhaját jelenti, hanem azt, hogy ezek az eredmények csak a megmagyarázhatatlanság evidenciájába torokollhatnak. A társaslelki nevelés végpontján nem a tudás van, hanem a társ.

### Jegyzet

(1) STEINER: *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* (1907) című korai műve már ezen a négyes tagoláson épül fel. (Új

kiadása: Dornach, 1978.)

(2) Gondolhatnánk itt a később felfedezett DNS-re is, de nem erről van szó, hanem inkább az aristotelesi logika „causa finalis” fogalmáról.

(3) A tagolás megfelel a pythagoreus Philolaos kategorizálásának: fej (emberi-értelmi), szív (emberi és állati-érzelmi), köldök (emberi, állati és növényi, a gyökerezés)

(4) STEINER, In: vizsgált mű, 27. old.

(5) vizsgált mű, 24. old.

(6) vizsgált mű, 125. old.

(7) vizsgált mű, 21. old.

(8) A STEINER és KARÁCSONY közti analógiákat először VEKERDY Tamás mutatta ki *Álmok és lidércek* című könyvében.

(9) LINDENBERG, In: vizsgált mű, 22. old.

(10) vizsgált mű, 333. old.

(11) vizsgált mű, 338. old.

(12) vizsgált mű, 122. old.

(13) vizsgált mű, 147. old.

(14) STEINER: *Das Christentum als mystische Tatsache*. Dornach, 1981.

(15) vizsgált mű, 154. old.

(16) vizsgált mű, 149. old.

(17) RAHNER, Karl, In: vizsgált mű, 166. old.

(18) A behaviorista lélektan ezt a magatartásformát a „vegyél fel!” követelésben fejezi ki, amit a fejlődés későbbi fokán majd a „tegyél le!” követelés vált fel. Jellegzetes, mennyire hiányzik belőle a bensőség. Az értéknélküliség efféle világnézetével csak a pontszerű individuum önzése fér össze. Ez volna az emberben rejtőző ama „ösfenevad”, akit majd a mi bölcs nevelésünk civilizál, alkalmasint idomítás segítségével.

(19) STEINER: *Die Erziehung des Kindes*. Dornach, 1978.

(20) vizsgált mű, 186. old.

(21) BARTH, Karl: *Kirchliche Dogmatik II.* 1. 749. old.

(22) von BALTHASAR, Hans Urs: *Herrlichkeit. Eine theologische Aesthetik*. Einsiedeln, 1961.

(23) vizsgált mű, 189. old.

(24) KARÁCSONY: *A könyvek lelke*. Bp, 1941. 232. old.

(25) vizsgált mű, 175. old.

(26) vizsgált mű, 183. old.

(27) vizsgált mű, 173. old.

(28) STEINER: *Erziehung des Kindes*, 40. old. in vizsgált mű, 211. old.

(29) STEINER, In: vizsgált mű, 219. old.

(30) KARÁCSONY: *A magyarok Istene*. Bp, 1943. 9. old.

(31) KARÁCSONY: *Ocsúdó magyarság*. Bp, 1942. 6. old.

(32) vizsgált mű, 216. old.

(33) *János Evangéliuma*. 3.21.

(34) *János I. levele*. 3.18.

(35) A hindu egység-filozófia alapmondata ez: „nemkettő”. A nyugati metafizika idáig nem ért el soha.

(36) vizsgált mű, 224. old.

(37) *II. Korinthusi levél*. 3.17.

(38) vizsgált mű, 223. old.

(39) vizsgált mű, 202. old.

(40) KARÁCSONY: *Ocsúdó magyarság*. Bp, 1942. 103. old.

(41) KARÁCSONY: *Magyar nevelés*. Bp, 1993. 23. old.

- (42) DESCARTES: *Értekezés a módszerről*. Bp. 1992. 35. old. (ALEXANDER Bernát ford.)
- (43) POPPER, Karl: *A historicizmus nyomorúsága* című könyvében kimutatta, hogy a huszadik század katasztrófájáért éppen ez a világfelfogás felelős.
- (44) PASCAL: *Gondolatok*. Bp. 1978. 7. old. (PÓDÓR László ford.)
- (45) KALMÁR László: *A matematikai exaktság fejlődése*. In: *A másik ember felé*. Debrecen, 1942. 51. old.
- (46) A fő hivatkozásai: GUARDINI, R.: *Grundlegung der Bildungslehre*, 1928. Würzburg, 1965. *Der Gegensatz*. Mainz, 1955. BUBER, M.: *Über das Erzieherische*, 1925. Heidelberg, 1960. Ezidőtájt, a huszas évek végén, már KARÁCSONY Sándor is építette a maga nevelésmélettét.
- (47) vizsgált mű, 113. old.
- (48) GUARDINI: *Der Gegensatz*. In: vizsgált mű, 113. old.
- (49) Sajátságos hasonlóság figyelhető meg itt a SANKHYA ismeretelméletével. vö. HAMVAS Béla: *Sankhya Karika-kommentár*.
- (50) Századunk magyar gondolkodói, FÜLEP Lajostól KARÁCSONY Sándorot át HAMVAS Béláig figyelemre méltóan e gondolat körül helyezkednek el, de utalhatnánk BOCSKAI Istvánra is: „Sem az retoricához, sem az dialecticához mi nem értünk, hanem a dolgot úgy látjuk, amint van.”
- (51) Ez lényegében megfelel CUSANUS „coincidentia oppositorum” tanításának, amely szerint a létező világ nem egyéb, mint ellentétek metszéspontja.
- (52) GUARDINI: *Der Gegensatz*. In: vizsgált mű, 116. old.
- (53) vizsgált mű, 116. old.
- (54) GUARDINI: *Grundlegung der Bildungslehre*. In: vizsgált mű 118. old.
- (55) *Máté evangéliuma*. 16.25.
- (56) vizsgált mű, 120. old.
- (57) KARÁCSONY Sándor: *A másik ember*. Debrecen, 1942. 5. old.
- (58) KARÁCSONY Sándor: i. m. 19. old.

- (59) KARÁCSONY Sándor: i. m. 11. old.
- (60) Az érvényesítéséhez szellemin kívüli eszközökhöz is hajlandó folyamodni. Végül csak a brutalitás marad.
- (61) KARÁCSONY Sándor: *Ocsúdó magyarság*. Bp. 1942. 24. old.
- (62) PASCAL: *Gondolatok*. 31. old.
- (63) GUARDINI: *Grundlegung der Bildungslehre*. In: vizsgált mű. Würzburg, 1965. 121. old.
- (64) vizsgált mű, 121. old.
- (65) KARÁCSONY Sándor: *A magyar észjárás*. Bp. 1985. 411. old.
- (66) LANGER, W.: *Vorwort*. A vizsgált mű előszava.
- (67) STEINER, idézi a vizsgált mű, 393. old.
- (68) VÁRKONYI Nándor: *Varázstudomány, II*. Bp. 2000. 68. old.
- (69) KARÁCSONY: *Ocsúdó magyarság*. Bp. 1942. 102. old.
- (70) vizsgált mű, 403. old.
- (71) GIERGENSOHN, a tartui vallásszociológus megállapítása a századelőn. (*Der seelische Aufbau der religiösen Erlebnis*. Berlin, 1930.)
- (72) KARÁCSONY: *A magyarok Istene*. Bp. 1943. 298. old.
- (73) KARÁCSONY: *A hatalom alá vetett ember*. Kolozsvár, 1995.
- (74) vizsgált mű, 395. old.
- (75) NB a Primo Evangéliumi Kiadónál 1991-ben *A spiritizmus fertőjében* című kötet német protestáns kortárs szerzői, így elsősorban Traugott KÖGLER írásukban az antropozófiát, a Steiner-i Waldorfpedagógiát mint az „igazi” vallástól eltávolított veszélyes mákonyt ismertetik vö. TRENCSENYI László: *Alternatív iskolatulajdonosok – alternatív pedagógiák? Új Pedagógiai Szemle 1991/3. sz. 100. old.*
- (76) *II. Korinthusi levél*. 10.5. In: *A magyarok Istene*. 294. old.
- (77) KARÁCSONY: *A magyarok istene*. 310. old.
- (78) KÖVENDI Dénes: *Karácsony Sándor, az oktató*. Magyar Szemle 2000. június 97. old.

Miklós Endre

## Indoktrináció és/vagy szociális nevelés?

A neveléstörténet legsokszínűbb és legizgalmasabb korszaka az utóbbi száz esztendőre esik. Nemcsak azért, mert ez a korszak – legalábbis elméletben s néhány példaadó gyakorlatban – kiszabadította a gyermekeket a hagyományos iskolák merev és tradicionális rendszeréből, hanem azért is, mert alternatívákat állított fel. A választás lehetőségét kínálta és kínálja ma is. Számos írás született már, amely csoportosítani ígyezett ezt a rendkívüli sokszínűséget. Írásomban

Mihály Ottó tipológiáját (1) kívánom kiindulópontként felhasználni. Mihály, amikor a nevelési ideológiákat csoportosította, nem kizárólag a reformpedagógia korszakát rendszerezte. Modelljében helyt kap a tradicionális iskola (az iskola mint „töltő-állomás”) és a (klasszikusan reformpedagógiai, pszichologista) „melegház” típusú iskola is, ezt a két ideológiát azonban mostani vizsgálódásomból kizárom.

Mihály, mielőtt az alapvető nevelési ideológiákról szóló álláspontját részletesen ki-

fejtené, felhívja a figyelmet egy fontos momentumra: nem az iskolákat, hanem az iskolákat igazoló és magyarázó ideológiákat rendezi típusokba. (2) Ebből a szempontból talán kicsit erőszakoltnak tűnik, hogy most mégis konkrét iskolákon keresztül fogom bemutatni azt, amit Mihály Ottó nagyon óvatos szóhasználattal nevelési ideológiáknak nevez. Ennek nyilvánvalóan lehet az a következménye, hogy a bemutatott iskolák nem hordozzák az összes jegyét annak a típusnak, ahová uralkodó ideológiájuk alapján besorolhatók.

Ahogy azt a legtöbb csoportosításnál már megszokhattuk, a csoportok gyakran egyben ideáltípusokat is jelentenek. Vagyis tiszta példákkal nem vagy csak nagyon nehezen igazolhatók. Feltételezhető, hogy lesznek az egyes típusoknak olyan jellemzői, amelyek jelenlétét nehezen lehet kimutatni. Ez nyilván adódhat abból is, hogy nem a megfelelő példákon keresztül ragadom meg a kérdéseket.

### Az iskola mint „eszköz” (3)

Ez az ideológia leginkább akkor bukkan fel, amikor az iskola a tudásátadáson és nevelésen túl egy harmadik, mindennél fontosabb funkciót kap. Ebben az esetben a hangsúly „felfelé” tolódik el, vagyis az egyének szintjéről átkerül a társadalom szintjére. Ha úgy tetszik, akkor ez a nevelési ideológia politizál. Kiindulópontul az a tézis szolgál, hogy a társadalmi rend nem megfelelően működik, a nevelés célja pedig nem lehet az, hogy egy rendellenes társadalom érdekeit szolgálja ki. A gyermek ebben a koncepcióban úgy jelenik meg, mint a társadalmi változás ágenese, az iskola feladata pedig az, hogy az új társadalom építőköveit, az „új embereket” hozza létre. A módszer meglehetősen egyszerű: a fiatalokat kivezetni a terepre, ahol ők a cselekvés révén – az aktuális politikai akarat szája íze szerint való cselekvés révén – szerzik meg azokat a tapasztalatokat és képességeket, amelyek az új társadalom embereivé teszik őket. A gyermek tehát – csakúgy, mint az iskola – eszközzé válik egy nemesebbnek tartott cél megva-

lósítása érdekében. (4) A gyermek immáron nem a pedagógiai tevékenység középontja, habár ő hordozza magában az „új társadalom” csíráit. A tudás forrása sem belülről jön, hanem külső források lépnek be: a lényeg, hogy az iskola az új rendszer politikai és gazdasági igényeit minél jobban kielégítse. Az új renchez ugyanis új típusú ember szükséges, és az iskola legfőbb feladata, hogy ezt az új embert állítsa elő. Ha egy kicsit sarkosan fogalmazunk, akkor ebben az ideológiában még az is benne van, hogy nem annyira a minőség (5) (mint tartalom), mint inkább a mennyiség a fontos. Vagyis: minél több olyan emberre van szükség, aki az új ideológiának megfelelően gondolkodik a társadalomról. A tanulók – e modell ideál-típusos megvalósulásában – az alapvető doktrínákat tanulják, valamint azokat a módszereket, amelyek elengedhetetlenül fontosak a társadalom megváltoztatásának szempontjából. A hangsúly a társadalmi-politikai közös öntudaton van. Mindehhez persze, mint minden politikai jellegű változtatáshoz, szükség van egy adag autoritásra mind az iskola, mind a tanár szintjén. Hiszen valakinek – egy tekintély-személynek – mutatnia kell az utat, és vinnie a lobogót, hogy a gyermekek – okulva a jó példából – kövessék őt a gyakran nagyon is rögös úton. Ez az ideológia a környezetet a változtatás tárgyának tekinti, olyan terepre, amelyet alkalmassá kell tenni arra (vagyis át kell formálni), hogy az új emberek életének színteréül szolgálhasson. A cél az, hogy az iskolából kikerülő diák a változások élére álljon, hiszen ő már elsajátította azt a tudást, amelynek alkalmazásával képes jó példát mutatni a társadalom többsége számára.

### Az iskola mint „piac” (6)

Ha az előző nevelési ideológia leginkább (bármilyen) forradalomhoz és a társadalom átalakításához köthető, akkor ez leginkább a demokráciához és a fennálló társadalmi rend megtartásához és legitímálásához, legalábbis organikus előrehaladásához. A gyermek e modellben úgy je-



lenik meg, mint egy önálló, problémamegoldó lény. A tudás forrása pedig mind külső, mind belső tényezőkből eredeztethető.

Vitatni ezt az álláspontot nem áll szándékomban, egy megjegyezni valóm viszont van. Ha az a megállapítás, amely szerint az iskolát piacként, a gyermeket pedig egyezkedő, konfliktusokat megoldó lényként kell felfogni, akkor nem teljesen alaptalan azt feltételezni, hogy a gyermekek a demokráciát tanulják az iskolában. Márpedig ha ez így van, akkor a tudás iránti belső igény csak annyiban értelmezhető, amennyiben az a demokrácia értékei mentén szerveződik. Ebből csak az a következtetés vonható le, hogy ez a nevelési ideológia legalább annyira átpolitizált, mint az iskolát eszköznek tekintő

„forradalmi” ideológia. (7)

Az iskola fő feladata ennek megfelelően olyan környezetet kreálni, amely táplálja a tanuló és a társadalom közötti természetes konfliktust és egyezkedéseket. A diákok így saját maguk tapasztalhatják és tanulhatják meg, hogyan kell megoldani bizonyos

konfliktusokat. A tanulók a problémák megoldása érdekében együtt is működhetnek, de a problémák megoldásába egyénileg kapcsolódhatnak be. Ebből a szempontból jelentős szerepe van az egyéni autonóm döntésnek. Ennek megfelelően alakulnak az iskolán belüli formális struktúrák is. Egyes döntések konszenzus alapján születnek, mások pedig felülről származnak. A lényeg, hogy a tanulók tisztában legyenek azzal, hogy milyen esetben ki hozza a döntéseket, és mindegyik döntési szituációra kifejlesszék magukban a leghatékonyabb döntéshez szükséges stratégiát. A környezetet is a kompromisszumkötés és a kooperáció készségeinek kifejlesztése jegyében használják. Fontos eleme a környezet felhasználásának, hogy a döntésho-

zatalba a szülőket is bevonják. A cél az, hogy az iskolából kikerülő diák képes legyen bármilyen szituációt megoldani.

### Makarenko és az „eszköz” típusú iskola

Anton Szemjonovics Makarenko (1888–1939) pedagógiája nagymértékben összefügg a korabeli ukrainai társadalom problémáival. Az októberi forradalom, majd az iszonyúan sok áldozatot követelő polgárháború utáni Ukrajnában különösen nagy gondot okozott a csavargó, bűnöző, árván maradt gyermekek hatalmas tömege. A gondok enyhítésére 550 gyermekotthont létesítettek, ahol mintegy 45 ezer gyermeket lehetett elhelyezni. A poltavai tanító-

képző főiskolán 1917-ben végzett Makarenko 1920-ban azt a feladatot kapta, hogy szervezzen munkatelepet fiatalok számára. Ez a telep, amely később Gorkij nevét vette föl, ismertté tette Makarenko nevét.

A csavargó gyermekekkel való bánásmódról éles vitabontakozott ki korabeli pedagóguskörökben. Makarenko határozottan szembeszállt az elméleti nevelés-

*A századforduló táján jelentkező pedagógiai irányzatok egyre koncentráltabban a gyermekekre mint a nevelés tárgyára fordítják figyelmüket. Makarenko ott lépte túl ezeket az alapjában véve indokolt felismeréseket, hogy az egyes gyermek (és az egyes pedagógus) helyébe a gyermekek és a pedagógusok közösségét tette, s ez a közösség már nemcsak a nevelés tárgya, hanem alanya is lett.*

tan „pedagógiai Olimposzán” lakozó olyan hivatalnokokkal, akik nem voltak képesek kapcsolatot teremteni a hétköznapi gyakorlattal. (8) A rousseau-i elveket valló pedagógusok, akik gyönyörködnek a gyermekben, mint egy virágban, illetve nem hajlandók beavatkozni a „természet rendjébe”, Makarenko véleménye szerint nem mást, mint gyomot nevelnek.

Nem csoda, hogy Makarenko ekképpen vélekedett, ugyanis a korabeli Ukrajnában és a későbbi Szovjetunióban politikai okokból a forradalmár típusú, de legalábbis jó példát mutató ember értéke nőtt meg jelentősen. Más típusú ember neveléséhez pedig új szemléletű pedagógiára volt szükség.

A századforduló táján jelentkező pedagógiai irányzatok egyre koncentráltabban a gyermekre mint a nevelés tárgyára fordítják figyelmüket. Makarenko ott lépte túl ezeket az alapjában véve indokolt felismeréseket, hogy az egyes gyermek (és az egyes pedagógus) helyébe a gyermekek és a pedagógusok közösségét tette, s ez a közösség már nemcsak a nevelés tárgya, hanem alanya is lett. Makarenko ezt a következőképpen fogalmazta meg:

„Ne felejtjük el: a tanárok közössége és a gyermekek közössége nem két közösség, hanem egy, és ezenfelül: pedagógiai közösség. Amellett, szerintem nem az egyes embert kell nevelni, hanem az egész közösséget. Ez a helyes nevelés egyetlen útja. Én magam tizenhét éves koromtól lettem tanító, és sokáig azt hittem, hogy a legjobb, ha előveszem az első gyermeket és megnevelem, azután pedig sorban megnevelem a másodikat, a harmadikat, a tizediket és így tovább; és amikor valamennyi gyermek megnevelődött, akkor már meg is van a jó közösség. De később eljutottam a felismeréshez, hogy olykor nem az egyes növendékhez kell beszélnünk, hanem valamennyihez, és olyan formákat kell felépítenünk, hogy valamennyi neveltünk kénytelen legyen részt venni az általános fejlődésben. Ily módon közösséget, erős, összeforrott közösséget nevelünk, amely aztán maga válik hathatós nevelőerővé. Erről szilárdul meg vagyok győződve.” (9)

Makarenko nem csak azt ismerte föl, hogy a gyermekközösség nem lehet meg jól szervezett tevékenységek nélkül, hanem azt is, hogy a fő veszély nem a növendékek és a telep közötti ellentmondás, hanem az, ha a növendékek tevékenységi vágya ellentmondásba kerül tevékenységi lehetőségeikkel. Ilyen esetekben lépnek fel olyan jelenségek, amelyek veszélyeztetik a közösség vagy akár a társadalom érdekeit is.

Az a tevékenység, amelynek Makarenko különös jelentőséget tulajdonított, a munka volt. Mint oly sokan mások, eleinte ő is magának a munkának tulajdonított nevelőerőt. Hamarosan fel kellett azonban ismernie, hogy a munkafolyamat önmagában semleges hatású a nevelés szempont-

jából. Csak a tervszerűen szervezett munka képes arra, hogy neveljen. „Az orosz iskola alapja ne a munka mint fizikai erőki-fejtés legyen, hanem a munka mint öntudatos, felelősségteljes tevékenység. Csak akkor lesz az iskola szocialista, ha gazdasági egységként szervezzük meg.” (10) Egy nevelési intézményben azonban a munka legfeljebb a tevékenységek egyike lehet. A szocialista munkaiskola koncepciója az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásán alapszik, s ebben az összefüggésben az oktatás nem rendelődhet alá a termelőmunkának.

A makarenkói intézmények nevelési rendszerében a munka és a tanulás mellett fontos szerepet játszik a közéleti tevékenység is, amely a közösségi önkormányzatokban, illetve környezettel való aktív politikai kapcsolatban ölt testet. A Gorkij-telep vezető önkormányzati szerve (a parancsnokok tanácsa) az osztagok (elsődleges közösségek) választott és állandóan váltakozó vezetőiből (parancsnokaiból) állt, akik egyrészt az osztagot képviselték a teljes közösség vezető szervében, másrészt a közösségi meghatalmazottak testületét osztagbeli társaik előtt, akik egyaránt felelősek voltak munkájukért saját osztaguknak és a teljes közösséget képviselő vezető szervnek.

A közösségi élet másik fontos eleme az összevont osztag volt, amely egy-egy feladat teljesítésére alakult alkalmi, időszakos szervezeti egység, független az állandó osztagok rendszerétől, s parancsnokaik megválasztása is független a pillanatnyi közösségi hierarchiában betöltött szerepüktől. Makarenko az összevont osztagok rendszerében a közösségi demokrácia fontos tényezőjét látta.

„Korunkhoz és forradalmunkhoz csupán egyetlen szervezési feladat lehet méltó; olyan módszer kialakítása, amely egységes és átfogó ugyan, de ugyanakkor minden személyiségnek lehetőséget ad arra, hogy kifejlessze sajátosságait, megőrizze egyéniségét.” (11) Mindez egyben azt is jelenti, hogy egyén és közösség viszonyában nem csupán arról van szó, hogy az egyén alárendeli érdekeit a közösség ér-

dekeinek, hanem arról is – és ez teszi a közösséget igazán pedagógiai közösséggé –, hogy a közösség a maga egészében valamennyi tagja egyéni fejlődésének érdekeit szolgálja.

A pedagógiai közösség a pedagógusok és a növendékek közössége, amelyen belül a – magukat a közösség tagjaként artikuláló – pedagógusoké a vezető szerep. Ezt a vezető szerepet a pedagógusok a tekintélyükön keresztül érvényesítik. A nevelők vezetői tekintélye a közösségben végzett munkájukon alapszik. Tekintélyt nem lehet szerezni, csak kiérdemelni lehet, és az engedékeny nevelői magatartás kevésbé eredményez tekintélyt, mint a nevelő egyéni magatartása által megalapozott követelés.

Makarenko a nevelői tekintély egyik legfontosabb komponensének a mesterségbeli tudást tekinti. Jól tudja, hogy a nevelők között lényeges különbségek lehetnek képzettség, tapasztalat vagy egyéniség tekintetében, de úgy véli, hogy ezek a különbségek egy pedagógusközösségben kiegyenlítődnek. Makarenko nem bízik a vele született pedagógiai tehetségben, de annál inkább bízik a pedagógus mesterségbeli tudásában. A nevelést nézete szerint éppen úgy meg lehet tanulni, mint bármely más mesterséget. Ahhoz, hogy valaki jó nevelő legyen, a mesterségbeli tudáson túl meg kell tanulnia használnia a hangját, az arcát. Tudnia kell, hogyan kell beszélni a gyermekekkel egyes szituációkban, és arc kifejezéseit éppúgy uralnia kell, mint hangulatát. A nevelőnek tudnia kell szervezni, gyermekek közt mozogni, tréfálkozni és haragudni is.

Értek némi bizonytalanságot e típus kapcsán a fogalomhasználat terén. Egyik helyen „forradalmi” e típusnak a jelzője, más hol pedig egyszerűen csak „eszköz”-ként jelenik meg. Bár az eltérő fogalomhasználat a többi nevelési ideológia-típusnál is megtalálható. A „melegház” és a „reformiskola” kifejezések, illetve a „piac” és „egyezkedés” fogalmak használata kapcsán még sincs olyan érzésem, mintha a szerző óvatos fogalomhasználatra törekedne.

Miben áll ez a bizonytalanság? Véleményem szerint minden rezsím tekintheti (és

rendszerint tekinti is) eszköznek az iskolát. Nem szeretnék nagyon előre szaladni, de ez az egyezkedésre tanító nevelési ideológia kapcsán is fel fog merülni. Az alapvető tézisem az, hogy az „eszköz” típusú iskolának nem feltétlenül kell „forradalmi” iskolát is jelentenie. A demokratikus országok is felhasználják az oktatási rendszert arra, hogy a rendszernek megfelelő polgárokat neveljenek. Ennek során azokra az értékekre kerül a hangsúly, amelyek a demokratikus rendszer szempontjából elengedhetetlenül fontosak. Ha tetszik, akkor azt is mondhatjuk, hogy a demokráciák is bizonyos szempontból eszköznek tekintik az iskolákat. Pedig itt szó sincs forradalmár-képzésről vagy a fennálló társadalmi rend megváltoztatásáról. Úgy gondolom, ebből a szempontból szerencsésebb lenne az „eszköz”-típus helyett valami egyértelműbb fogalmat használni, amelyben sokkal inkább benne van a változás igénye. Ilyen lehetne például a „társadalmi változást gerjesztő” iskolatípus elnevezés. (De lehet, hogy ennél még jobbat is lehet találni.)

Azt mindenesetre elfogadom és bizonyítottnak is tekintem, hogy a „forradalmi” iskola ideológiája mint nevelési ideológia létezik. Bár Mihály Ottó is utal arra, hogy a típus szabatos leírása helyenként még gyenge lábakon áll. (12)

Mennyiben felel meg Makarenko iskolája a Mihály Ottó által felállított „az iskola mint eszköz” ideológiájának? Úgy érzem, Mihály „eszköz” típusú nevelési ideológiájában kevésbé van jelen a tanulás és a munka, mint ahogy ezek a tevékenységek Makarenkónál megjelennek. Ez nyilván annak tudható be, hogy Mihály az „eszköz” típusnál (és a „piac” típusnál is) inkább a nevelési ideológiák fennálló társadalmi rendszerhez való viszonyulását tartotta szem előtt.

Ennek tükrében megállapítható, hogy Makarenko iskolája, „telepe” bár nem felel meg minden elemében – például abban, hogy Makarenko iskolájában nem kizárólag a változáshoz szükséges doktrínákat tanulják a gyermekek – a „forradalmi” iskolának, mégis egyértelműen az „eszköz”-

ideológia mentén szerveződik. (Az egyszerűség kedvéért most tekintsünk el attól, hogy az „eszköz” elnevezést az előzőekben vitattam.)

A makarenkói pedagógiai gyakorlat meglehetősen pragmatista. Gyakorlati képességeket, már-már technikákat sajátítanak el a növendékek. Nevelésük nem „ideologisztikus” abban az értelemben, hogy eszméket sajátítottak volna el kognitív úton. Az anticipált „új társadalom”-nak megfelelő képességalkalmazás kerekei teremődtek meg a kommunában, és közvetlen társadalmi környezetében, a szovjet társadalomról alkotott ideológia kottájára érvényesültek a csoportközi, s a csoport-társadalmi környezet viszonyára jellemző egyéni és társas aktivitások. E tapasztalatok válhattak az „új ember” ideológiájának alapjaivá – s e tapasztalatokból szőtt viszonyrendszer működtette a kommunát magát. A kommunából távozó növendékek sorsa a „nagy társadalomban” igen árnyalt elemzést igényelne: nem véletlen, hogy a Honvédő Háború hősei s a gulagok foglyai is lettek az egykori növendékekből.

### Dewey és az „egyezkedésre alapuló” iskola

*John Dewey* (1859–1952) 1896-ban nyitotta meg Egyetemi Elemi Iskolájának kapuit. Ez kísérleti iskola volt, amely céljával azt tűzte ki, hogy olyan nevelési elveket és pedagógiai ötleteket próbáljon ki, amelyek lényegében elméleti meggondolásból származtak, s amelyek e kipróbálás előtt csak munkahipotézisként szolgáltak. Bár ez az iskola (és az itt követett módszer) soha nem vált a szó szoros értelmében a tömegoktatás számára elérhető intézménnyé, azért az tény, hogy évről évre egyre több diákot vonzott. (A munka két tanítóval kezdődött, de 1902-ben már 23 pedagógus és 10 asszisztens – végzett egyetemi hallgató – dolgozott az iskolában.) Nincsenek adatok arról, hogy milyen társadalmi rétegek járták gyermekeiket ebbe az iskolába, de azt tudjuk, hogy a szülők gyermekeik után tandíjat fizettek. E tandíjak az iskola fenntartási

költségeinek kb. a felét fedezték, a másik felét adományokból biztosították.

Dewey újfajta iskolát akart, amely szakít a tradíciókkal. Olyan nevelést akart megvalósítani, amely nem konvencionális. Azt a célt tűzte ki, hogy az iskola ne csak a tanulás, a leckeafeladás színhelye legyen, hanem teremtsen szoros kapcsolatot azzal a környezettel, amelyben a gyermek él, és a tanítás legyen összhangban ennek a környezettel a tapasztalataival. Nem vonta kétségbe, hogy az iskolázás hagyományos alapismereteire (olvasás, írás, számolás) szükség van, de ezeket eszköznek tekintette a világ megismerésében. Arra törekedett, hogy felkeltse az érdeklődést a világ különböző jelenségei iránt, s ezáltal rávegye a gyermekeket a megismerésükhöz szükséges technikák elsajátításának szükségességére. Mindezt Dewey 8–10 főnyi csoportokban, egyéni foglalkozással kívánta elérni. Egy-egy csoportba nagyjából azonos értelmi fejlettségi színvonalon álló gyermekek kerültek. Bizonyos ismeretkörök, illetve tevékenységek oktatására kialakultak az iskolán belül sajátos részlegek, s a tanítási anyagban feltűntek olyan tevékenységek (háztartás, fa- és fémmunka, zene stb.), amelyek az időben nem voltak hagyományosnak tekinthetők.

Dewey egyaránt felfigyel a nevelés társadalmi és pszichológiai aspektusaira. Összefüggést lát e két oldal között, s felhívja a figyelmet arra a kölcsönhatásra, amely a nevelés folyamatában jelentkezik. „A szellemi erőket akkor tudjuk megítélni, ha ismerjük céljukat, hasznukat, funkciójukat, ezt azonban csakis abban az esetben tehetjük meg, amennyiben az egyént a társadalmi viszonyok aktív részesének tekintjük. Ugyanakkor azonban a gyermeknek a társadalomba való beilleszkedését a jelenlegi feltételek között azzal segíthetjük elő, hogy maximálisan fejlesztjük erőit.” (13)

A gyermek tehát a társadalmi viszonyok részesévé válik, a feladat, hogy elősegítsük a gyermek beilleszkedését a társadalomba. De melyik társadalomba? A jelenlegibe vagy abba a jövőbeni társadalomba, amelyben majd felnőttként élni

fog? A pedagógia egyik nagy kérdése ez: egy majdani (feltételezett) jövőre nevelünk vagy arra az életre, amely körülveszi a gyermeket. Dewey válasza egyértelmű: „A demokrácia és a modern termelési feltételek kialakulása miatt nem tudjuk pontosan megjósolni, hogy milyen lesz a civilizáció húsz év múlva. Ezért lehetetlen a gyermeket adott helyzetekre felkészíteni. Csak úgy lehet őt a jövőre felkészíteni, ha megtanítjuk arra, hogy ura legyen önmagának, vagyis olyan képzést adunk neki, hogy tehetségeit gyorsan és teljes mértékben alkalmazni tudja; szeme, füle és keze parancsra váró szerszámok legyenek; tudja megítélni a körülményeket, gazdaságos és hatékony cselekvésre legyen képes.” (14)

Mindebből már következnek az iskola feladatai: „... Az életre nevelünk, és nem a jövő életre készítünk fel. [...] Az iskolának a mát kell képviselnie; olyan valóságos, igazi életet kell nyújtania, mint amilyet a gyermek otthon, a környezetében, a játszótéren lát. [...] Az iskolának mint intézmény-

nek le kell egyszerűsítene a mostani társadalmi életet egy úgynevezett embrióformára. A mai élet annyira összetett, hogy a gyermek nem kerülhet vele kapcsolatba anélkül, hogy ne zavarodna össze. [...] Az iskolai életnek, mely a társadalmi élet leegyszerűsített változata, a családi életből kell fokozatosan kinőnie. Át kell vennie azokat a cselekvésformákat, amelyekkel a gyermek már otthon megismerkedett. [...] Az iskolának úgy kell bemutatnia és reprodukálnia ezeket a cselekvésformákat, hogy a gyermek fokozatosan ismerje meg azok értelmét, s legyen képes aktív részvételre.” (15)

Ennek megfelelően: „A pedagógusnak nem az a feladata, hogy adott gondolatokat közöljön vagy hogy a gyermek szokásait formálja, hanem az, hogy mint a közösség tagja segítse a hatásokra való reagálásban. [...] A pedagógusnak csak az a feladata, hogy a több tapasztalat és érettebb tudás birtokában meghatározza, hogyan sajátítsa el a gyermek a fegyelmet. [...] A gyermek osztályba sorolásának és felsőbb osztályba lépésének kérdését ugyanilyen alapról kell meghatározni. Csak annyiban van a vizsgáknak létjogosultságuk, amennyiben a gyermeknek a társadalmi életre való alkalmasságát mérik, és feltárják, hol nyújthat-

ja a gyermek a legtöbbet és hol kaphatja a legtöbb segítséget.” (16)

Az iskola szerepe tehát Dewey szerint mindenekelőtt abban rejlik, hogy szervezetté, tudatosá teszi mindazokat a hatásokat, amelyek a gyermekeket az iskolán kívül érik. Az iskolának elsősorban szervező funkciója van. Az iskolai nevelés azokat a társadalmi erőket egyszerűsíti le, amelyek a társadalomban rendkívül bonyolult módon

*Az „eszköz” típusú iskolának nem feltétlenül kell „forradalmi” iskolát is jelentenie. A demokratikus országok is felhasználják az oktatási rendszert arra, hogy a rendszernek megfelelő polgárokat neveljenek. Ennek során azokra az értékekre kerül a hangsúly, amelyek a demokratikus rendszer szempontjából elengedhetetlenül fontosak. Ha tesszük, akkor azt is mondhatjuk, hogy a demokráciák is bizonyos szempontból eszköznek tekintik az iskolákat. Pedig itt szó sincs forradalmár-képzésről vagy a fennálló társadalmi rend megváltoztatásáról.*

hatnak. Az iskola a társadalmi hatások tömegéből kiválasztja azokat, amelyeket értékesnek, a nevelés szempontjából kívánatosnak tart, és ezeket teszi szervezetté. S végül az iskola általános társadalmi hatásokban részesíti a gyermeket, s ezáltal – feltételezése szerint – megszünteti azokat a különbségeket, amelyek a gyermekek eltérő otthoni környezetéből erednek.

Dewey a nevelésben a társadalmi fejlődés és a társadalmi reform eszközét látja. (17) Hisz a társadalom megújulásában, és ezt a megújulást a neveléstől várja. „Mindenkinek, akinek köze van a neveléshez, arra kell törekednie, hogy az iskola a társa-

dalomfejlődés és a megújulás elsődleges és leghatékonyabb eszközévé váljon. Minderre azért van szükség, hogy a társadalmat ráébredesse az iskola feladatára, és arra készítse, hogy a nevelőt ellássa mindazokkal az eszközökkel, amelyek segítségével a legjobban láthatja el hivatását. [...] A pedagógus feladata nem egyszerűen az egyének nevelése, hanem magának a társadalom életének formálása. [...] Minden pedagógusnak rá kell ébrednie hivatása méltóságára, arra, hogy ő a társadalom szolgálója, akinek feladata a társadalmi rend fenntartása, a megfelelő társadalmi fejlődés biztosítása. [...] Ily módon a pedagógus Isten prófétája, és elvezet Isten igazi országába.” (18)

A nevelési folyamat – Dewey szerint – akkor éri el célját, ha az egyén hozzáigazodik a társadalmi feltételekhez, ráadásul, mint láttuk, a változó társadalmi feltételekhez. Feltételezi, hogy a társadalom állandóan halad, fejlődik, és szükségesnek tartja, hogy az ember együtt haladjon a társadalmi fejlődéssel. A tanuló konkrét, cselekvésre épülő feladatmegoldása során találkozhat csak problémahelyzettel, problémával, amit egyénileg kell megoldania. Hipotéziseket kell felállítania, majd ezeket a gyakorlatban ki kell próbálnia, csak így juthat el a helyes megoldáshoz. Mindezek által nem csak új ismerethez jut, hanem gyakorlatias, életszerű tudásra tesz szert, amelynek segítségével problémamegoldó képessége is fejlődik. Éppen erre a problémamegoldó képességre van szüksége ahhoz, hogy együtt tudjon haladni a társadalmi fejlődéssel.

Dewey és követői pedagógiájukat progresszivistá pedagógiának, irányzatukat pedagógiai progresszivismusnak nevezik. A progresszív pedagógia lényegét a következőképpen lehetne definiálni: „olyan nevelési mozgalom, amely a demokráciát, a megfontolt és alkotó tevékenységet, a tanulók valóságos életszükségleteit, az iskola és a közösség közötti szorosabb kapcsolatot hangsúlyozza.” (19)

Amikor kiemeljük, hogy Dewey egyik alapvető kiindulópontja a társadalmi haladás feltételezése, nem feledkezhetünk meg arról, hogy ő és követői a társadalmi hala-

dást kizárólag a tőkés társadalom keretei között értelmezik.

A korabeli általánosan elterjedt iskolai oktatással kapcsolatban Dewey kritikája a hagyományos iskolaterem lehetőségeinek és funkcióinak elemzéséből indul ki. Kimutatja, hogy az csak figyelésre, hallgatásra, olvasásra, egyszerűen befogadásra alkalmas, és nem ad teret a gyermek tevékenységének, munkájának, alkotásának. Ehhez igazodik a tananyag és a módszer is. Dewey szerint az iskolának egy eszményi otthont kellene megközelítenie, ahol a nevelés egy széles látókörű, művelt, s tegyük hozzá, jó pedagógiai érzékkel rendelkező szülő irányításával folyik. Ha az iskola ilyen eszményi otthonná válik, akkor megteremtettük az ideális iskolát.

A nevelés legalapvetőbb hibájának az iskolarendszer izoláltságát, szétforgácsoltságát tekinti. Nem csak azért marasztalja el kora iskoláit, mert nincsenek kapcsolatban a gyermekek iskolán kívüli környezetével (az étellel), hanem azért is, mert az iskolai nevelés maga céljaiban, rendszerében, belső struktúrájában stb. nélkülözi az egységes alapot.

Dewey egyezkedésre alapuló iskolájánál is ugyanaz az érzésem van, mint a „forradalmi” iskolánál volt. Vagyis Mihály, amikor e nevelési ideológia jellemzőit egy csoportba fogta, leginkább a fennálló társadalmi rendhez való viszonyt tartotta szem előtt. E típussal kapcsolatban egy megjegyezni valóm van. Mihály Ottó szerint ezen ideológia a tudás forrását az interakciókban keresi. Mégpedig az interakciók „belül és kívül” (20) folynak. Ezzel vitatkozni nem lehet, de egy kiegészítés itt is elkelne. Véleményem szerint ha a tudás forrásáról beszélünk, akkor nem csak a pedagógia módszeréről kell hogy szó essék. (Mert az „interakció” inkább módszer. És bár Dewey-nál is megfigyelhető, hogy a gyermekek a problémák megoldása során az interakciókból szűrik le tapasztalataikat, az „interakció” mégsem jelöli meg a tudás valódi forrását.) Amikor Mihály a másik három nevelési ideológia esetében a tudás forrásáról beszél, akkor azt vizsgálja, hogy a gyermekből, vagy kívülről a társadalomból érkezik-e a

tudás. A „piac”-típusnál azonban erre a kérdésre nem kapunk választ.

Arra nincs bátorságom, hogy önkényesen kiegészítsem Mihály elméletét (hiszen itt egy kategória megváltoztatásáról lenne szó), de Dewey iskolájának konkrét példája alapján (amennyiben ez elfogadható) szerintem a következőket írhatnánk be ebbe a tipológiába. Két lényeges tényből kell kiindulni. Az egyik, hogy Dewey-nál a lényeg, hogy a gyermek iskolai szinten, az intézmény szintjén találkozzék a társadalom problémáival, és ott tanulhassa meg, hogy az egyes problémákat miképp lehet a leghatékonyabban megoldani. A másik fontos momentum, hogy ezeket a problémákat az iskola válogatja és állítja össze, valamilyen külsődleges szempont szerint. (A demokrácia szempontja szerint.) Tehát ha ezt a „rubrikát” Dewey iskolájának megfelelően egészítenénk ki, akkor az kerülne bele, hogy a tudás forrása itt is kívülről származik, de ez a külsődleges cél inkább a fennálló társadalmi rend bebetonozását kívánja elősegíteni.

### Egy feladat – három megoldás?

Megdöböntő, ha belegondolunk: mindkét bemutatott iskola (nevelési intézmény), illetve nevelési ideológia végső soron ugyanazzal a céllal jött létre. A századfordulón sokakban nyilvánvalóvá vált, hogy a „hagyományos”, „töltőállomás”-típusú iskola nem képes alkalmazkodni a megváltozott s folyton változó társadalom igényeihez. Az első kérdés, ami felvetődik: milyen főbb változások mentek végbe ekkor a társadalomban?

Mit tartok fontosnak megjegyezni ennek kapcsán? Az ipari forradalom hatására beindult, városok felé irányuló migráció, illetve a nagyipar és a modern tömeggyártás átalakította a társadalmakban addig megszokott munkamegosztást. Ráadásul ezzel párhuzamosan ment végbe az a folyamat, amely az olcsóbb, de szakképzetlenebb női (és sokáig még gyermek) munkaerő felhasználását, illetve kihasználását „tűzte ki célul”. A nagyüzemekben dogozó nők számára lehetetlenné vált hagyományos szere-

peik további betöltése. A családok szocializációs funkciója átalakult, s ezzel a társadalom működése vált bizonytalanná.

A családok és szomszédságok évszázadokon át betöltötték azt a funkcióikat, amelyek a következő generációk szocializálására és a szolidaritás kialakítására vonatkoztak. Az, hogy gyermekek és anyák százezrei és milliói kerültek hirtelen új helyzetbe, a társadalom számára nagy veszélyt jelentett. A produktív és reprodukciós feladatok nagy része – amelyeket eddig a család és a szomszédság látott el – átkerült a gazdaság szférájába. A nőknek dolgozniuk kellett, hogy az így megnövekedett költségeket a családok fedezni tudják. Ezáltal azonban kiszolgáltatott helyzetük csak fokozódott. A családok egyre inkább rá voltak – és sok helyen ma is rá vannak – utalva a nők keresetére.

Ameddig a család betöltötte eredeti, az egészséges társadalom számára elengedhetetlenül fontos funkcióit, addig megfelelt a hagyományos „töltőállomás” iskola az emberfők kiművelésének, a (*Ferge Zsuzsa* kifejezésével) „vasárnapi tudás” közvetítésének, hiszen a társadalomba való sikeres beilleszkedéshez szükséges tudást és értékeket a családok biztosították. (21) Azzal, hogy a családok, a természetadta közösségek szétestek, vagy szétesésük megindult, olyan társadalmi probléma keletkezett, amellyel a világtörténelem során eddig még nem kellett az emberiségnek szembenéznie.

Erre a gondra születtek különböző válaszok, amelyek közül most csak a neveléstudomány számára releváns javaslatokkal fogok foglalkozni. Véleményem szerint két alapvető megoldási típus lelhető fel a századelő nevelélméleti irodalmában. Az egyik megoldási javaslat szerint (ennek talán Dewey az első jelentős képviselője) az iskoláknak a megváltozott társadalom igényeihez kell alkalmazkodniuk, és gyakorlatilag részben vagy egészben át kell venniük azokat a szocializációs funkciókat is, amelyeket a családok a megváltozott körülmények között nem vagy csak részben képesek kielégíteni. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek a társadalmi beilleszkedéshez alapvető-

en szükséges értékek egy jó részét már nem a családban, hanem az iskolában sajátíthatják el. Ez persze azt is jelenti, hogy a tudás forrása már nem magából a gyerek érdeklődéséből fakad, hanem egyre inkább előtérbe kerülnek a politikai-ideológiai szempontok is. (Ezt figyelhetjük meg mind Makarenkónál, mind Dewey-nál.)

A másik megoldási javaslat *Ellen Key* nevéhez fűződik. Ezzel jelenleg ugyan nem foglalkoztunk, de a kérdés alaposabb körüljárása érdekében úgy vélem, ezen a ponton érdemes rá kitérni. Itt nem a társadalom megváltozott igényeinek történő megfelelésről van szó, hanem arról, hogy

*Az oktatásnak és a nevelésnek mi az elsődlegesebb funkciója: a gyermek individuummá nevelése, akár annak az árán is, hogy képtelen lesz zökkenőmentesen beilleszkedni a társadalomba, vagy inkább a társadalmi életre való praktikus nevelés, amely pedig azt a veszélyt rejt magában, hogy a felnövekvő nemzedék a fennálló rendszer rabja marad? Tisztán persze egyik nevelési „ideológia” (vagy ha tetszik: inkább prioritás) sem érvényesül. A pedagógiának és a pedagógusnak az a feladata, hogy megtalálja azt a keskeny sávot, amelyben ez a két tényező megfelelő egyensúlyban van egymással.*

amikor a gyermeket a családi otthon neveli az életre.” (22) Persze ennek az lett a vége, hogy a családi nevelést – a gyermek számára legjobb nevelést – nem a családban, hanem az iskolában kell kivitelezni, de legalább a célok a régié maradtak. Erre a koncepcióra épül például *Montessori* iskolája is. Ezekben az iskolákban nem az az elsődleges cél, hogy tevékeny, önálló állampolgárt vagy hithű forradalmárt neveljünk, hanem az, hogy a gyermek érdeklődéséből, tehetségéből induljunk ki.

A fejezetcímben emlegetett „három megoldás”-t így két alaptípusra sikerült re-

dukálni. Ez persze nem jelenti azt, hogy a Makarenkóhoz és Dewey-hoz köthető nevelési ideológiákat is össze lehet vonni. Csupán azt lehet megállapítani, hogy ez a két ideológia alapvetően egy töről fakad. Akkor hogy lehet, hogy ilyen nagy eltéréseket mutatnak? Véleményem szerint erre annak a két országnak a társadalmi, politikai és gazdasági háttere ad választ, ahol az a két koncepció megszületett.

Nem csoda, hogy egy világháború utáni zűrzavaros, forradalmas, inséges korszakot átélő Ukrajna, illetve Oroszország – később Szovjetunió – olyan válaszokat adott, amilyeneket. Az elmaradottság, az éhezés

és a létbizonytalanság szülte bűnözés meghatározta a nevelés területén történő (ki)útkeresést is. Ilyen körülmények között csak egy szigorú fegyelemre és kemény munkára építő pedagógiának lehetett létjogosultsága. Hogy ezen még a politikai helyzet és politikai ideológia is csak lökött egyet, az már csak a pont volt az „i”-re.

Jó néhány ezer kilométerrel távolabb, az Egyesült Államokban teljesen mások voltak a társadalom problémái, és a politika is más típusú pedagógiát igényelt. Az USA-ban akkortájt az identitás megteremtésére és a demokráciának megfelelő öntevékeny „talpraesett” polgárok „tömegtermelésére” volt igény. Ennek megfelelően alakult az iskolarendszer is. Itt nem a harcos forradalmár és önzetlen munkás, hanem az öntevékeny problémamegoldó polgár megteremtése céljának rendelték alá, illetve ennek megfelelően alakították ki az iskolák eszközrendszerét.

Ha Mihály Ottó leírásából indulunk ki, és az iskola fő feladatait vizsgáljuk, akkor kiderül, hogy mind az „eszköz”, mind a



„piac” típusú iskola feladatai a társadalomra vonatkozólag definiálhatók. (23) Ezzel szemben a „melegház” modellben nem vetődik fel annak a kérdése, hogy a gyermeket a társadalom igényeinek megfelelően kell-e nevelni. Ebből a szempontból jogosnak érzem Makarenko azon kritikáját, amely szerint a rousseau-i elvekre épülő pedagógia haszontalan, de csak abból a szempontból, hogy nem lát el azon ismeretekkel, gyakorlati készségekkel, amelyekre a társadalomba való beilleszkedésre szükség van. Ha abból indulunk ki, hogy az iskolából kikerülő gyermeknek a társadalomban s annak modern módra tagolt intézményrendszeri hálójában kell majd leélnie az életét, akkor ez a hiányosság valóban végzetes lehet.

Az mindenesetre megállapítható, hogy minél nagyobb szerepe van a nevelésben a politikának, annál kevésbé mutatható ki a gyermekkel szembeni alázat. Ahogyan az iskola eszközzé válik, éppen úgy válik eszközzé maga a gyermek is.

A rendszerváltást alig megelőzően készült egy érdekes felmérés, amely jól rimél a fenti állításra. (24) A szóban forgó írásban *Trencsényi László* azt találta, hogy 1868 óta a magyar elemi olvasókönyvekben alig van igazi, gyermekeknek való szépirodalom, habár effajta írásokban a magyar líra rendkívül gazdag. Ezzel szemben viszont nyomasztó a nemzeti klasszika és a politikai publicisztika túlsúlya: vagyis már akkor megkezdődik a nemzeti (vagy politikai) identitás kialakítása, amikor a gyermeknek jóformán még saját identitása sincs, illetve ami már van, az is még formálódik. Ez talán egy ékes példa arra, hogy mi a valóban fontos az éppen aktuális politikai rendszereknek. Rendszerint nincs elegendő idő – vagy inkább elegendő türelem – a gyermeki lélek megnyerésére. Eltekintve néhány viszonylag konszolidált korszaktól – amikor került gyermekeknek való irodalom is a kisiskolásoknak szóló tananyagba –, az a jellemző, hogy a politikai akarat rövidtávon kívánja „megcivilizálni” az egész új generációt.

A kérdés az, hogy az oktatásnak és a nevelésnek mi az elsődlegesebb funkciója: a

gyermek individuummá nevelése, akár annak az árán is, hogy képtelen lesz zökkenőmentesen beilleszkedni a társadalomba, vagy inkább a társadalmi életre való praktikus nevelés, amely pedig azt a veszélyt rejti magában, hogy a felnövekvő nemzedék a fennálló rendszer rabja marad. Tiszán persze egyik nevelési „ideológia” (vagy ha tetszik: inkább prioritás) sem érvényesül. A pedagógiának és a pedagógusnak az a feladata, hogy megtalálja azt a keskeny sávot, amelyben ez a két tényező megfelelő egyensúlyban van egymással. Az ideális egyensúly persze minden helyen és minden időben más és más.

Talán nem is kellene erőlködni, ha egy olyan skálán akarnánk ábrázolni az iskolákat, amely a társadalmi hasznosság és az individuális nevelés függvényében mutatná az egyes intézmények helyét. Ennek tükrében a rousseau-i ihletésű iskola az egyik végleten (vagy inkább ahhoz nagyon közel) helyezkedik el ezen a képzeletbeli skálán, míg Makarenko iskolája a másik véglethez van közel. Dewey és a „piac”-iskola pedig valahol a kettő között, de inkább Makarenkóhoz közel található. Hogy milyen arányban kell ezt a két komponenst vegyíteni, az attól függ, hogy mire akarjuk használni az iskolákat. De az, hogy melyik a társadalom és az egyén számára egyaránt ideális arány, nos, az valószínűleg a pedagógia egyik nagy dilemmája marad.

## Jegyzet

(1) MIHÁLY Ottó szerint négy alapvető nevelési ideológiát különböztethetünk meg. A tipológia megtalálható: MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker, Bp, 1998.

(2) i. m. 127. old.

(3) MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. i. m. 134. old.

(4) A pontosság kedvéért jegyzem meg, hogy MIHÁLY Ottó csak az iskola eszközzé válásáról beszél. Azt, hogy a gyermek is eszközzé vált, én tettem hozzá, hiszen a hangsúlyeltolódás véleményem szerint annyira nyilvánvaló, hogy ez a kijelentés sem tekinthető túlzásnak.

(5) A minőség persze nagyon is fontos addig a pontig, amíg arról van szó, hogy az „új ember” ideális része legyen az új társadalomnak.

(6) i. m. 135. old.

(7) Ez természetesen nem tekinthető anomáliának,

hiszen a oktatás és nevelés minden kultúrában a szekunder szocializáció része.

(8) PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998. 550. old.

(9) MAKARENKO: *Művei*. Ötödik kötet. Akadémiai Kiadó – Tankönyvkiadó, Bp, 1955. 216. old.

(10) MAKARENKO, A. Sz.: *Felvételi kérelem a Közoktatási Szervezők Központi Főiskolájára*. In: MAKARENKO, A. Sz.: *Neveléseméleti művei*. Második kötet. Tankönyvkiadó, Bp, 1965. 10. old.

(11) MAKARENKO: *A nevelés célja*. In: MAKARENKO, A. Sz.: *Neveléseméleti művei*. Első kötet. Tankönyvkiadó, Bp, 1965. 326. old.

(12) MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. i. m. 137. old.

(13) DEWEY, John: *Pedagógiai hitvallásom*. In: DEWEY, John: *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Bp, 1976. 98. old.

(14) i. m. 98–99. old.

(15) i. m. 100–101. old.

(16) i. m. 101–102. old.

(17) Itt most szeretnék visszautalni arra a megjegyzésemre, amit még MAKARENKO kapcsán tettem. Ezen az alapon DEWEY iskolája legalább annyira eszközként működik, mint MAKARENKO-é. Csak míg MAKARENKO a társadalmi rend megváltoztatására törekedett elsősorban, addig DEWEY nem ezt tekintette a nevelés elsődleges céljának.

(18) i. m. 110. old.

(19) DE YOUNG, Chris A. – WYNN, Richard: *American Education*. 6th edition. McGraw-Hill Book Company, New York, 1968. 521. old.

(20) Lásd: MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. i. m. 131. old.

(21) Joggal vehető fel ezen a ponton a következő kérdés: miért volt szükség a „töltőállomás”-iskolákra, ha a társadalomba való sikeres beilleszkedéshez elegendő útravalóval szolgál a család? Nos, azért, mert már ez az iskola is mutatta a politikai indoktrináció jegyeit. Volt valami, amit a gyermek nem sajátított el a családban, de amire az államnak igénye volt: az „államreazon” interiorizálásáról van szó.

(22) KEY, Ellen: *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Bp, 1976. 94. old.

(23) Lásd MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. i. m. 131. old.

(24) Bővebben lásd: TRENCSENYI László: *Az irodalom mint tananyag*. Magyar Pedagógia 1989/3–4. sz. 314–321. old.

## Irodalom

DE YOUNG, Chris A. – WYNN, Richard: *American Education*. 6th edition. McGraw-Hill Book Company, New York, 1968..

DEWEY, John: *Pedagógiai hitvallásom*. In: DEWEY, John: *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Bp, 1976.

GÁSPÁR László – KELEMEN Elemér: *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. Okker, Bp, 1999.

KEY, Ellen: *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Bp, 1976.

MAKARENKO, A. Sz.: *Felvételi kérelem a Közoktatási Szervezők Központi Főiskolájára*. In: MAKARENKO, A. Sz.: *Neveléseméleti művei*. Második kötet. Tankönyvkiadó, Bp, 1965.

MAKARENKO: *A nevelés célja*. In: MAKARENKO, A. Sz.: *Neveléseméleti művei*. Első kötet. Tankönyvkiadó, Bp, 1965..

MAKARENKO: *Művei*. Ötödik kötet. Akadémiai Kiadó – Tankönyvkiadó, Bp, 1955.

MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker, Bp, 1998.

NÉMETH András: *A reformpedagógia múltja és jelene 1889–1989*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1993.

PATAKI Ferenc: *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Bp, 1966.

PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998.

TRENCSENYI László: *Az irodalom mint tananyag*. Magyar Pedagógia 1989/3–4. sz. 314–321. old.

VÁG Ottó: *Reformmémlekek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Bp, 1985.

*Kisvárdai Zsolt*

## Az átírt Ady és a kisajátított Hésziodosz

A Magyarországi Tanácsköztársaság irányítói a rendszer megszilárdítása, eszméik győzelme érdekében határozottan törekedtek arra, hogy a fiatalokkal minél előbb elfogadtassák a diktatúra szellemiségét, az új világszemléletet. A Szocialista-Kommunista Munkások Magyarországi Pártjának 1919 júniusában

elfogadott programja kimondta: „Az iskolának, amely eddig a burzsoázia osztályuralmának támasztéka volt, a szocializmus megvalósítására lelkileg kell alkalmassá tenni az új nemzedéket”. (1) Az új eszmék terjesztésében a diktatúra illetékesei nagy szerepet szántak egy újfajta ifjúsági irodalomnak is.

Róna Irén ezt írta a Közoktatásügyi Népbiztosság Fáklya című lapjának május 10-i számában: „A cél tehát ez: kössünk egy régítöl merőben különbözö ifjúsági irodalmat, amely az új iskolát, az új nevelést, az új társadalmi életet hozzásegíti, hogy a most fejlődő emberekből teljesen kipusztítsa a letűnt társadalmi rend szellemi hagyatékát: a magántulajdon, a faji, nemzeti és rangbeli különbségek, az előjogok, hatalmi örökségek stb. ideológiáit. Helyébe a kommunista társadalom törvényeinek, erkölcsének minél tökéletesebb szuggesztíóját, az internacionalizmus átfogó, hatalmas érzéseit, munka- és életkedvet indukáljunk. Mindezt a természet jelenségeinek, a munka, tudomány és művészet alkotásainak minél szélesebb körű ismereteivel egészítsük ki, hogy fokozatosan egy egészséges, öröms, sokat láttató világszemlélet kiindulója legyen.” (2)

Az új szellemiségű ifjúsági irodalom terjesztésében meghatározó fontosságuk volt azoknak az újságoknak, amelyeket a Közoktatásügyi Népbiztosság saját kiadványaiként jelentetett meg: a 6–10 éves korosztály számára kiadott Bukfencnek és a Jó Pajtásnak, a 10–14 éveseket megcélzó Az Én Újságomnak, a 12 éven felüli leányifjúságnak szánt Lányok Újságának és a 14–18 éves korcsoportnak szóló Új Világnak. (3) A diktatúra legfontosabb ifjúsági lapja Az Én Újságom volt, amelyet ekkor ifj. Gaál Mózes szerkesztett. (4) Egy 1919. július 5-i közoktatásügyi népbiztossági jelentés szerint havonta kétszer jelent meg, 18000 példányban. (5) A közoktatásügyi népbiztos pedig június 30-án külön rendeletet adott ki, melyben a „népbiztosság felhívja az egyes iskolák vezetőinek figyelmét arra, hogy ezen ifj. lapot (tudniillik Az Én Újságomat) úgy kezeljék, mint a Közoktatásügyi Népbiztosság kiadványát s hogy minden lehető tegyenek meg arra nézve, hogy ezen lapot saját hatáskörükben minél szélesebb rétegben ismerlessék.” (6)

Mindezeket figyelembe véve különösen érdekes annak vizsgálata, hogy e kulcsfontosságú ifjúsági lap írói, szerkesztői miként alakították át klasszikus irodalmi al-

kotásokat, s e sajátos eljárással hogyan törekedtek a diktatúra szellemiségének terjesztésére. A továbbiakban három, modellértékű szövegátalakítást fogok részletesebben bemutatni-elemezni.

Az Én Újságom 1919. július 15-i száma hosszabb bevezetéssel közölte Arany János „A walesi bárdok” című balladáját. (7) A lakomát bemutató 8. versszak utolsó sora ez esetben: „Hogy nézni is teher”. (8) Arany János eredeti szövegében ez a sor: „Hogy nézni is teher”. – A „teher” szót „teher” jelentéssel még külön kifejezés-ként kezeli Ballagi Mór „A magyar nyelv teljes szótára”-nak 1872-es II. kötete (9), a Czuczor Gergely – Fogarasi János-féle „A magyar nyelv szótára”-nak 1874-ben megjelent VI. kötete szerint a „teher” szó „eredeti alakja terh v. tereh, mely noha gyéreb-ben, szintén használtatik”. (10) 1919-ben Az Én Újságom munkatársa minden biztonnyal a szöveg befogadását megkönnyítendő cserélte ki a régiesnek, elavultnak ítélt „teher” szót az általánosan használt „teher”-rel, ugyanakkor elrontva a rím-elést a versszak 2. sorával. Ez az átalakítás azonban nem érintette a vers legfontosabb tartalmi-gondolati elemeit, sőt, a szerkesztői szándék feltehetőleg éppen az volt, hogy a régies kifejezés meglepte ne akadályozza esetleg azok befogadását.

Más jellegű viszont az a szövegátalakítás, amely Ady Endre „Történelmi lecke fiúknak” című versével történt. A mű Az Én Újságom július 1-jei számában jelent meg s utolsó, 8. szakasza ez esetben a következő: „Föl gyermekek tanulásra./ Háborura, egészségre./ Ti lesztek majd e rab ország/ Megváltói, s boldog népe.” (11) E változattal szemben a vers utolsó sora Ady „A menekülő élet” című 1912-es kötetében: „Megváltott és boldog népe.” (12) A gyermeklap szerkesztője egyfajta sajátos pedagógiai logikával alakította át az utolsó sor „Megváltott” szavát „Megváltói”-ra (megtörve ezzel a vers ritmusát is). Az előző sorokban ugyanis a költő tanulásra, harcra buzdítja a fiúkat – ám, ha úgyis megváltják őket, miért küzdjenek?! Az Én Újságom szerkesztője mindennek értelmét azzal „állítja helyre”, illetve adja

meg, hogy a sort átírva azt fejezi ki a gyermekeknek: ők lesznek a megváltók, ezért kell tanulniuk és küzdeniük! Az átalakítás pedig egyértelműen kapcsolódik a lap ugyanezen számának „Itt a nyár” című első írásához (tulajdonképpen vezércikkéhez), amelyben, többek között, ez áll: „nektek van nyaratok, kis munkások, gyermekek! ... De azért legyen nyaratok, hogy lábatok, kezetek erős legyen, hogy a fejetek, a lelketek friss legyen és vidám a munkára! Nemcsak öröm a nyár, de kötelesség is vár rátok! ... Érezétek azt, hogy a nyár, a szép ajándék arra való, hogy erős, hatalmas

munkások legyetek!” (13) E két szöveg: a cikk és az átirat Ady-vers tehát hivatottak voltak kölcsönösen erősíteni egymás hatását, s ezáltal még jobban megrögzíteni a sugallt tartalmakat a fiatal olvasókban. – Figyelemre méltó a „Megváltói” kifejezés használata is, a gyermekekre vonatkoztatva. A megoldás rokon jellegű Szántó Lajos tanácsköztársasági plakátjával, amelynek felirata: „Proletárok! Előre! Ti vagytok a világ megváltói!” E szavak

alatt pedig a kép munkásfigurákat ábrázol, a lábukra tekeredő tövises indákkal (14), amely így egyértelmű utalás a szenvedő Krisztus töviskoszorújára. (15) A kereszténységgel szemben álló diktatúra propagandája egyébként is előszeretettel használta fel a vallásosság fogalmait, kifejezőkészletét saját eszméinek elfogadtatása érdekében, így például Kósa Miklós a következőképpen méltatta a „Kommunista Kiáltvány”-t a Fáklya című lap május 6-i számának vezércikkében: „Marxnak ez a munkája, a proletariátusnak ez a bibliája ma sokszorosan szent és áldott”. (16) Az

Ady-vers legfontosabb gondolati-tartalmi elemeit is megváltoztató, aktuálpolitikai tendenciájú átírással létrehozott buzdítást tehát számos tényező volt hivatott erősíteni: maga a hatásos vers, a diktatúra Ady-kultusza (17), ezáltal a költőnek mint tekintélynek a felidézése, Az Én Újságom „Itt a nyár” című cikke, a keresztény vallásosság kifejezésének használata a túlnyomórészt vallásos eszmekörben nevelkedett gyermekek esetében, amely megoldást a diktatúra propagandája több ízben megerősítette, s talán valamiféle sajátos kihasználása a fiatalok öntudatának: küzdjétek, mert ti lesztek a Megváltók!

*Míg az antik szerző ábrázolásában nagy szerepe van a testi egészségesség bemutatásának, továbbá annak, hogy a föld önként hozta termését, s hogy a kor embereit a végzet pusztította el, Kallós leírásában ezek a tényezők nem jelennek meg, ám nagy hangsúlyt kap a társadalmi-tulajdoni viszonyok bemutatása: minden közös volt, nem volt magántulajdon, mindenki dolgozott s a magántulajdon megjelenése vetett véget az aranykornak. E mérész átalakítással-értelmezéssel, az elbeszélés egészével Kallós valamiféle „őskommunistát” alkotott Hésziodoszól, a történet befejezésével mintegy beállítva őt az új világ előhírnökei közé.*

Igen figyelemre méltó az a szövegűjraalkotás is, amelyet Kallós Ede klasszika-filológus hajtott végre Hésziodosz aranykor-leírásával Az Én Újságom július 15-i számában közzétett, „Az aranykor” című elbeszélésében. (18) Eszerint a szegény, a más nyáját őrző, az emberi gonoszság, nyomorúságon kesergő Hésziodosznak elrévült állapotában „a múzsák” (akik itt inkább csak a költő, a görögök

képzeletében léteztek) elmondják: milyen is volt hajdanán az aranykor. „Nem volt mindig ily szomorú az élet – mondták – nem volt mindig ily csúnya a világ. Volt idő valamikor réges-régen, mikor valamennyi ember vidáman, boldogan élt. A gyümölcs, melyet a fák termettek, a kenyér, melyet az aranyos kalászkok adtak, mindenkié volt. Aki éhes volt, ehetett, aki szomjas volt, ihatott. Mindenki dolgozott, tehát senkinek sem kellett agyongyötrödni a munkában s a munka után együtt vigadtak, daloltak, táncoltak a boldog emberek, virágos mezőkön, árnyas erdőkben.

Akkor még senkinek nem jutott eszébe, hogy kincseket gyűjtsön magának, senki sem mondta, hogy ez a darab föld, mely búzát terem, ez a fa, mely gyümölcsöt ad, az enyém, ehhez senki másnak nyúlania nem szabad, ebből senki nem kaphat. Szeretetlenben, békében, boldogságban éltek az emberek. A sok szenvedés, a kapzsiság, a nyomorúság csak azóta szakadt rá a világra, amióta a földet határokkal hasították keresztül, amióta a vagyon elosztották, amióta kitalálták e csúf szavakat, hogy »enyém« és »tiéd«. Azóta rosszak, önzők az emberek, azóta van vége a szép, boldog világnak, az aranyos időknak, az aranykornak.” Hésziodosz ezután rájön: megvan annak is a módja, hogy miként lehetne visszahozni az aranykort a földre. Mindezt dalnokként hirdeti a szegényeknek, akik azonban nem hisznek neki. A történet vége: hosszú idő múlva derítették ki a tudósok, hogy a múzsák igazat mondtak Hésziodosznak. „Aranykor igazán volt valamikor a földön s vissza is fog térni.” (19) Kallós elbeszélése felhasználta Hésziodosz ‚Istenek születése’, valamint ‚Munkák és napok’ című alkotásainak számos elemét, ugyanakkor a költő eredeti aranykor-leírása – prózai, szó szerinti fordításban – a következő: „A halhatatlan istenek, akik az égi házakat lakják, először aranyból alkották meg a gyarló emberek fajtát. Ez Kronosz kora volt, aki akkoriban még égi király volt. És a halandók mint az istenek éltek és nem lakozott szívükben bánat. Távol voltak a bajjuktól és nem szenvedtek szükségét, nem nehezedett rájuk a gonosz öregség, hanem kezük és lábuk fürge lévén, erőben éltek, távol mindenféle rossztól. S úgy haltak meg, mintha álom jött volna rájuk. És minden jóban részesültek, a táplálékot nyújtó föld önként hozta termését, sokféléit és gazdagon. Munkájukat nyugalomban, kedvvel és örömmel végezték el, bőségben sok jóval voltak megáldva. A boldog istenek is kedvelték őket, mégis, midőn ezt a fajt később a sötét végzet magába fogadta, ezeket az embereket a földön tevékenykedő, tiszta jó lelkeknek nevezték”. (20) Hésziodosz (Kallós által nyilván eredetiben olvasott) leírását és

Kallós szövegét (amely a vers prózai átalkatása, egyben hozzáigazítása az olvasók életkorából fakadó követelményekhez) összevetve, kiderül, hogy van közös elemük: az emberek általános boldogsága, továbbá vannak rokon elemeik: a létfenntartáshoz szükséges javak elegendő mennyisége és az, hogy a munka nem számított tehernek. Ugyanakkor szembetűnőek a különbségek: míg az antik szerző ábrázolásában nagy szerepe van a testi egészségesség bemutatásának, továbbá annak, hogy a föld önként hozta termését, s hogy a kor embereit a végzet pusztította el, Kallós leírásában ezek a tényezők nem jelennek meg, ám nagy hangsúlyt kap a társadalmi-tulajdoni viszonyok bemutatása: minden közös volt, nem volt magántulajdon, mindenki dolgozott s a magántulajdon megjelenése vetett véget az aranykornak. E mérész átalakítással-értelmezéssel, az elbeszélés egészével Kallós valamiféle „öskommunistát” alkotott Hésziodoszból, a történet befejezésével mintegy beállítva őt az új világ előhírnökei közé. Az pedig, hogy milyen tudományos felfogás indította Kallóst e mérész értelmezésre-kisajátításra, fellelhető az ókori görögök világát bemutató, hivatalosan kötelezővé tett történelem-tananyag szövegében, amely a Néptanítók Lapja 1919. április 24-i számának mellékleteként jelent meg. Eszerint a Kr. előtti 2. évezredben a „görögök kommunizmusban éltek”. A „görög nemzetségek a közös munkával megszerzett földet köztulajdonnak tekintették, s az új kenyeret adó földet közösen vették művelés alá és a közösen termelt termékeket azután a nemzetségeket alkotó családok között felosztották”. A „görögök számára is csak ily gazdasági berendezkedés tette lehetővé, hogy a honi föld megszerzése után csakhamar a kultúra magasabb igényű munkáját is elvégezzék. ... A IX., VIII. sz. epikusai a kommunizmust már csak híréből, a hagyományból ismerik s csak ennek alapján viszik bele a tárgyalt régi idők rajzába.” (21) A tudományos alapokat, előfeltevéseket nem nélkülöző értelmezés (22) ugyanakkor tökéletesen illeszkedett a Tanácsköztársaság eszmerendszerébe – és kap-

csolódott Az Én Újságom adott számának következő szövegéhez is, amely, ha a diktatúra utolsó heteiben nem is hirdette a Kallós által ígért új aranykor eljövételét, „Zsemlyekiosztás a gyermekeknek az iskolában” címmel így írt: „A Tanácsköztársaság az ő legkisebb katonáit, az ő gyermekeit szereti legjobban. A mai nehéz körülmények között sem akarja, hogy a gyermek – akitől a háború éveit alatti annyi mindent vontak meg – régi, kedvenc csemegejéhez hozzá ne jusson.” (23) A fényképekkel illusztrált beszámoló és Kallós elbeszélése egymás hatását voltak hivatottak erősíteni, közlési sorrendjükkel pedig a diktatúra egyfajta történelmi legitimálását is igyekezett végrehajtani a szerkesztő. (24)

Leegyszerűsítő átírás, aktuálpolitikai-pedagógiai célzatú átírás, kisajátító értelmezés: e három klasszikus-átalakítási eljárásra jó példákat szolgáltatott Az Én Újságom tanácsköztársasági számai. Az ilyen típusú átalakítások vizsgálata pedig jól beilleszthető mind a politikai diktatúrák propagandájának, illetve irodalmi életének, mind a gyermekirodalom különféle kérdéseinek, mind pedig a politikai szocializációs folyamatok számos vonatkozásának kutatásába. (25) Mindezek kapcsán, befejezésül talán nem felesleges idézni *René Wellek* és *Austin Warren* híres könyvének következő gondolatait: „Az irodalom történetében fontos szerepet játszott a hamisítványok és kegyes csalások hitelességének kérdése, s értékes ösztönzést nyújtott a további kutatásoknak. Így például az a vita, mely *Macpherson* „Osszián”-ja körül folyt, a kelta népköltészet kutatását serkentette; a *Chatterton* körül támadt vita az angol középkori történelem és irodalom kutatását tette intenzívebbé; a *Shakespeare*-darabok és dokumentumok Ireland-féle hamisításának következményeként föllevenedtek a viták *Shakespeare*-ről és az Erzsébet-kori színpad történetéről.” (26)

### Jegyzet

(1) *A Szocialista-Kommunista Munkások Magyarországi Pártjának programja*. Népszava 1919/145. sz. 15. old. A korabeli szövegeket a mai helyesírási szabályoknak megfelelően közlöm.

(2) RÓNA Irén: *Új ifjúsági irodalmat*. Fáklya 1919/110. sz. 4. old.

(3) A tanácsköztársasági ifjúsági lapokkal foglalkozott: OROSZ Györgyné: *Gyermeklapok a Tanácsköztársaság idején*. Család és Iskola 1959/3. sz. 4–5. old. TÓTH István: *A Tanácsköztársaság művelődéspolitikája az egykorú ifjúsági folyóiratok tükrében*. A Pécsi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei 1965/1. sz. 195–213. old. BENKŐNÉ BARTHA Ilona: *A Magyar Tanácsköztársaság gyermeksjajtójáról*. Magyar Könyvszemle 1971/2–3. sz. 186–190. old. BENKŐNÉ BARTHA Ilona: „*Legyetek okosabbak, mint az emberek*”. *A Magyar Tanácsköztársaság gyermeklapjai*. Magyar Nemzet 1976/70. sz. 4. old. BAUER Gabriella: *Gyermekirodalom*. Tankönyvkiadó, Bp, 1986. 119–121. old. KOMÁROMI Gabriella: *Elfelejtett irodalom. Fejezetek XX. századi ifjúsági prózánk történetéből 1900–1944*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp, 1990. 31–38. old. VÖRÖS Boldizsár: *Történelmi személyiségek ábrázolása a Magyarországi Tanácsköztársaság hivatalos jellegű anyagaiban*. Kandidátusi értekezés kézírata, Bp, 1997. passim. E lapokkal kapcsolatos dokumentumokat közöl: JÓZSEF Farkas (szerk.): „*Mindenki ujakra készül...*”. *Az 1918/19-es forradalmak irodalma*. (Szöveggyűjtemény.) IV. (*A Tanácsköztársaság publicisztikája és irodalmi élete*.) Akadémiai Kiadó, Bp, 1967. passim.

(4) Az Én Újságommal foglalkozott: D. SZEMZŐ Pirokska: *Gyermek- és ifjúsági lapjaink története*. Kiadó, hely, év nélkül. 10–13. old. LAKATOS Éva: *Magyar irodalmi folyóiratok*. C–E. Petőfi Irodalmi Múzeum, Bp, 1973. 147–152. old. SZEPESI Hajnal: *Adalékok Az Én Újságom és a Jó Pajtás című gyermeklapok történetéhez*. Könyv és Nevelés 1976/1. sz. 14–17. old. KOMÁROMI: i. m. 66–70. old. F. KOMÁROMI Gabriella: *A Kincskereső elődei között*. Kincskereső 1990/1. sz. 41–42. old. PINTÉR Szilvia – TÖRÖK Andrea: *Az Én Újságom és a Magyar Lányok című gyermekfolyóiratok az 1910-es és az 1920-as években*. Könyv és Nevelés 2000/4. sz. 142–148. old. Ld. még: CSOKONAI Attila (szerk.): *Az Én Újságom. Válogatás Benedek Elek és Pósa Lajos gyermeklapjából 1889–1914*. Skiz Könyv- és Lapkiadó Kft., Bp, év nélkül.

(5) Ld. ifj. GAÁL Mózes jelentését: *Magyar Országos Levéltár K 305. 140. cs. 27-157435. sz.* A jelentés a többi ifjúsági lapról is fontos adatokat közöl. Kiadását ld. „*Mindenki ujakra készül...*” i. m. 1126–1127. old.

(6) *A közoktatásügyi népbiztostságnak 1919. évi 125.907. számú rendelete az „Én Újságom”-nak minél szélesebb rétegben való ismertetése tárgyában*. Hivatalos Közlöny 1919/29. sz. 235. old. Vö. még: LETT Miklós: *A Magyar Tanácsköztársaság sajtó- és könyvanyagának adattára*. MSZMP KB Párttörténeti Intézete, Bp, 1988. 17. old.

(7) *A walesi bárdok*. Arany János balladája. Az Én Újságom 1919/18. sz. 278–281. old.

(8) *A walesi bárdok*. i. m. 280. old.

(9) BALLAGI Mór: *A magyar nyelv teljes szótára*. II. Franklin Társulat, Bp, 1872. 632. old.

(10) CZUCZOR Gergely – FOGARASI János: *A ma*

gyar nyelv szótára. VI. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.-társulat, Bp, 1874. 165. hasáb. Vö. még: MARTINKÓ András: *Arany János: A walesi bárdok*. 1857. In: MARTINKÓ András: *Értjük vagy félreértjük a költő szavát?* RTV – Minerva, Bp, 1983. 166–167. old.

(11) *Történelmi lecke fiúknak*. Ady Endre verse. Az *Én Újságom* 1919/16–17. sz. 263. old.

(12) ADY Endre: *Történelmi lecke fiúknak*. In: ADY Endre: *A menekülő élet*. Nyugat Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság, Bp, 1912. 113. old.

(13) *Itt a nyár*. Az *Én Újságom* 1919/16–17. sz. 242. old.

(14) Ld. GÁBOR Imréné (szerk.): *A magyar Tanácsköztársaság plakátjai*. Kossuth Könyvkiadó, Bp, 1959. 10. sz. képtábla.

(15) Vö. ehhez: SEIBERT, Jutta (szerk.): *A keresztény művészet lexikona*. Corvina, Bp, 1994. 307–308. old.

(16) KÓSA Miklós: *Marx*. Fáklya 1919/106. sz. 1. old. Vö. még: VÖRÖS: i. m. passim.

(17) Ld. ehhez: VÖRÖS: i. m. passim.

(18) *Az aranykor*. Írta Kallós Ede. Az *Én Újságom* 1919/18. sz. 282–283. old.

(19) *Az aranykor*: i. m. 283. old.

(20) HÉSIODOS: *Erga kai hémerai*. *Munkák és napok*. Görögül és magyarul. Ford., bev., jegyz., kísérőtanulmányok: TRENCSENYI-WALDAPFEL Imre. Akadémiai Kiadó, Bp, 1955. 44–45. old. A görög szöveg prózai, szó szerinti fordítását SOÓS István

készítette számomra, szívességéért ezúton mondok köszönetet.

(21) KALLÓS Ede: *Leckék az ókor történetéből (keleti népek, görögök, rómaiak)*. Melléklet a Néptanítók Lapja 17. számához, XI–XII. old.

(22) KALLÓS Ede Hésziodosz-elbeszélésének létezik egy másik, szintén gyermekeknek szóló változata is, amelynek aranykor-ábrázolásában nem jelenik meg a fentiekben bemutatott öskommunizmus: KALLÓS Ede: *Regélnek a műzsák*. In: KALLÓS Ede: *Regélnek a műzsák... Hellén regék*. Fővárosi Könyvkiadó Részvénytársaság, Bp, év nélkül. 7–12. old. KALLÓS Ede egyik nekrológia szerint e kötet 1925-ben jelent meg: *Kallós Ede (1882–1950)*. Magyar Nyelvőr 1950/2–3. sz. 224. old.

(23) *Zsemlyekiosztás a gyermekeknek az iskolában*. Az *Én Újságom*, 1919/18. sz. 284. old.

(24) Vö. még: VÖRÖS: i. m.

(25) Vö. pl. GYALUS István: *A megkorrigált Petőfi*. Irodalomtörténet 1919/1–2. sz. 132. old. KOMÁROMI: i. m. 57–59. old. SZÖRÉNYI László: *Bevezetés a delfinológiába*. In: SZÖRÉNYI László: *Delfinárium. Filológiai groteszkek*. Felsőmagyarország Kiadó, Miskolc, 2000. 5–84. old.

(26) WELLEK, René – WARREN, Austin: *Az irodalom elmélete*. Gondolat Kiadó, Bp, 1972. 98. old. Vö. még: RADNÓTI Sándor: *Hamisítás*. Magvető Könyvkiadó, Bp, 1997. passim.

Vörös Boldizsár

## A „tökéletes pillanat” és a Név

– *lelkiyakorlat* –

„Itt édesapám neve következik.”

*A „Harmonia caelestis” mondatai az édesapa – „édesapám” – nevét nem mondják ki, jöllehet a regény Első könyve – „Számozott mondatok az Esterházy család életéből” – kísérletet tesz a név eredetének a vizsgálatára, a Név és az Eredet felkutatására. A nevet nem találjuk a történet(ek)ben, és nem is marad a névnek kijáró üres hely a szövegtestben, noha tudomásul vesszük, hogy: „A nevek is valóságosak (édesapám)”. Nem írja le vagy ki, de nem is hallgatja el, és még csak nem is helyettesíti az Írás tradíciója szerint valamiféle szent tetragrammatonnal (JHWH), illetőleg az Esterházy Péter prímszámok iránti töretlen tiszteletéből fakadó pentagrammatonnal (STRHZ).*

A regény szövege következetesen a név mondatszerkezet szerinti helyét jelöli meg pontosan, majd (a helyet) ellátja megfelelő toldalékokkal, mintegy visszafelé visszhangoztatva a névszót: itt következik a Név, itt a helye, de nem írjuk le, nem mondjuk ki, „nem vesszük fel hiá-

ba” (más fordítás szerint: nem élünk vissza vele), a harmadik parancsolat tiltását mondatról mondatra, történetről történetre így szívlevélve meg.

A dekalógus harmadik törvénye, a Névé, a parancsolatot adó – tehát a beszélő – nevének használatát szabályozza, és ezt az ép-

pen szóló legfőbb létező is csak (szó)játék segítségével tudja megoldani: az alanyi mondatok állításai (az első két parancsolatban) – „Én...vagyok”; „én előttem” – egyszerre csak első szám harmadik személyben hangzanak (a harmadik parancsolatban), és az utolsó parancsolatig már nem váltanak vissza alanyiba. Szorosabb értelemben véve a Név nem is névszó, hanem állítás: vélhetően az „ott lenni”, „jelen lenni” ige imperfektuma. Alapjában véve nincs ez másként az ember nevével sem (az „ott lenni”, „jelen lenni” imperfektuma), különösképpen, ha a név az apát takarja (el-fedi, el-rejti), azt a látszatot keltve, mintha fölemlgetésével valamit teljesítettünk volna („mintházás”, írja Esterházy a színházról szólva), de legalábbis tudnánk, kiről beszélünk. A regény az égi harmóniát ilyen értelemben állítja, hozza létre, jelenti ki; és nem informál felele a kognitív ész értelmében, sőt még csak nem is játssza ki mindközönkéntes tudós teológiai viták tradícióját követve a Deus absconditust (a rejtőzködő Isten) a Deus revelatus (a kinyilatkoztatott Isten) ellenében, és megfordítva. A név leírása behatárolná a történetet, és ezt a határt olvasó nem léphetné át, csak körbe-körbe járhatna, önmagát keresgélve a mondatokban, és ez a jobbik (értsd: fáradtságosabb) eset, az elszánt voyeure-éhez képest, aki persze még mindig olvasó. A név helye – nem elhallgatása vagy helyettesítése – a történetet éppen-történővé, az olvasást pedig a „tökéletes pillanattá” változtatja, több ember, ember és táj, ember és táj és állat tettévé: „Nem tudom, hány ilyen tökéletes pillanatot volt az életükben, de megszámolni bizonyosan elegendők az ujjaim.”

A Név „hiábavaló” használatára vonatkozó tiltás a regényben az olvasói aktivitást, a tettet, a „több hangot” kelti életre, hozza mozgásba: „mintha épp ellenkezőleg, nem a nevekre emlékeztették őket, hanem a tennivalókra.” A tökéletes pillanat az olvasást a színházi valóságossághoz viszi közel, amelyben a fikció és a való, a múlt és a jelen, a máshol-lét és az itt-lét egyetlen sűrített tétben mutatja fel magát – „személyesnek és személytelennek, a mostnak és a történelemnek az összjátéka

van apánk varázslása mögött” –, ennek a tettnek a hatalma pedig abban áll, hogy helye van benne a „tökéletes ügyetlenségnek” is (*Pilinszky János* szava); ez a „több hang” a harmonia caelestis színháza, az Istenről való beszéd – „Itt édesapám neve következik” – hangzó és visszhangzó tere. A színház a ‚Harmonia caelestis’-ben a „van” helye, ahol „rögtön minden kiderül”, és ez (a pillanat): „szép”.

A Név kimondása ebben a színházban a nem-kimondásban realizálódik, a hallgatásnak ehhez a formájához azonban több hangra volna szükségünk folyvást, több hang együtthangzására. „– Több mint egy, elnézését kérem, mindig több, mint egy kell a beszédhez, több hang kell hozzá... – Igen egyetértek önnel, különösen ha, példának okáért, Istenről van szó...” – indul *Jacques Derrida* ‚Kivéve a név’ párbeszéd-esszéje az ‚Esszé a névről’ című könyvben. Illetőleg egészen pontosan a csenddel indul a (pár)beszéd („– [...]”), *Angelus Silesius* hely és szó, tér és hang viszonyáról írt, később idézett versét előlegezve meg ezzel a figyelő hallgatással: „A hely a szó. / Hely és szó ugyanaz, s ha nem lenne a hely, / (Örök időktől fogva!) a szó nem hangzana fel.”

Úgy fest, mintha a színháznak a nem-kimondás valóságos tette „módszere” volna, de legalábbis reménye, amennyiben az üres térrel kezdődik el, és oda vágyakozik vissza. *Antonin Artaud* az apostoli levél (Jakab) nyelvi bűnökre vonatkozó tanítását – „ha valaki beszédében nem vétkezik, az tökéletes ember, meg tudja fékezni az egész testét” (3,2) – a következőképpen transzponálja a maga szóhasználatára: „ismerjük el, hogy nem kell ismét kimondani, amit már kimondtak: hogy minden kifejezésnek csak egyszer van értelme, nem ér meg, nem él meg két életet; hogy minden kiejtett szó halott, csak addig tevékeny, amíg kimondják.” (Csak alig kell hozzáérni ehhez az Artaud-szöveghez, és máris úgy hangzik, mintha a ‚Tractatus logico-filosoficus’ egyik-másik híres mondatát idéztük volna.)

Esterházy regényében a „több hang”, valamint a Név megjelölt és felmutatott



hangzó tere az édesapáról való beszédet kikerülhetetlenül theodiceává változtatja (a Második könyvet legkivált), illetőleg a theodiceát a regényírás problémájává teszi meg, „minden kérdést föltesz: így bátor és így gyáva”. A „Ki az apa?” tolvakó kérdése ennél fogva legfennebb tréfa; „Vagy ami még jobb tréfa, hogy ki kicsoda?”. A ‚Harmonia caelestis’ ezzel (a tréfával, mely a Név és a Személy, a név és a történet közé kongruencia jelet tesz) mintegy szembehelyezi a humort („A világban, bármely rettentő pillanatában, mindig van humor, csak nem mindig találta ember hozzá, de van, ott van.”), hiszen nem a nevet nem ismerjük (JHWH vagy STRHZ), hanem a név kiejtése merült feledésbe, a hang, pontosabban az időben összeérő hangok sora nélkül a szó halott, operettes (ön)isméltés, pusztá, humortalan szórakozás, „végtelen zsácutca”, mint a halott édesapa szeme. A hang vagy a hangzás nélkül – ezt hozza fel *Kierkegaard* is – az olvasás „pusztá szórakozás”, amennyiben elzárja annak lehetőségét az olvasó előtt, hogy olvasva az önvizsgálat jelen idejű tettét hajtsa végre, vagy legalábbis kövesse: „Kedves olvasóm! – szól az Önvizsgálat. Ajánlva kortársaknak’ előszava – Kérlek, olvasd ezen írásomat, hacsak lehet, fennszóval! Ha ezen kérésemet teljesíted, úgy fogadd köszönetemet. Ha pedig reábírsz erre másokat is, úgy engedd, hogy ezeknek is külön-külön megköszönjem, sőt újból neked is. Fennszóval olvasva soraimat, meg fogsz győződni, hogy csak önmagaddal kell foglalkoznod és nem velem is (aki nem szólok „hivatalosan”), még kevésbé másokkal, mert ez utóbbi már pusztá szórakozás lenne.” A név, az idő, a család, a történelem nagyvonalúan fölkinálja a „tudjuk, miről beszélünk” csapdáját (a családról, a történelemről), amibe ha belesétálunk – és belesétálunk –, máris tudni véljük, hol tartunk, előre tudjuk, milyen szájtartással kell (Esterházy-regényt olvasni, ezt azonban (hol tartunk) legfennebb ha nagyapa tudhatta, aki „sose

használt könyvjelzőt, sőt, tiltotta, az ember tudja, hol tart, ez volt az álláspontja”. Ám a ‚Harmonia caelestis’, a kezünkben tartott megnyitott könyv ezért könyvjelzővel jelent meg, nem hivalkodó, de szép kék selyemszalaggal: éppen olyan, nem több, nem kevesebb, mint amilyenek egy könyvjelzőnek lennie kell.

„Naivitás volna azt hinni, hogy tudjuk, mi az önéletrajz lényege, eredete vagy története az olyan események kívül, mint Szent Ágoston Vallomásai” (Derrida ismét), amely az ima-formájú megszólalást ugyan mintegy fölfelé irányítja, de úgy, hogy a testvéreihez szól, és a szólásnak ezt a módját közös tettnek tartja („igazságot cselekedjünk”). A regény Második könyvében – ‚Egy Esterházy család vallomásai’ – ezt olvassuk: „Semmi sem olyan nagy, mint az igazság, és a legkisebb igazság is hatalmas.” A névvel, amiképpen a Névvel is, rendszerint három jelentős vonatkozást kapcsol össze a ‚Harmonia’, és ezt tesszük nolens volens – de hát akarva, pesze! – mi is: a teremtést; a történelmet (történetet); a halált. A theodicea-regény édesapája „Szombatba menve Nagypénteken angyalok járását csudálja (édesapám)”; és ha még több világosságra vágyunk, a regény lépten-nyomon a segítségünkre siet: „Hogy világos legyen: ha bármihez hozzá tesszük az édesapámat, akkor kapjuk a mindent. Ha semmihez, akkor is.”

A ‚Harmonia caelestis’ az igazságot – „Itt édesapám neve következik.” – nem rejti el (zárja el) előlünk, és nem nyilatkoztatja ki előttünk, valamint az elrejtést nem játssza ki a kinyilatkoztatás ellenében, és megfordítva, a kinyilatkoztatást nem játsza ki az elrejtés ellenében. A Név, illetőleg a „Vagyok, aki vagyok” vitájában a regény a következő álláspontra helyezkedik: „Vagyok, kinek majd mutatkozom. Tehát az, hogy ki édesapám, nincs lezárva. Édesapám mutatkozni fog, újra, újra.”

Regény; rettenetes könyv.

*Visky András*

## Interdiszciplináris pedagógia

*Egy 1971-es tanulmányában Kiss Árpád a következő módon próbálja megragadni a pedagógia interdiszciplináris jellegét: „A pedagógia összetett tudomány, ma sokszor pedagógiai tudományokról beszélnek, melyek között az antropológiát, a pszichológiát és a szociológiát mindig megemlítik. Nehéz azonban a pedagógia és a társtudományok közti kapcsolatot kétirányú nyilakkal szemléltetni, tehát annak a kimutatására törekedni, hogy a társtudományokkal megosztott kutatások a társtudomány számára is adnak valamit. Ugyancsak nehéz határokat megvonni: mi nem tartozik a pedagógiába.”*

**E**zt a gondolatot érdemes szem előtt tartania annak, aki kezébe veszi a Kiss Árpád Emlékkonferencián elhangzott előadásokból szerkesztett kötetet, amelyet a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszéke adott ki. Nem véletlenül kapta maga a gyűjtemény sem az „Interdiszciplináris pedagógia” címet. Annak bizonyítására, hogy mennyire különböző területek megférnek egymás mellett a kötetben, elegendő felvillantani néhány beszédes címet: „Pedagógiai jelenségek evolúciós pszichológiai megközelítése”; „Internet és irodalomoktatás”; „A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása”; „Folyamatosság és megszakítottság a magyar neveléstudományban 1946–1948 között”; „Az utalás mint kulturális szignál: egy fogalom színe és visszaja”. Ezek az egymástól látszólag igen távol álló tanulmányok azért férnek meg mégis békésen egymás mellett, mert különböző nézőpontokból ugyan, de mindegyik az embert, az emberben rejlő lehetőségeket, az ember által felépített és berendezett világot próbálja feltárni és bemutatni.

Az elhangzott előadások szövegeit a szerkesztő hat fejezetbe osztotta, melyek címe nagyjából megfelel a konferencián kialakított szekciók elnevezésének. Így a kötetben az alábbi nagyobb tematikus egységek követik egymást: „Globális kihívások”; „Informatika és pedagógia”; „A tanárképzés problémái”; „Oktatás és társadalom”; „A tanítás mestersége és művészete”; „Magyar pedagógia 1945 után”. A konferencián, amely teljes sokszínűségében mutatja be a mai neveléstudomány kérdésköreit, az egyes előadások is az interdiszciplinaritás kérdéskörét választották vezérfonalul.

A globalizálódó világ kihívásai (új kommunikációs kultúra, munkaerőpiaci változások, a képzés tartalmának és szerkezetének átalakulása stb.) olyan problémák elé állítják a pedagógiát, amelyek megoldásához már nem használható a „hagyományos” fogalomkészlet, illetve metodika. Reális perspektívát jelentett azoknak a tudományterületeknek a segítségül hívása, amelyeket ugyanolyan érzékenyen érintettek a fent említett jelenségek, így az egyes diszciplínák egymással szövetkezve és egymásból megújulva kerestek olyan technikákat, stratégiákat, melyekkel jobban megragadhatók, leírhatók és értelmezhetők az egész társadalom érték- és normarendszerének, kultúrájának, belső szerkezetének változásai. A tanulmánykötet szerzői egy-egy ilyen konkrét és aktuális jelenség (verseny, kisebbségi oktatás, a pedagógus pálya professzionalizációja, információs társadalom, egységesülő Európa és homogenizálódó kultúra) bemutatására törekednek, mégpedig a pedagógiai megközelítésen túl beillesztve ezeket a társadalomtudományok laza koherenciájú rendszerébe.

Számomra a kötet leginkább tanulságos és sokatmondó fejezete az „Oktatás és társadalom”, amely *Magyar Beck István* „Szerepek és szereptévesztések” című írásával indul. A szerző csokorba szedi a mai iskola elsődleges funkcióit, melyeket a piacosodó társadalom

érdekei is erősen meghatároznak, veszélyeztetve egyúttal azt a tradicionális kultúrát, amely végső soron kijelöli a pedagógusok mozgásterét. Ugyanakkor figyelmezteti arra is a tanárokat, hogy a munkaerőpiac feltétel nélküli kiszolgálása az általuk közvetítendő kultúrát fenyegeti. A megoldás az lehet, ha az iskolai autonómia nemcsak a diákokat, hanem a tanárokat is védelmezi, mert ez biztosíthatja a kultúra átadásának kontinuitását is.

Az oktatás piacosodása mellett – vagy azzal együtt – sokat feszegetett témáról, a versenyről és a versengésről értekezik a fejezet második tanulmányában *Ádám Anetta*. A fogalom meghatározása után bemutatja a különböző tudományoknak (szociobiológia, pszichológia) a verseny természetével kapcsolatos nézeteit, majd elénk tárja a verseny különböző megjelenési formáit az oktatásban. Mikro- és makroszinten egyaránt megvizsgálja a verseny jelenlétét a magyar iskolarendszerben, értelmezve az egymással versengő iskolák stratégiáit, valamint az iskolán, osztályon belüli verseny játékszabályait. Korábban a tanárok többsége a versenyt „a közösségek megrontójaként” tartotta számon, figyelmen kívül hagyva annak pozitív, ösztönző oldalát. Ádám Anetta hangsúlyozza a verseny újraértelmezésének, hatékony iskolai működtetésének szükségességét, ám ennek előfeltétele, hogy empirikus kutatások segítségével feltérképezzük a verseny hatásrendszerét. Így tanulhatjuk meg az élet részeként vagy játékként kezelni ezt a régebben veszélyesnek tartott jelenséget.

*Szabó Akosné* szintén olyan kérdést vet fel „A tanulási akadályozottság szociológiai dimenziói” című írásában, amely a társadalom és az egyes iskolák szintjén egyaránt megoldásra vár. A cigány kisebbség iskolai szocializációja azért marad sikertelen a tanulmány írója szerint, mert a tanulók tanulásbeli akadályozottsága mellett (melynek okai jórészt a családban is keresendők) a pedagógusok sincsenek felkészülve (felkészítve) a cigány gyerekek oktatásával kapcsolatos speciális feladatok ellátására. Szorosan kapcsolódik ehhez az íráshoz a fejezet negyedik tanulmánya, amelynek szerzője, *Rozgonyi Ibolya* egy interdiszciplináris, a cigánykérdést középpontba állító, tanár-továbbképzési programot mutat be. Az eddigi tapasztalatok arról győzték meg a program kidolgozóit, hogy a pedagógusok örömmel fogadják ugyan ezt a képzést, de körükben is érzékelhető az előítéletes szemléletmód. Ez egyrészt a cigány kultúra ismeretének hiányából fakad, másrészt pedig a társadalomban eleve meglévő sztereotípiák kritika nélküli elfogadásából. A program összeállításából és szerkezetéből is kiderül, hogy nem csupán pedagógiai kérdés a cigány gyerekekkel való foglalkozás mikéntje, hiszen szociológusok, politológusok és pedagógusok együtt készítették elő a továbbképzés tematikáját.

A kötet tanulmányai diagnózisokat vázolnak, lehetséges kutatási problémák optimális megközelítési módjait körvonalazzák, fogalmakat szeretnének körüljárni, pontosítani, ötleteket, gondolatébresztő eszmefuttatásokat kínálnak. Stílusuk, nyelvezetük sem a kutatási beszámoló, jelentések tárgyilagos, száraz, inventarisztikus tömörségű nyelvéhez hasonlít, sokkal inkább olvasmányos, a helyszíni tudósítás elevenségével ható, izgalmas

---

*A globalizálódó világ kihívásai (új kommunikációs kultúra, munkaerőpiaci változások, a képzés tartalmának és szerkezetének átalakulása stb.) olyan problémák elé állítják a pedagógiát, amelyek megoldásához már nem használható a „hagyományos” fogalomkészlet, illetve metodika. Reális perspektívát jelentett azoknak a tudományterületeknek a segítségül hívása, amelyeket ugyanolyan érzékenyen érintettek a fent említett jelenségek, így az egyes diszciplínák egymással szövetkezve és egymásból megújulva kerestek olyan technikákat, stratégiákat, melyekkel jobban megragadható, leírható és értelmezhető az egész társadalom érték- és normarendszerének, kultúrájának, belső szerkezetének változásai.*

---

esszékre emlékeztetnek. Ez is alátámasztja azt a megállapítást, amelyet Kiss Endre idézett a konferencia beköszöntőjében, felelevenítve annak az újságírónak a szavait, aki Kiss Árpádról így nyilatkozott: „Ő volt az egyetlen, aki számomra bebizonyította, hogy a pedagógia valóban művelhető tudomány, mert sok-sok szakkönyv és szakkikk elolvasása után is úgy éreztem, jobb esetben is a témába vágó esszéket olvasok.”

*Interdiszciplináris pedagógia. A Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Kiss Árpád Archívum könyvsorozata I. kötet. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 2001.*

**Sinka Edit**

## Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat...

*Az olvasás évének nyitányán igényes kiállítású és tartalmú kis könyv látott napvilágot a Nemzeti téka című sorozat köteteként, az Országos Széchényi Könyvtár Könyvtári Intézete munkatársának gondozásában. Nagy Attila szerint, aki csaknem három évtizede kitartóan szolgálja a hazai művelődés, olvasóvá nevelés és nevelődés ügyét, elérkezett az ideje annak, hogy „a közvetlen iskolai gyakorlatba próbáljuk átültetni mindazt, amit az olvasásfejlesztés témájáról eddig alapvető elvi és gyakorlati megfontolásnak, módszernek tartottunk”.*

**A** mint azt Nagy Attila a könyv előszavában jelzi, az 1997 szeptemberétől zajló három (tan)éves kísérlet arra kívánt választ adni, „hogyan vizsgáznak a hétköznapi, falusi, kisvárosi iskolák osztálytermeiben azok az elméleti közelítésmódok és módszertani fogások, eljárások, amelyeket konferenciákon, publikációkban, szakmai eszmecserekből több-kevesebb egyetértéssel elfogadtunk”. A „vizsgáztatásra” 6 magyarországi település – Budapest, Ebes, Gödöllő, Hatvan, Tiszafüred, Vásárosnamény – 8 iskolájában mintegy 30 pedagógus vállalkozott. A kísérlet az általános és középiskola (gimnázium és szakközépiskola) szinte valamennyi évfolyamát „megcélolta”. A közreműködő – nagyon sok többletmunkát vállaló és ezáltal nemcsak nehézségekben, hanem sok-sok szakmai és emberi örömben is részesülő – pedagógusok tizenkétféle szaktárgygyal vettek részt a munkában, nem beszélve az alsó tagozatos tanítókról és a kísérletet beleegyezésükkel és óralátogatásaikkal támogató igazgatókról.

A kötetet lapozgatva az örömteli rácsodálkozás jóérzése tölti el az olvasót, hiszen a pedagógusok őszinte élménybeszámolóiból nemcsak az a már eddig is többnyire elfogadott tény igazolódott, hogy bizonyos tantárgyak (irodalom, történelem) különösképpen alkalmasak az olvasás- és könyvtárpedagógiai módszerek alkalmazására, hanem az is, hogy szinte valamennyi ismeretanyag átadását élvezetesebbé és sikeresebbé teszi az átgondolt, tudatos könyvtárhasználat és olvasásfejlesztés. Ebesen például a technika tantárgy keretében többször szerveztek könyvtári órát, és az 5., 6. és 7. osztályos gyerekek a tartalomjegyzék, a név-és tárgymutató használatától egy újság írásán, szerkesztésén át lépésenként jutottak el a magasabb szintű szellemi feladatok technikai kivitelezéséig – fokozatosan rászokva a könyvek, folyóiratok használatára. A vásárosnaményi II. Rákóczi Fe-

renc Gimnázium 7., 8. és 9. osztályában többek között Hajdú István fizikatanár alkalmazta az olvasásfejlesztési programot. Beszámolójában így summázza tapasztalatait: „Ez a tanítási stílus jónak tűnik, hiszen napjainkban a modern technikai-audovizuális eszközök egyre jobban háttérbe szorítják a könyvek világát. Mivel az ifjúság ebben az életkorban a legfogékonyabb a szépre, a jóra, ösztönözni kell őket igényes, személyiségformáló könyvek olvasására is. Ezért tartom jó kezdeményezésnek ezt a kísérletet.” A gyerekek a tárgyalt témában jelentős szerepet játszó tudósok munkásságát tanulmányozták, fizikátörténeti adatokat, ismereteket gyűjtöttek önálló „kutatómunkával”, kiselőadásokat tartottak, mindezzel igazolva, hogy „a tanórákon az olvasmányélményeket a tanulók eredményesen alkalmazhatják az új anyag elsajátításában, a tanult anyag elmélyítésében, világgépük fejlesztésében”. Ugyanebben az iskolában *Herczegné Andrassy Éva* rajztanár könyvtári bűvárkodást igénylő feladatokkal fedeztette fel tanítványaival a művészi szépet. A diákok műalkotások között válogatva keresték a választ az effajta kérdésekre: Tudnak-e hatni érzelmeinkre a műalkotások?; Ki tudjuk-e fejezni színekkel érzéseinket, pillanatnyi hangulatunkat?; Szükség van-e hagyományápolásra?

*Kovács Zoltán* könyvtárostánár beszámolójában nem rejtette véka alá a kísérleti osztállyal kapcsolatos nehézségeket sem, ám mindezzel együtt lándzsát tört az olvasáspedagógia, a könyvtárhasználatra nevelés célkitűzései mellett: „Összesítve a program tapasztalatait, meg kell állapítani, hogy az osztályban elértük azt a maximumot, amit a gyerekek képessége meghatározott. Sajnos ez a csoport nem volt alkalmas kiemelkedő fejlődés bemutatására, mert az osztály az átlagos hatosztályos gimnáziumi osztálynál gyengébb. Ugyanakkor éppen az ilyen gyerekeknek kell célcsoportként szolgálniuk az olvasáspedagógiában, mert nekik különösen szükségük van arra, hogy valamilyen módon olvasásra, szókincsük gyarapítására, könyvtárhasználatra, könyvtárba járásra, önálló gondolkodásra szoktassuk őket.”

A hatvani Damjanich János Ipari Szakképzési Intézet II. intenzív tagozatán „négy tantárgyban (irodalom, történelem, matematika, kémia) vállalták a kollégák, hogy tantárgyanként, havonta egy-egy alkalommal olyan feladatot adnak a tanulóknak (egyéneknek, csoportoknak, alkalomszerűen az egész osztálynak), melyek megválaszolásához nem elegendő tankönyveik forgatása, elolvasása...” A kötet színes válogatást közöl a különösen sikeres irodalmi feladatokból (például: Milyen állatokról írt meséket *Aiszoposz*? Három mesét mondj el!; Legendák keresése, bemutatása – véleményezés; Saját keresztnév eredete, jelentése – híres viselői közül egyet mutass be!; *Voltaire* élete. Milyen híres személyekkel levelezett? Egyikükről tarts kiselőadást! stb). Ebben az iskolában a fejlesztő program két évig tartott, minthogy a 17 évesekből álló kísérleti osztálynak még két éve volt az érettségiig. A második tanév végi összegzésből az derült ki, hogy „ezek a tanulók kifejezetten barátságos viszonyt alakítottak ki a könyvekkel és a könyvtárral..., - lassan megtanulták a jegyzetelés technikáját, a lényegkiemelés bátorságát, az összefüggések meglátásának módját, - a kezdeti görcsös jegyzetfelolvasási kényszerből apránként kialakult a kötetlen beszéd, az egyéni véleménnyel hitelesített beszámoló az osztály nyilvánossága előtt, - szókincsük, önbizalmuk ugyancsak gyarapodott, - a program a közösséget is erősítette.”

A budapesti Babits Mihály Gimnáziumban folyó kísérleti program legfontosabb tanulságait *Nagy Jánosné* könyvtárostánár – aki a programban részt vevő kollégáknak és diákoknak az „információs birodalmat”, vagyis a könyvtári háttérrel biztosította – így összegzi: „Szükséges lenne, hogy a pedagógusképzésben, illetve továbbképzésben sokkal inkább teret kapjon és fontosságának megfelelő hangsúlyú legyen a könyv- és könyvtárhasználatra nevelés. Meggyőződésem, hogy csak akkor tudunk eredményeket elérni ezen a területen, ha megfelelően képzett, módszertanilag is jól felkészített pedagógusok és iskolai könyvtárosok együtt tartják fontosnak, hogy tanulók a nyitott társadalomban boldogulni tudó polgárokká váljanak... Fontos lenne, hogy az oktatásügy a társadalom lel-

kiismerete legyen, hogy ne a felületesen gondolkodó, csak globális információkkal rendelkező ember lehessen sikeres, hanem a megalapozott tudással rendelkező, a kritikusan gondolkodni és önállóan cselekedni képes ember.”

A pedagógusok színes, gazdag élet- és tényanyagot tartalmazó beszámolóinak sorát a Babits Mihály Gimnázium magyartanárának, Balatoni Teréznek négy egymással összefüggő írása zárja. A hároméves munka módszereit, eredményeit értékelő összeállítás különösen érdekes és tanulságos része a diákok által írt paródiákat és a hozzáfűzött tanári reflexiókat közli, bizonyítva a diákszerzők kreatív gondolkodását, és példát, módszert kínálva a rutinba esetleg belefáradt, de új megoldásokat kereső kollégáknak is.

Miként az eddigiekből is kitűnhet, e könyvet nagyrészt a „terepvizsgálatban” részt vevő pedagógusok írták. A sok jó ötlet, tanári és tanulói kreativitás nemcsak a program megvalósítóinak önbecsülését növelheti, hanem mindenkit ráébreszthet szellemi, szakmai erőtartalékainkra, aki e kötetet kézbe veszi. Elmondható, hogy a kísérlet sikeres, a „vizsga” eredményes volt. Megvalósultak a korábban rögzített alapelvek: 1. a rendszeres könyvtárhasználat az iskolai feladatok megoldásához (tankönyvön kívüli ellentmondó információforrások tudatos használatása, kiegészítő olvasmányok, kézikönyvek szócikkeiktől a monográfiáig, illetve a számítógépig); 2. a „szövetségesünk a család” gondolata; 3. az olvasásfejlesztés tantárgyközi jellege; 4. az élményközpontú tanítás, vita és kritikus gondolkodás.

A kötet fontos mérőköve az 1989–90-es fordulat által (is) megkívánt szemléletváltásnak, melyet Nagy Attila a zárófejezetben így jellemez: „alattvalók sokasága helyett öntudatos állampolgárok tömeges képzése”. E kísérlet során igazolódni látszott „a számok nyelvén” is kimutatható rejtelmes, de talán mégsem egészen érthetetlen összefüggés: „...ott, ahol a jó könyvek olvasása, megvitatása, a saját élmény megfogalmazása az iskolai élet szerves részévé válik, ott a barátság, a szeretet, a család, az emberi kapcsolatok, a béke, a játék vagy tanulás a gyerekekkel – röviden a társ, a másik ember is sokkal fontosabbá válik.” Ezért is ajánlhatjuk jó szívvel e kötetet szülőknek, pedagógusoknak, az oktatásirányítás felelőseinek – vagyis mindazoknak, akik a felnövő nemzedékek lelki, szellemi fejlődését egyengetik.

NAGY Attila (szerk.): *Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás. Szócikkmásolástól paródiáírásig.*  
Országos Széchenyi Könyvtár – Osiris K., Bp, 2001. 223 old.

*Éger Veronika*

## Búcsúcsók Csipkerózsikának

*Tündérmesét idéz a cím, és Madonna Kolbenschlag könyvének van is köze a tündérmesékhez. Legalább annyi, mint az életünknek, holott maga az élet nem tündérmese. A „jó tett helyébe jót várj” elve nemigen működik, sors és érdem ritkán találkoznak, és nem élünk boldogan, amíg meg nem halunk.*

**A**mítosz és a mese mégiscsak az emberiség kulturális emlékezete. Aranyat érő tapasztalatokat rögzít, életmintákkal, magatartásmodellekkel szolgál. Példaanyag a nemzeti szerepeket illetően is. Hatása gyermekkorunktól kezdve átjár bennünket. A mesevilágból sok minden kiolvasható. Az információkat filozófiai, szociológiai, pszichológiai, pedagógiai szempontból egyaránt tanulságos vizsgálódás tárgyává tenni. „Aki nem hiszi, járjon utána”, vagy olvassa el Madonna Kolbenschlag immár világhírű könyvét.

A ‚Búcsúcsók Csipkerózsikának’ első kiadását (‚Kiss Sleeping Beauty Good-bye’ címmel) már 1979-ben kézbe vehette az amerikai olvasóközönség. Hamarosan lefordították spanyolra, portugálra, japán és kínai nyelvre is. Időközben a könyv trilógiává lett: ‚Utat tévesztve Óz birodalmában’ (1988), ‚Éva/Este felé keletnek’ (1996). Magyar nyelven a Csokonai Kiadó Artemisz könyvek című sorozatában látott napvilágot.

A szerző társadalomfilozófus, klinikai pszichológus, emberjogi kérdésekben egy ideig az amerikai képviselőház jogi tanácsadója, egyetemi oktató, aki 1996-ban megalapította a Nők Nemzetközi Elektronikus Egyetemét. Bevallottan feminista. De valahogy úgy és annyira, amennyire az volt *Simone de Beauvoire* vagy *Virginia Woolf*. (Egyébként az utóbbi önéletrajzi írásai ‚Egy jó házból való angol úrilány’ címmel ugyancsak az Artemisz könyvek sorozatában jelentek meg. A sorozat önmagában is bizonyíték arra, hogy a feminizmusnak már nem állják politikai korlátok az útját, és arra is, hogy az irányzatnak vannak rokonszenves vonásai.)

Madonna Kolbenschlag néhány halhatatlan tündérmese (‚Hófehérke’, ‚Hamupipőke’, ‚Csipkerózsika’, ‚Aranyfürtőcske’, ‚Szépség és Szörnyeteg’, ‚A békakirály’) ismétlődő ösképeiben (toposzaiban, motívumaiban) vizsgálja a nemi szerepeket, elsősorban a nő sorsát, küldetését, lelkének sajátos pszichológiáját. Meseelemzéseik akkor is szolgálnak újdonsággal, ha olvastuk a freudista *Bruno Bettelheim* munkáját (‚A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek’, Gondolat, 1988), vagy *Marie-Louise von Franz* ‚Női mesealakok’ (Európa, 1996.) című könyvét.

„A nő Csipkerózsika – írta Simone de Beauvoire – elvarázsoltt királykisasszony, Hamupipőke, Hófehérke – vár és tűr. A regékben, mesékben mindig az történik, hogy az ifjú mesehős elindul a nő felkutatására; sárkányokat dőf le, óriásokkal kel párviadalra, s közben a királykisasszony... alva várja a szabadítót. Vár.” (A második nem) Ez valóban így van a tündérmesék világában. A férfi szerepe a cselekvés, a nőé a türelmes létezés. Még a mítoszokban sem túl sok dinamikus nőalak akad (Médéia, Antigoné), és mi tagadás, nem irigylésre méltó a sorsuk. A cselekvés, a megismerés, a megértés, a megvilágosodás itt is a férfi privilégiuma. Odüsszeuszé a fűl világ, Pénélopé pedig vár.

A szerző számára csupán gondolatok forrásvidéke a tündérmese. Legendáktól indul, de hamar elhagyja őket. Könyve végső soron arról szól, hogy mit jelent ma nőnek lenni, hogy miként lehet a nő lelki-szellemi lényé, szabad, autonóm emberré. A kérdéskör történeti gyökereit is vizsgálja. A tündérmesék erre szolgálnak. Viselkedésmintáik ugyanis maig hatnak. Csipkerózsika kómás álma és várakozása a mindennapokból is ismerős. Az ókorban még azt is vitatták, lehet-e egy nőnek lelke. Ettől már csillagtávolban vagyunk, de a tündérmesétől nem. Ahogy a szerző írja, a középiskolák padjaiban, az autóbuszban, női magazinokat bújva, szappanoperákon ábrándozva sok-sok Csipkerózsika él körülöttünk. Vagy Hamupipőke, aki arra vár, hogy jó lesz majd a lábára a „topánka”. Elsősorban kíváncsi tárgyak akarnak lenni és másokért élni, egy másik lényben feloldódni. Az amerikai álom se másról beszél (nálunk is a filmek tucatárújában), mint hogy jön majd egy jóképű fickó tele dohánnyal, és boldogan, gazdagon élnek, amíg meg nem halnak. (A szappanoperák, a lányregények nemcsak a romantikus regény kliséit forgatják, koptyatják, a tündérmese motívumait is felhasználják.)

---

*A mítosz és a mese mégiscsak az emberiség kulturális emlékezetete. Aranyat érő tapasztalatokat rögzít, életmintákkal, magatartásmoделlekkel szolgál. Példá anyag a nemi szerepeket illetően is. Hatása gyermekkorunktól kezdve átjár bennünket. A mesevilágból sok minden kiolvasható. Az információkat filozófiai, szociológiai, pszichológiai, pedagógiai szempontból egyaránt tanulmányos vizsgálódás tárgyává tenni. „Aki nem hiszi, járjon utána”, vagy olvassa el Madonna Kolbenschlag immár világhírű könyvét.*

---

A könyv szerzője sok mindent kiolvas a tündérmesékből, és sok mindent beleolvas a legendákba. (Akárcsak Bettelheim!) A befogadó önkéntelenül is vitapartnerre válik. Másként tölti ki az ún. „üres helyeket”, másféle személyes megfigyeléseket helyettesít be. Ráadásul a Föld másik oldalán, másféle világban él. Ott, ahol a Csipkerózsika-lét pótcselekvéseként még kevésbé törhet ki rajtunk vásárlási láz, legfeljebb tisztasági mánia, hisztéria, birtoklási vágy. Délután három és négy között még nem úgy kezdődnek a telefonhívásaink, hogy: „Remélem, nem ébresztettelek fel!” (Legfeljebb álmatlanságban szenvedünk.) S ki mondana nálunk ilyesmit: „A férjem egója meginogna, ha egy fillért is hazahoznék.” – Szóval mi – itt és most – mintha már kísérteltünk volna a tündérmeséből. Ha megtörtént is, nem úgy, ahogy kellett volna. Nagy árat fizettünk azért, hogy elhagytuk az ibseni „babaszobát”.

Mindennek ellenére ideje lenne búcsúcsókot dobni Csipkerózsikának. Nemünk megváltására receptje is van Madonna Kolbenschlagnak. „Amire Csipkerózsika vár, az nem valamelyik herceg csókja – írja –, hanem saját lenyelve ölelése.” Eddig nem így hittük, de ki tudja? Talán metaforikus ez az ébredés. Csipkerózsikánk személyiség akar lenni, akinek hatalma van ön maga fölött. S ily módon hercege számára is fontosabb, érdekesebb lehet. A könyv azt sugallja, hogy a házassággal járó kockázatot is csak autonóm személyiségek vállalhatják. Sikere azon múlik, van-e elegendő életterük, saját idejük, és sértetlen marad-e az autonómiájuk. Szerzőnknek van egy olyan jóslata, mely szerint a jövő egy ember számára három házasságot tartogat. Egyet a románc, egyet a családalapítás, egyet idősebb korban a társkeresés jegyében kötünk majd. S közben átváltozásokat élünk át, mint a tündérmesék hősei.

Tény, hogy minden tündérmese metamorfózis. A hősnő helyzete hirtelen, drasztikusan megváltozik. A változás szenvedésekkel, megpróbáltatásokkal és erkölcsi fejlődéssel jár. A végeredmény a megváltódás. – Ahogy olvassuk, minden nőnek van egy Csipkerózsika-forgatókönyve. *Tolsztoj* feleségének naplójában ilyen jeleket hagyott az „ébredés”: „Semmi és senki mást nem imádok Leven kívül. De az embernek valami mást is szeretnie kell, mint ahogy Lev is szereti a munkáját.” Kolbenschlag irodalmi és életbeli példákkal győz meg bennünket arról, hogy mennyi energiát és képességet emésztett fel már a feltétlen kötődés, az érzelmi függés. S koronatanúi vannak, hogy milyen öröm az autonómia kiküzdése. *Liv Ullmant* idézi: „Megízleltem annak gyönyörűségét, hogy önmagammá lettem.” (Változások)

E könyv arra tanít, hogy az egyedüllétnek is lehet boldogsága. Kreatív energiákat szabadít fel. Közel áll a józan bölcsességhez ez a boldogság. Csak el tudnánk felejteni, hogy az egyedüllétnek van szomorúsága is! Már a tündérmesék is beszéltek róla.

Abban maradéktalanul igaza van Madonna Kolbenschlagnak, hogy a másik nem segítése nélkül nem sétálhatunk ki a tündérmeséből. Nekünk „királylányos modorunkból” kell sok mindent feladnunk, nekik a „királyságukat”.



## Veszprémi szakkönyvek

*Hegedűs Gábor* szerkesztésében megjelent a 'Projekt módszer I-II' című kötet, amely többnyire a veszprémi Projektpedagógiai Konferencián is elhangzott előadásokat tartalmazza.

*Poór Zoltán* kötete 'A kommunikatív szemlélet megvalósulási formái a gyermekkorai nyelvoktatásban' címet viseli. A Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában megjelent a szerző 'Nyelvpedagógiai technológia' című könyve is. A kötet tartalma: Bevezetés a nyelvpedagógiai technológiába; A képi szemléltetés; Hangtechnikai eszközök alkalmazása; Audiovizualitás a nyelvpedagógiában; Kortárs technológiák és az autonóm tanulói személyiség. E könyv abban a *Bárdos Jenő* által szerkesztett nyelvpedagógiai sorozatban látott napvilágot, amelynek előző köteteit *Bárdos Jenő* 'Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata' címmel és *Kurtán Zsuzsa* 'Idegen nyelvi tantervek' címmel jegyzi.

## Történelmi tanulságok

A debreceni Hajja és fiai Kiadónál, a 20. századi hadtörténet sorozatában korrekt és gazdagon illusztrált kötet jelent meg a náci hírhedt lélektorizáló nevelési vállalkozásáról, a Hitlerjugendről. Szerzője *Brenda Ralph Lewis*.

## Iskoladrámák

Az Argumentum kiadó gondozta Irodalomtörténeti Füzetek 147. kötete – *Varga Imre*: 'Magyar nyelvű iskolaelőadások a XVII. század második feléből.', *Kilián István*: 'A minorita színjáték a XVIII. században', *Pintér Márta Zsuzsanna*: 'A ferences iskolai színjáték a XVIII. században', *Varga Imre*: 'A magyarországi protestáns iskolai színjáték a kezdetektől 1800-ig' című könyvei után – *Varga Imre* és *Pintér Márta Zsuzsanna* összefoglaló, pedagógiai vonatkozásokra figyelő mun-

kája e tárgyban: 'Történelem a színpadon. Magyar történelmi tárgyú iskoladrámák a 17–18. században'. A szerzők 8000 iskoladrámát vizsgáltak meg, s a magyar történelem kronológiáját követve mutatják be az egykor diákok játszottá darabokat.

## Iparművészet

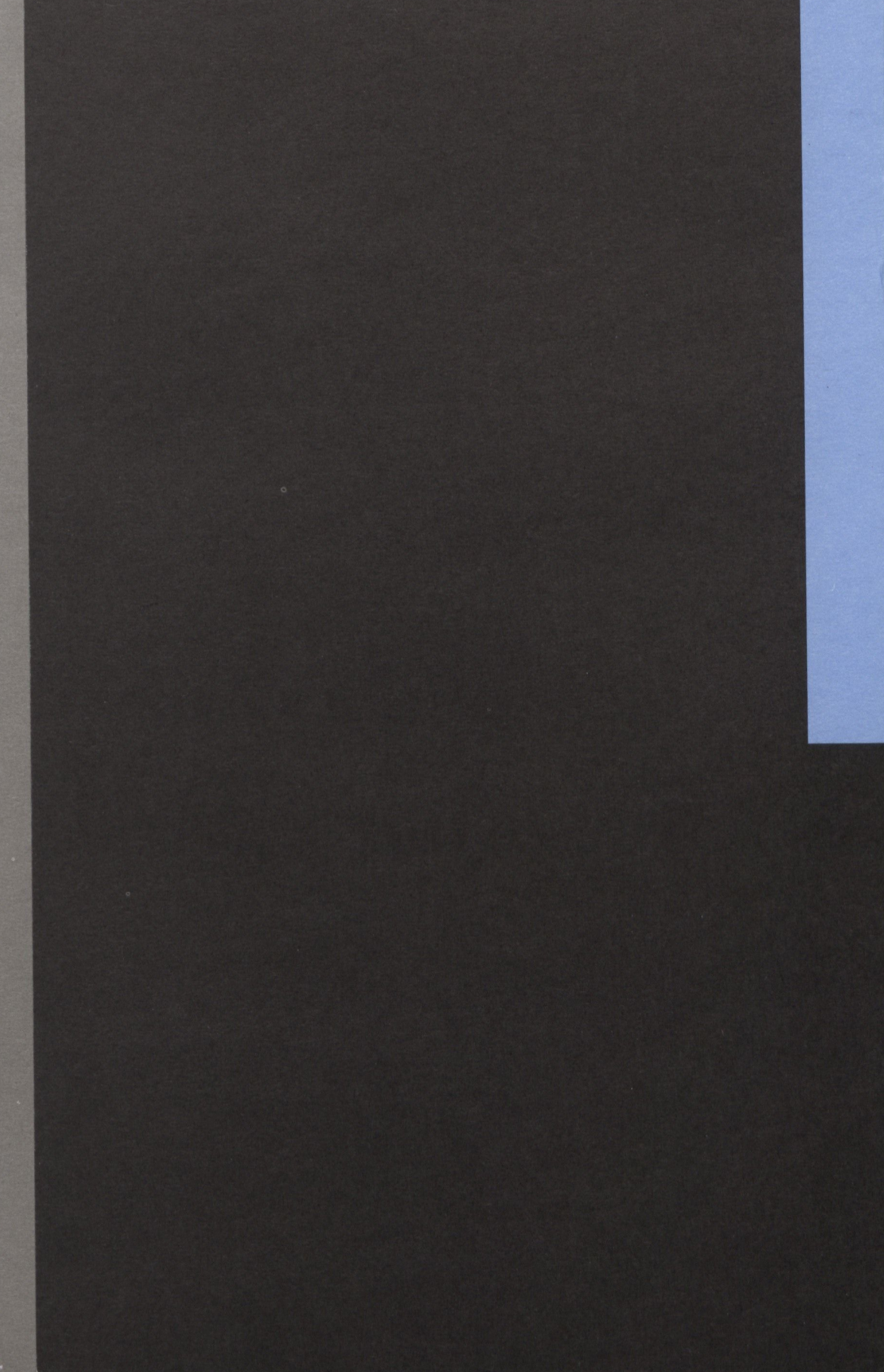
A 'Művészet és mesterség' című állandó kiállítás mellett a szecessziót bemutató időszakos kiállítás látható a fővárosi Iparművészeti Múzeumban. A Nagytétényi Kastélymúzeumban a bútorművészet történetét mutatják be. Szombatonként jelmezes, táncos, sőt pezsgős interaktív bemutató szolgál látványossággul.

## UNESCO-konferenciák

'Mindenkit élni és tanulni megtanítani' – az emlékezetes Delors-jelentés szlogenje áll a szeptemberi, genfi nemzetközi nevelésügyi konferencia középpontjában. Havannában, Muscat-Omanban és Pristinában zajlottak a témát előkészítő tanterv-fejlesztési tanácskozások. A kanadai Victoriában a gyermeki jogok a központi téma, Ghanában az AIDS. A nemzetközi szakma 2002-re az ukrain Poltavára figyel: *Anton Makarenko* 75 éve hozta létre itt nevezetes gyermektelepét.

## Ifjú-kór

Sok támogatója révén jelenhetett meg az a kötet, melyet *Kapócs Imre*, *Maár Márton*, *Szabadka Péter* jegyez szerkesztőként, s az ifjúságról, az ifjúságra leselkedő veszélyekről szól, középpontban a Béke Gyermekotthon tapasztalataival.





*Kozma Tamás*

## Paradigmáink

Mióta újra tanár vagyok – ráadásul pedagógia-tanár –, minduntalan beleütközöm az ismert kérdésbe: mi is hát a pedagógia. Amíg jobbra csak kutattam, ez a kérdés nem foglalkoztatott. Most viszont, hogy tanítom, rendszeresen szembekerülök vele. Az első hallásra nagyon is elméletinek tetsző kérdés mögött szakmánk története, jelene és talán a jövője áll. Még pontosabban azoknak az életpályájára, sorsa és kilátásai, akik a pedagógia művelésére adták a fejüket.

*Molnár Gyöngyvér*

## A tudás alkalmazása új helyzetben

Minden oktatás célja – az általános iskolától kezdve a középiskolákon, szakképzésen keresztül a felsőfokú oktatásig –, hogy a tanultakat különböző, akár teljesen új helyzetekben is alkalmazni tudjuk. Ennek egyik lehetősége, hogy minimálisra csökkentjük a tananyag mennyiségét és sokkal több időt fordítunk az egyes egységek megtanítására, illetve sokkal nagyobb hangsúlyt fektetünk különböző tanulási stratégiák tanítására, a heurisztikára, illetve általános gondolkodási készségek fejlesztésére. Ezt a legtöbb fejlett országban már régen megvalósították. Gyakran hallani olyan megjegyzéseket, hogy mennyiségileg keveset tudnak azon országok diákjai, de azt a keveset jól el tudják adni, míg a magyar diákok hiába kapnak annyi lexikális ismeretet, nem tudják a megszokottól eltérő helyzetekben alkalmazni. Noha a két oktatási szisztéma egymásnak gyökeres ellentéte, a nagyvállalatok, cégek mindenhol hatalmas összegeket fordítanak alkalmazottaik betanítására, szakképesítésére, továbbképzésére. Hol a probléma?

*Sz. Molnár Szilvia*

## Vizuális költészet vagy képvers?

A képvers-értés hagyománya a vizuális költészet műfaji határhelyezete szerint alakult, mivel a képvers egyszerre teszi ki az alkotást nyelvi (irodalmi) és vizuális (képzőművészeti) befogadásnak. Ez a kettős kódoltság olyan feladat elé állítja a befogadót, amelyhez kevés támpontot és még kevesebb értelmezést talál mind az olvasói szokásrendszerek, mind az irodalomtörténet-írás keretében. A vizuális költészet műfaji megítélésekor a kritika többnyire az alkotások intermediális jellegére hivatkozva megkerüli az értelmezés feladatát, és a műveket egyszerűen besorolja az experimentális költészet címszáva alá.

*Miklóssy Endre*

## Társaslelki szemszögből a Waldorf-pedagógiáról

A Waldorf-pedagógia Rudolf Steiner tanításain alapul. Ő szervezte az első ilyen iskolát is 1919-ben Stuttgartban. Pedagógiájának a megértéséhez ismernünk kell az elméleti alapokat is. A teozófiából átvett antropológiai tanítás szerint négyes tagozódású az ember: van a fizikai test, hozzá tartozik az anyagi-érzéki megismerés, van az étertest, hozzá tartozik az imagináció, van az asztráلتest, hozzá tartozik az inspiráció, és van az Én, hozzá tartozik az intuíció. Eszmefuttatásunk Carlo Wilman: 'Waldorfpädagogik – theologische und religionspädagogische Befunde' című nagy munkájának vizsgálatán alapul.



300,- Ft (ÁFA-val)