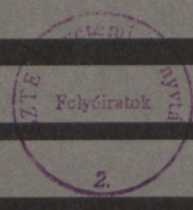


4 iskola kultúra



1383

XIV. évfolyam, 2004. április

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Andor Mihály
szociológus, MTA,
Szociológiai Kutató
Intézet, Budapest,
rovatvezető,
Iskolakultúra, Pécs

B. Mánya Ágnes
magyar-történelem szakos
tanár, Érsekújvár,
Szlovákia

Fenyő D. György
tanár, Budapest

Gelencsér Gábor
filmkritikus, Budapest,
rovatvezető,
Iskolakultúra, Pécs

H. Nagy Péter
óraadó tanár, PTE, BTK,
Pécs, rovatvezető,
Iskolakultúra, Pécs

Havas Gábor
szociológus, Szociológiai
Kutatóintézet, Budapest

Keserű József
Ph.D hallgató, ELTE,
Budapest

Kriston Vízi József
játékkutató etnográfus,
VERZATUS Oktatási és
Néprajzi Stúdió, Budapest

L. Varga Péter
egyetemi hallgató, PTE,
BTK, Pécs

Laczó Zoltán
egyetemi docens, Liszt
Ferenc Zeneművészeti
Főiskola, Budapest

Nagy Anett
középiskolai tanár,
Radnóti Miklós Kísérleti
Gimnázium, Szeged

Nagy Zita Éva
szociológia szakos
egyetemi hallgató,
Debreceni Egyetem,
Debrecen

Palatinus Levente Dávid
egyetemi hallgató, BTK,
Pázmány Péter Katolikus
Egyetem, Piliscsaba

Papp Katalin
egyetemi docens, SZTE,
Kísérleti Fizikai Tanszék,
Szeged

Pető Ildikó
egyetemi tanársegéd,
Debreceni Egyetem,
Debrecen

Petri Gábor
egyetemi hallgató,
ELTE, BTK, Budapest

**Revákné Markóczi
Ibolya**
egyetemi adjunktus,
Debreceni Egyetem, TTK,
Biológia Szakmódszertani
Részleg, Debrecen

Sz. Molnár Szilvia
irodalomtörténész,
Guttenberg János
Könyvesiskola, Budapest

Tamás Bence Gáspár
egyetemi hallgató,
ELTE, BTK, Budapest

Tamás Ferenc
irodalomtörténész, tanár,
Lauder Iskola, Budapest

Vári György
tanár,
Radnóti Miklós Gyakorló
Iskola, ELTE, Budapest

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem

Főszerkesztő:

Géczi János e-mail: geczijanos@pte.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály e-mail: andorm@szociologia.pte.hu

Csányi Erzsébet (Újvidék)

e-mail: csanyie@ptt.yu

Csikos Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Kamarás István

e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László

e-mail: kojanit@freemail.hu

Gelencsér Gábor

e-mail: gelencser@emc.elte.hu

H. Nagy Péter (Érsekújvár)

e-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás ahvazosi@pte.hu

e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axelero.hu

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Trencsényi László e-mail: trencsenyi@pte.hu

Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**

e-mail: vega2000@eposta.hu

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**

e-mail: szabo_aniko1@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

Lénárd László, a PTE rektora

Szerkesztőség: PTE, BTK,

Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra

Szerkesztőség, 7624 Pécs, Ifjúság útja

telefon/fax: 06 72 501-578

e-mail: iskolakultura@freemail.hu

web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Oktatási Minisztérium

Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és

Logisztikai Központ, Könyvtárellátó

valamint egyéb alternatív terjesztők,

amelyek a szerkesztőség címén közvetlen

elérhetőségűek, illetve az LHI-nél. Előfizetési

árak: 3600,- Ft. (Teljes évfolyan)

3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapok

példányai megvásárolhatók az OKI-ból

(Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), a Pécsi

egyetemi Könyvesboltban (Budapest VI.,

Múzeum krt. 3.), az Osiris Könyvesboltban

(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.)

(Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Irok

Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged, Dugonics

utca 12.), a BUCH Jegyzetboltban

(Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Irok

Könyvesboltjában (Budapest VI.,

Andrássy u. 45.), a PTE jegyzetboltjában

(Pécs, Ifjúság u. 6.), a Fókusz könyves

boltban (Pécs, Jókai u. 25) is.

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és**

Kiadó Kft., Pécs

Lapátka: 2003. május 16.



tanulmány

Havas Gábor

Halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek – és az óvoda 3

Andor Mihály

Gazdagság és eredményesség 17

Papp Katalin – Nagy Anett

Tanár szakos hallgatók komplex természettudományos ismereteinek fejlesztése 29

Revákné Markóczi Ibolya

Nehezen megoldható biológia problémafeladatok 42

Pető Ildikó – Nagy Zita Éva

Az észak-alföldi régió általános iskolái – a befogadó nevelés szempontjából 51

Sz. Molnár Szilvia

A képvers-értés története: a neoavantgárd 61

konferencia

Tamás Ferenc

Mándy, Mészöly, Kertész 71

Gelencsér Gábor

Mándyval moziban 72

Vári György

Csutak tanító-évei 76

Fenyő D. György

Wiesel – Semprun – Kertész 82

szemle

Petri Gábor – Tamás Bence Gáspár

A szív segédigéi 89

Palatinus Levente Dávid

Hattyúdal, avagy az írás apológiája 97

Laczó Zoltán

Egy megemlékezés üzenetei 105

Kriston Vízi József

Kinematográfia az iskolában 114

iskolakultúra

04/04

Csíkos CsabaJelentés a magyar közoktatásról **121***(Halász Gábor – Lannert Judit:**Jelentés a magyar közoktatásról)***B. Mánya Ágnes**Felső-magyarországi iskolatörténetek **123***(Csáky Károly: Hires selmebányai tanárok.**Fukári Valéria: Egy régi alma mater)***L. Varga Péter**Miről beszélünk, amikor kánonról beszélünk? **127***(Hansági Ágnes: Klasszikus – korszak – kánon)***H. Nagy Péter**Forrásláncolatok dinamizálása **130***(Csehy Zoltán: A szöveg hermaphrodituszi teste.**Tanulmányok a humanizmus, az antikvitás és az erotográfia köréből)***Keserű József**Az értelmezés mágiája **131***(Grendel Lajos: A tények mágiája. Mészöly**Miklós időskori prózája)*Satöbbi **135**

Halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek – és az óvoda

Magyarországon az elmúlt évtizedekben folyamatosan nőtt az óvodáztatási arány, az óvodáskorú népességnek egyre nagyobb része járt óvodába: 1970-ben még csak 51 százalék, míg az utolsó ismert adat szerint 1999-ben már 92 százalék. A magas óvodáztatási arányok ellenére egyértelműen bizonyítható, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű családok gyerekei esetében még ma is az átlagosnál nagyobb valószínűséggel fordul elő, hogy egyáltalán nem, vagy jóval később (5–6 éves korban) kezdenek óvodába járni.

A halmozottan hátrányos helyzetű családokban élő gyerekek eredményesebb iskoláztatásának elengedhetetlen előfeltétele, hogy 3 éves koruktól rendszeresen járjanak óvodába. Annak érzékeltetésére, hogy milyen jelentősége van a későbbi iskolai pályafutás szempontjából az óvodáztatásnak, elég egyetlen adatot említeni: az 1999/2000-es tanévben kisegítő iskolában (osztályban) tanuló hatodikos cigány gyerekek 36,8 százaléka nem járt korábban óvodába, szemben a normál iskolába járókkal, akiknél ez az arány csak 4,9 százalék volt. (Havas – Kemény–Liskó: 'Cigány gyerekek az általános iskolában'. 2002) Márpedig ha nincs esély a kibocsátó családok életkörülményeiből adódó hátrányok iskoláskor előtti csökkentésére, már az iskolába kerüléskor nagy valószínűséggel prognosztizálhatók a súlyos iskolai kudarcok. Az óvodáztatási esélyegyenlőség megteremtése nem az egyetlen, de elengedhetetlen feltétele annak, hogy a legszegényebb, leghátrányosabb helyzetű családok gyerekei az eddiginél sikeresebb iskolai pályafutásban reménykedhessenek.

Az óvodáztatás jelenlegi helyzetének pontos feltérképezése érdekében feldolgoztuk a 2002/2003-as nevelési év óvodai statisztikáját, és ennek adataira építve kérdőíves felmérést kezdeményeztünk. Az óvodai statisztika adatainak értelmezésekor felhasználtuk a 2001-es népszámlálás településsoros demográfiai adatait is, amelyek alapján becsülni lehet az egyes településeken élő óvodáskorú gyermekek számát. (1) Mindjárt az elején eldöntöttük, hogy az első szakaszban a vizsgálódást a községi óvodákra koncentráljuk. Egyrészt, mert ott jelentkeznek a legsúlyosabb, a leggyorsabb megoldást követelő problémák, másrészt, mert a városi óvodáztatási helyzet vizsgálata olyan bonyolult módszertani problémákat vet fel, amelyek megoldása hosszabb időt vesz igénybe.

Első lépésként a két adatbázis felhasználásával kigyűjtöttük az alábbi kritériumoknak megfelelő településeket:

- azok a települések, ahol nincs óvoda, de a becsült adatok alapján legalább húsz óvodáskorú gyerek él;
- azok a települések, ahol az óvodába (óvodákba) felvett gyerekek száma lényegesen meghaladja a férőhelyek számát;
- azok a települések, ahol a becslések alapján az óvodáskorúaknak kevesebb, mint 75 százaléka óvodás;
- azok a települések, ahol az óvodában az 5–6 évesek száma legalább másfélszerese a 3–4 éveseknek.

Az így létrehozott listából választottuk ki azt a 330 települést, ahol az előzetes adatok alapján az óvodai helyzet különösen problematikusnak tűnt. Ezekre a településekre kérdezőbiztosokat küldtünk ki, hogy minél pontosabb és megbízhatóbb adatokhoz jussunk. Az itt következő tanulmány ennek a 330 kérdőívnek a feldolgozására épül.

Az óvoda nélküli települések helyzete

Az óvodai statisztikából kiindulva megállapítottuk, hogy a 2002/2003-as nevelési év kezdetén az országban 819 olyan település volt, ahol nem működött óvoda. Ezek túlnyomó többsége természetesen a részben vagy teljes egészében kistelepülésként aposztrofált megyékben (Baranya, Borsod, Somogy, Szabolcs, Vas, Veszprém, Zala) található. Közülük a becslést demográfiai adatok szerint 115-ben él 20-nál több óvodáskorú gyerek. (2)

1. táblázat. Az óvoda nélküli települések megoszlása (A – Községek száma, B – Óvoda nélküli települések száma, C – Óvoda nélküli települések az összes község százalékában, D – A községek száma, ahol nincs óvoda, és 20-nál több óvodáskorú él, E – Az előbbieket az összes óvoda nélküli település százalékában)

Megye	A	B	C	D	E
Baranya	288	172	59,7	20	11,6
Bács-Kiskun	102	5	4,9	0	0,0
Békés	57	0	0,0	0	0,0
Borsod-Abaúj-Zemplén	340	108	31,8	23	21,3
Csongrád	52	0	0,0	0	0,0
Fejér	98	6	6,1	3	50,0
Győr-Moson-Sopron	168	26	15,5	2	7,7
Hajdú-Bihar	65	4	6,2	2	50,0
Heves	111	10	9,0	5	50,0
Jász-Nagykun-Szolnok	61	2	3,3	0	0,0
Komárom-Esztergom	67	4	6,0	1	25,0
Nógrád	122	17	13,9	3	17,6
Pest	155	2	1,3	0	0,0
Somogy	232	91	39,2	16	17,6
Szabolcs-Szatmár-Bereg	209	27	12,9	7	25,9
Tolna	99	11	11,1	1	9,1
Vas	208	110	52,9	14	10,0
Veszprém	211	86	40,8	10	11,6
Zala	248	138	55,6	8	5,8

Köztudomású, hogy a kistelepülések mai helyzetére, intézményi ellátottságára még mindig rányomja a bélyegét a hetvenes évek településpolitikája. Az életfeltételeknek a központi elosztási elvek logikájából eredő romlására adott válaszként akkor erősödött föl az elvándorlás, és az akkori körzetesítési mánia hozta létre azokat a körzeti intézményeket (iskola, óvoda, művelődési ház stb.), amelyeknek több település lakóit kellett ellátniuk. Az intézmények körzetesítésére azután az elköltözések újabb hulláma volt a válasz. A rendszerváltás után akadtak olyan kistelepülési önkormányzatok, amelyek élve a nagyobb önállóság lehetőségével megpróbálkoztak saját intézmények visszaállításával, de a többségük a települési társulások létrehozásával megerősítette, bebetonozta a korábban körzetesített intézményeket. Az 1. táblázat adataiból világosan kiderül, hogy a megyék településszerkezeti adottságai azért nem döntöttek el mindent. A zömmel szintén aprófalvas Nógrádban és az ugyancsak sok kistelepüléssel rendelkező Hevesben például sokkal kevesebb az óvoda nélküli település, mint a délnyugati megyékben vagy akár a szomszédos Borsodban. Számított tehát az is, hogy a megyék ezen a téren milyen mértékig voltak hajlandók teljesíteni a Kádár-rendszer településpolitikájának központi irányelveit, il-

letve hogy a rendszerváltás után a megalakuló önkormányzatok mennyi erőfeszítést tettek a saját intézmények megtartása, visszaállítása vagy létrehozása érdekében.

Jelentős számban vannak azonban olyan kistelepülések, ahol az elvándorlás a helyben maradó népesség korösszetételében nagy mértékű változásokat eredményezett, az ott élők zöme időskorú, és nincsenek vagy alig vannak óvodáskorú gyerekek. Ugyanakkor – különösen az északi (Nógrádtól Szabolcsig) és a dél-dunántúli (Baranyától Zalaig terjedő) sávban – szép számmal vannak olyan kistelepülések is, ahol az elmúlt évtizedek migrációs folyamatai nem jártak együtt a korösszetétel radikális megváltozásával. Az elköltöző magasabb iskolázottságú és magasabb társadalmi státuszú családok helyébe legalább részben alacsony iskolázottságú, szakképzetlen, szegény, de fiatalabb korösszetételű családok költöztek, illetve a korábban itt élők közül is elsősorban az ilyen családok maradtak helyben. Az utóbbi csoportba tartozó kistelepülések némelyikén az elmúlt évtizedben a hosszú ideje érvényes demográfiai trend is megváltozott, megállt a népességfogyás, sőt sok helyen a lélekszám növekedését tapasztaljuk. Ezekben a településeken az átlagosnál lényegesen nagyobb arányban élnek alacsony iskolázottságú, szegény roma és nem roma családok, és az átlagosnál lényegesen magasabb a munkanélküliség is.

A 330 településre kiterjedő kérdőíves felmérés során 103 olyan települést kerestünk fel, ahol nincs óvoda, s ahol az előzetes becslést alapján legalább 20 óvodáskorú gyerek van.

2. táblázat. Óvoda nélküli települések, amelyeken legalább 20 óvodáskorú gyermek él

Megye	települések száma	százalék
Baranya	22	21,4
Borsod-Abaúj-Zemplén	18	17,5
Fejér	2	1,9
Győr-Moson-Sopron	2	1,9
Hajdú-Bihar	1	1,0
Heves	4	3,9
Komárom-Eszterom	1	1,0
Nógrád	2	1,9
Somogy	14	13,6
Szabolcs-Szatmár-Bereg	4	3,9
Tolna	1	1,0
Vas	11	10,7
Veszprém	10	9,7
Zala	11	10,7
Összesen	103	100,0

A vizsgált 103 óvoda nélküli település közül 81-ből van adat a romák népességen belüli arányáról. A romák aránya az északi régióhoz (Nógrád, Heves, Borsod, Szabolcs) tartozó óvoda nélküli települések nagyobbik felében (56 százalék) meghaladja a 25, és több mint negyedében (28 százalék) az 50 százalékot. Hasonló a helyzet a Dél-Dunántúlon (Baranya, Somogy, Zala), ahol a romák aránya a vizsgált óvoda nélküli települések kisebbik felében meghaladja a 25 százalékot, és minden ötödik településen az 50 százalékot. A többi megyéből eleve kevesebb óvoda nélküli település került a mintába, és ezekben a romák aránya is alacsonyabb. Ám ha figyelembe vesszük, hogy az ebbe a csoportba tartozó települések többsége Vasban és Veszprémben található, ahol a roma népesség aránya jelentősen elmarad az országos átlagtól, akkor feltűnő, hogy a települések negyedében (16-ból négyben) még ebben a csoportban is meghaladja a romák aránya a 25 százalékot, és közülük kettőben az 50 százalékot is.

A romák magas arányának és az óvoda hiányának összekapcsolódása olyan településeken, ahol a gyerekek száma ezt nem feltétlenül indokolja, pontosan jelzi, hogy a társadalmi hátrányok milyen tényezők révén termelődhetnek újra a következő generációkban.

3. táblázat. A romák aránya a vizsgált óvoda nélküli településeken

A cigányok aránya	Észak N=25	Dél-Dunántúl N=40	egyéb N=16	összesen N=81
0–10%	20,0%	30,0%	75,0%	35,8%
10,1–25%	24,0%	22,5%	12,5%	21,0%
25,1–50%	28,0%	27,5%	12,5%	24,7%
50,1%–	28,0%	20,0%		18,5%
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Hozzá kell azonban tenni, hogy – különösen az északi régióban – a romák arányától függetlenül általában is mostoha helyzetű falvakról és nyomorúságos helyzetű népességről van szó. Az északi régió 28 megvizsgált óvoda nélküli települése közül 8-ban tartották fontosnak megemlíteni az óvodáztatási problémák kapcsán a településen uralkodó általános szegénységet és a tragikus mértékű munkanélküliséget. Ugyancsak 8 északi településen említették a rendszeres óvodába járás egyik legfőbb akadályaként a családok krónikus pénzihiányát, mert emiatt nem tudják befizetni a térítési díjat, és/vagy emiatt nem tudnak – különösen télen – megfelelő ruhát venni a gyerekeknek. A Dél-Dunántúlon és a többi megyében nem ennyire súlyos a helyzet, de a lakosság elemi nélkülözésére utaló megjegyzések ott is több kérdőívben szerepelnek.

Az eddigiekből következik, hogy az érintett települések önkormányzatai is szegények. Nincsenek adóbevételeik és a kötelező feladatok ellátásához sincs elég pénzüik.

Annak az eldöntése szempontjából, hogy vannak-e a vizsgált falvak között olyan települések, ahol indokolt lehet óvoda létesítésében gondolkodni, a legfontosabb kérdés persze az, hogy mennyi óvodáskorú gyerek van, és mennyi lesz az elkövetkező években.

4. táblázat. Óvodáskorú várható átlagos száma az elkövetkező években

Várható létszám	Települések száma	Százalék
30–	10	9,7
21–29	20	19,4
15–20	37	35,9
15 alatt	27	26,2
Összesen	94	91,3

5. táblázat. Az óvodába beiratott óvodáskorú gyerekek aránya

Az óvodáskorúak közül óvodába jár	Települések száma	Százalék
75%-nál több	37	47,5
50,1%–75%	25	32,1
50%-nál kevesebb	16	20,5
Összesen	78	100,0

A várható létszámok tehát a vizsgált települések majd egyharmadában feltétlenül, egy másik bő harmadában pedig a további feltételeket is mérlegelve indokoltá tehetik helyi óvoda létesítését. Az országban ma is sok óvoda működik 20 körüli létszámmal. Figyelembe kell venni azt is, hogy az óvoda munkahelyeket teremt és felsőfokú végzettségűeket hoz olyan településekre, ahol a népesség rendkívül alacsony iskolázottságú. Természetesen azt is figyelembe kell venni, hogy a jelenlegi feltételek között milyen az óvodáztatás helyzete az érintett községekben. Van, ahol a körzeti rendszer megnyugtatóan működik, minden 3 éves gyereket fel tudnak venni, a távolság sem jelentős, és a gyerekek utaztatása is megoldott. Ebbe a csoportba tartoznak azok a város közeli kistelepülé-

sek is, ahonnan a város óvodái könnyen elérhetők, és így a szülőknek még választási lehetőségük is van. Ugyanakkor vannak körzetek, ahol az óvodában férőhely-hiány van, a gyerekek jelentős részét nem tudják 3 éves kortól felvenni, és az utaztatásuk sincs megnyugtatóan megoldva. Ezekben a körzetekben a társközségeken élő gyerekek általában még hátrányosabb helyzetbe kerülnek, mint azok, akik ott élnek, ahol az óvoda működik.

Az érintett települések nagyobbik feléből az óvodáskorúaknak kevesebb, mint 75 százalékát írták be az óvodába, és minden ötödik településről a felét sem. Sajnos csak a vizsgálatba bevont települések feléből van pontos adatunk arról, hogy azokat a gyerekeket, akik a 2002/2003-as nevelési évben óvodások voltak, hány éves koruktól írták be. Azoknak a településeknek, ahonnan van pontos adat, csaknem a felében 10 százalék fölött, a negyedében 25 százalék fölött és 10 százalékában 50 százalék fölött van azoknak a gyerekeknek az aránya, akik csak 5 éves korban vagy még később kezdtek óvodába járni, holott az iskolázatlan, szegény családok gyerekeinél a szocializációs hátrányok kompenzálására nem elég egy-két óvodában töltött év.

A vizsgált óvoda nélküli településekről a 2002/2003-as nevelési évben óvodába járó gyerekek nem egészen 20 százalékaról biztosan tudjuk, hogy csak 5 évesen vagy még idősebb korban kezdték az óvodát, de a valószínűségben ez az arány lényegesen magasabb, mert mint jeleztük, a települések feléből nem áll rendelkezésre minden szükséges adat.

További problémát jelent, hogy még ha be is vannak íratva a gyerekek az óvodába, egy részük sokat mulaszt. 16 településen említették súlyos problémaként a gyakori mulasztásokat. Az okok között szerepelnek az átlagosnál gyakrabban előforduló és hosszabban elhúzódó betegségek, a szegénység (évszakváltáskor nincs megfelelő ruha, ezért inkább nem viszik óvodába a gyereket), a kisebb (3–4 éves) gyerekek féltése az óvodától, utaztatástól. Sok helyen okoz gondot a gyerekek utaztatása. (A tömegközlekedést kell igénybe venni, zsúfoltak a járatok, vagy nagyon korán kell kelni stb.) Az egyik baranyai településről például novemberben és decemberben tizenkilenc gyerek járt a körzeti óvodába, februárban, amikor különösen mostoha volt az időjárás, viszont csak öt. Nyilvánvaló tehát, hogy az óvoda nélküli településeken élő gyerekek esetében a bejáráshoz kapcsolódó nehézségek jelentősen növelik a gyakori hiányzás valószínűségét is.

Mínthogy óvoda létesítése az önkormányzat döntési körébe tartozik, megkérdeztük, hogy támogatnák-e óvoda létesítését. A kérdésre csak az önkormányzatok 20 százaléka válaszolt igennel. Az elutasító álláspontot képviselőknek azonban csak 17,5 százaléka indokolta a választ azzal, hogy elégedett a jelenlegi megoldással. A többség vagy arra hivatkozott, hogy kevés a gyerek, vagy arra, hogy az önkormányzat nem tudná finanszírozni az óvodát. Az esetek 17 százalékában ez a két indok együtt szerepel. Az óvodát elutasító önkormányzatok nagyobbik fele csak azzal indokolt, hogy kevés a gyerek, a bő negyede pedig csak azzal, hogy nem tudná finanszírozni a működést. Hozzá kell tenni, hogy gyakran a kevés gyerekre való hivatkozás mögött is a finanszírozási nehézségektől való félelem hú-

A romák magas arányának és az óvoda hiányának összekapcsolódása olyan településeken, ahol a gyerekek száma ezt nem feltétlenül indokolja, pontosan jelzi, hogy a társadalmi hátrányok milyen tényezők révén termelődhetnek újra a következő generációkban. Hozzá kell azonban tenni, hogy – különösen az északi régióban – a romák arányától függetlenül általában is mostoha helyzetű falvakról és nyomorúságos helyzetű népekről van szó. Az északi régió 28 megvizsgált óvoda nélküli települése közül 8-ban tartották fontosnak megemlíteni az óvodáztatási problémák kapcsán a településen uralkodó általános szegénységet és a tragikus mértékű munkanélküliséget.

zódik meg, hiszen az önkormányzatok nagyobbik fele azokon a településeken is a kevés gyerekre hivatkozott, ahol az elkövetkező években várhatóan tartósan 20 fölött lesz az óvodáskorúak létszáma. Minthogy az érintett önkormányzatok túlnyomó többsége egyébként is súlyos pénziánnyal küzd, érthető, hogy nem szívesen vállalnak további terheket. Ha a központi költségvetés nemcsak az óvoda létrehozásához, hanem a fenntartásához is garantált támogatást nyújtana, akkor lényegesen többen támogatnák a helyi óvoda megnyitását. Ez rövid távon a központi költségvetés nagyobb szerepvállalását igényelné, de hosszabb távon bizonyosan kifizetődő volna, mert jelentős mértékben csökkentené az óvoda nélküli településeken élők iskolai kudarcait és az ebből eredő költségvetési terheket. Az új óvodák létrehozása az esetek egy részében csökkentené a körzeti óvodában a zsúfoltságot. A kérdőíves felmérés szerint ugyanis azok az óvodák, ahova több településről járnak gyerekek, lényegesen nagyobb arányban zsúfoltak, mint azok, ahova csak helyből.

Az óvodával rendelkező községek óvodáztatási helyzete

Azt a 227 óvodával rendelkező települést, ahol kérdőíves felmérést végeztünk, a 6. táblázatban összesített adatok alapján választottuk ki. A táblázat adataiból is kiténik, hogy Borsod, Szabolcs, illetve Pest megyében a legproblematicusabb a helyzet. Míg Borsod és Szabolcs falvaiban az okok elsősorban a szociális helyzetre, a népesség és az önkormányzatok szegénységére vezethetők vissza, addig Pest megyében főként a folyamatos beköltözések miatt dinamikusan növekvő lélekszám okoz problémákat.

6. táblázat. Az óvodák adatai megyénként az óvodai statisztika és a KSH-adatok alapján (A – Óvodával rendelkező települések, B – Óvodák száma, ahol az 5-6 évesek száma több, mint másfélszerese a 3-4 éveseknek, C – Előbbiek az összes óvoda százalékában, D – Óvodák száma, ahol a létszám meghaladja a férőhelyek 110 százalékát, E – Előbbiek az összes óvoda százalékában)

Megye	A	B	C	D	E
Baranya	116	22	19,0	15	12,9
Bács-Kiskun	97	14	14,4	8	8,2
Békés	57	4	7,0	4	7,0
Borsod-Abaúj-Zemplén	232	78	33,6	50	21,6
Csongrád	52	3	5,8	5	9,6
Fejér	92	14	15,2	11	12,0
Győr-Moson-Sopron	142	25	17,6	3	2,1
Hajdú-Bihar	61	13	21,3	12	19,7
Heves	101	27	26,7	15	14,9
Jász-Nagykun-Szolnok	59	6	10,2	6	10,2
Komárom-Esztergom	63	10	15,9	3	4,8
Nógrád	105	28	26,7	7	6,7
Pest	153	37	24,2	31	20,3
Somogy	141	20	14,2	12	8,5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	182	43	23,6	53	29,1
Tolna	88	22	25,0	6	6,8
Vas	98	18	18,4	5	5,1
Veszprém	125	17	13,6	6	4,8
Zala	110	25	22,7	11	10,0

A vizsgálatba bevont települések kiválasztásánál ezért elsősorban Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyére koncentráltunk. Hevesből és Nógrádból az 5-6 éves óvodások magas aránya miatt választottunk ki viszonylag sok települést, mert ennek alapján feltételezni lehetett, hogy az átlagosnál nagyobb arányt képviselnek azok a gyerekek, akik nem 3 éves korban kezdenek óvodába járni. A kiválasztott települések megyénkénti megoszlását mutatja a 7. táblázat.

7. táblázat. A vizsgálatba kiválasztott települések megyéenként

Megye	Óvodák száma	Százalék
Baranya	5	2,2
Bács-Kiskun	1	,4
Borsod-Abaúj-Zemplén	68	30,1
Csongrád	1	,4
Fejér	4	1,8
Hajdú-Bihar	8	3,5
Heves	11	4,9
Nógrád	19	8,4
Pest	18	8,0
Somogy	9	4,0
Szabolcs-Szatmár-Bereg	58	25,7
Szolnok	3	1,3
Tolna	8	3,5
Vas	3	1,3
Veszprém	6	2,7
Zala	4	1,8
Összesen	226	100,0

Olyan településeket igyekeztünk kiválasztani, ahol az előzetes adatok alapján valószínűsíthető volt, hogy az óvodáztatás nem problémamentes (zsúfoltság, férőhelyhiány, a gyerekek többségének késői óvodakezdése stb.). Bár ez nem volt előzetes kiválasztási szempont, az összegyűjtött információkból egyértelműen kiderül, hogy a kiválasztott települések jelentős részét szinte megoldhatatlanul súlyos szociális problémák sújtják. Számos vizsgált településen kiemelkedően magas a munkanélküliségi ráta, az ott élő népesség szegény, és nagyon sokan küszködnek napi megélhetési gondokkal (elégtelen táplálkozás, hiányos ruházat stb.). A legtöbb helyen rendkívül magas a gyermekvédelmi támogatásban részesülő gyerekek száma is.

8. táblázat. A települések megoszlása az általános szegénység és munkanélküliség említése szerint (%)

Szegénység munkanélküliség	Régió				átlag N=226
	Észak N=98	Kelet N=69	Dél-Dunántúl N=19	egyéb N=40	
Említik	38,8	23,2	31,6	17,5	29,6
Nem említik	61,2	76,8	68,4	82,5	70,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Különösen magas a súlyos szociális gondokkal küszködő települések száma az északi régióban (Borsod, Heves, Nógrád), és az átlagnál magasabb a Dél-Dunántúlon (Baranya, Somogy, Zala) is. Valamivel alacsonyabb Keleten (Hajdú, Szabolcs, Szolnok) és még alacsonyabb a többi megyében. Az adatok értelmezésekor azonban figyelembe kell venni, hogy a kérdőíven nem a szociális helyzetre kérdeztünk rá, hanem az óvodáztatáshoz kapcsolódó problémákra. Voltak önkormányzatok, amelyek nem tartották szükségesnek, hogy ebben az összefüggésben kitérjenek a település általános szociális helyzetére. Egyáltalán nem lehetünk biztosak tehát abban, hogy ahol nem említették meg az óvodáztatást is befolyásoló problémaként a nagy arányú szegénységet, ott ez a probléma nem is létezik. Ezt támasztja alá, hogy lényegesen több településen (a települések 42 százalékán) jelölték meg a megfelelő óvodáztatás egyik leg súlyosabb akadályaként az érintett családok szűkös anyagi helyzetét, krónikus pénzhiányát.

Ebben a vonatkozásban a keleti régió (a települések 45 százalékával) már jócskán megelőzi a Dél-Dunántúlt (37 százalék) és alig marad el az északi régiótól (46 százalék).

A két megállapítás (jellemző az általános szegénység, munkanélküliség, illetve jellemző a családok krónikus pénzhiánya) együttes figyelembevételével a vizsgálatba bevont települések majd fele (46 százalék) kifejezetten szegénynek minősíthető.

A szociális helyzet és az óvodáztatás szempontjából egyaránt fontos tényező, hogy a vizsgált települések között sok olyan található, ahol magas a roma népesség aránya. (9. táblázat) Csak egy olyan van, ahol nem élnek romák, a települések több, mint felében húsz százalék, 19 településen pedig ötven százalék fölött van az arányuk. Ebből az is következik, hogy az óvodáztatás diszfunkciói az átlagosnál nagyobb mértékben sújtják a romákat.

9. táblázat. A roma népesség aránya a településeken

Romák aránya	Települések száma	Százalék
legf. 10%	52	24,8
10,1–20%	42	20,0
20,1–25%	21	10,0
25,1–50%	76	36,2
50% fölött	19	9,0
Összesen	210	100,0

Ezek után nézzük meg, hogy milyen az óvodáztatás helyzete a vizsgálatba bevont településeken. Az első kérdés az, hogy az óvoda alkalmas-e a településen vagy – közös fenntartás esetén – az érintett összes településen élő valamennyi óvodáskorú gyerek befogadására. A 10. táblázatból látható, hogy a vizsgálatba bevont óvodáknak csak alig több, mint egyharmadában (35 százalék) nem lépi túl a felvett gyerekek száma a férőhelyek számát. Az óvodák 17,5 százalékában csekély, 47,5 százalékában pedig jelentős férőhelyhiány mutatkozik a beíratott gyerekek számához képest. A férőhelyhiány valószínűségét növeli, ha az óvoda közös fenntartásban működik, és ezért több település gyerekeit fogadja. Ugyancsak magasabb a férőhelyhiány valószínűsége azokon a településeken, ahol magasabb a roma népesség aránya. (11. táblázat)

10. táblázat. Az óvodába beíratott gyerekek száma a férőhelyek százalékában

Férőhely-kihasználtság	Települések száma	Százalék	Halmozott százalék
legf. 75%	26	11,7	11,7
76–100%	52	23,3	35,0
101–110%	39	17,5	52,5
111–125%	63	28,3	80,7
126–150%	35	15,7	96,4
150% felett	8	3,6	100,0
Összesen	223	100,0	–

11. táblázat. Az óvoda telítettségének és a roma népesség arányának összefüggése

A roma népesség aránya a lakosságban	Átlagos telítettség az óvodában	Települések száma
legfeljebb 10%g	98%	52
10,1–20%	112%	42
20,1–25%	111%	21
25,1–50%	111%	74
50 % fölött	120%	18
Átlag	109%	207

A férőhelyhiány természetesen azzal a következménnyel jár, hogy a jelentkezők közül sem tudnak mindenkit felvenni, azokra a családokra pedig végképp nem tud figyelmet fordítani az

óvoda, amelyekben a szülők maguk sem ambicionálják, hogy a gyerekük 3 éves korától óvodába járjon. Ahol nincs elég hely valamennyi jelentkezőnek, ott általában az 5 éves kort betöltött gyerekeket rangsorolják előre, mert az ő számukra az oktatási törvény kötelezően előírja az óvodába járást, illetve az iskola-előkészítő foglalkozásokon való részvételt. Ha marad hely, akkor azok a gyerekek következnek, akiknek a szülei dolgoznak. Így aztán főként a leghátrányosabb helyzetű családok, a munkanélküli és rokkantnyugdíjas szülők gyerekei nem kerülnek be időben az óvodába, vagyis azok, akiknek a legnagyobb szükségük volna rá.

A férőhelyhiány igen jelentős szerepet játszik abban, hogy a vizsgálatba bevont településeken átlagosan csak az óvodáskorúak 74,2 százaléka jár óvodába, ami kb. 17 százalékkal marad el az országos átlagtól. Ebből azonban nem következik, hogy az óvodáztatási arány azokon a településeken a legalacsonyabb, ahol az óvodai létszám a legnagyobb mértékben haladja meg a férőhelyek számát. Sok településen ugyanis éppen attól túlszűfoltak az óvodák, hogy a férőhelyek elégtelen száma ellenére igyekeznek minél több gyermeket felvenni, míg sok olyan településen, ahol elegendő férőhely áll rendelkezésre, korántsem tesznek meg mindent annak érdekében, hogy az óvodáskorúak közül minél többen járjanak óvodába. Ebből adódik az a furcsa helyzet, hogy az átlagos óvodáztatási arány azokon a településeken a legalacsonyabb, ahol az óvodában vannak be nem töltött férőhelyek is, amiből persze az következik, hogy ha minden óvodáskorút beiratnának az óvodába, akkor itt sem lenne elég a férőhely. Ugyanakkor a férőhelyhiány-súlyosságát jelzi, hogy még azok az óvodák is, amelyek 125 százalék feletti férőhely kihasználtsággal működnek, csak 72 százalék körüli, azok pedig, amelyek 150 százalék felettil, csak 75 százalék körüli óvodáztatási arányt tudnak elérni.

Az óvodáztatási helyzet fentiekkel összefüggő fontos mérőszáma az is, hogy a vizsgálatba bevont településeken hány éves korban kezdik az óvodát a gyerekek. (3)

12. táblázat. Az 5 évesen vagy idősebb korban óvodát kezdők aránya

	Óvodák száma	Százalék	Halmozott százalék
< 10%	31	25,2	25,2
10,1–20%	21	17,1	42,3
20,1–33,3%	22	17,9	60,2
33,4–50%	22	17,9	78,0
50% <	27	22,0	100,0
Összesen	123	100,0	–

A települések 57,7 százalékában az óvodások körében 20 százalék fölött van azoknak a gyerekeknek az aránya, akik csak 5 évesen vagy még idősebb korban kezdtek óvodába járni. Ez nagyon magas arány, ha figyelembe vesszük, hogy országosan az összes óvodáskorúak (3–6 évesek) csak kevesebb, mint 10 százaléka nem jár óvodába. Ráadásul az érintett települések csaknem 40 százalékában egyharmad, minden negyedik-ötödik településen pedig 50 százalék fölött van az óvodába csak 5 évesen vagy még később beiratott gyerekek aránya.

A vizsgálat adatai alapján az óvodai férőhelyek száma jelenleg 132 településen nem elegendő, ha azt a településen élő óvodáskorú gyerekek számához viszonyítjuk. Ezek között vannak olyan települések is, ahol az óvodában pillanatnyilag nincs minden férőhely betöltve. További 22 településen az óvodáskorúak száma csak 10 százaléknál kisebb mértékben haladja meg a férőhelyek számát. Mindezt figyelembe véve kb. 100 településen van komolyabb férőhely-probléma.

Szociális feltételek

A hiányzó férőhelyek megteremtése önmagában természetesen nem old meg minden óvodáztatási problémát. A szegény családoknak többnyire komoly anyagi terhet jelent az óvodai étkezés térítési díjának, az óvoda által kért egyéb hozzájárulásoknak (pl. a gyere-

keknek szervezett kirándulások költsége) a kifizetése, az évszakokhoz igazodó, megfelelő ruházat előteremtése, az óvodai délutáni alváshoz szükséges ágynemű megvásárlása stb., s ezért sokszor anyagi megfontolásokból sem siettetik gyerekeik óvodába kerülését. Hivatkoztunk már arra, hogy a vizsgált óvodák több, mint 40 százalékában a megfelelő óvodáztatás egyik legfőbb akadályaként nevezték meg a szülők krónikus pénzhiányát. A családok súlyos anyagi nehézségeinek a hatása nemcsak azon mérhető le, hogy igyekeznek minél későbbre halasztani a gyerekek beíratását az óvodába, hanem azon is, hogy a beíratást követően is rendszertelenül járatták őket. Az esetek 38,5 százalékában említik súlyos problémaként, hogy a gyakori mulasztások megnehezítik a hatékony pedagógiai munkát, s hogy a gyerekek többek között ezért sem fejlődnek a kívánt mértékben. Az óvodák a gyakori mulasztásokat a mostoha életkörülmények, a rossz táplálkozással együtt járó, átlagosnál lényegesen gyakoribb és hosszabban elhúzódó betegeskedések, higiéniai problémák (például fejtetvesség) mellett nagyon sok helyen elsősorban az anyagi nehézségekre vezetnek vissza. A családok nem tudják befizetni az étkezési térítési díjat, nem tudják megvenni az évszagnak megfelelő ruhát a gyerekeknek, s ezért inkább nem küldik óvodába akkor sem, ha be van íratva.

A súlyos szociális problémákat alig-alig enyhíti a gyermeknevelési támogatás és a hozzá kapcsolódó – törvényben előírt – étkezési térítési kedvezmény.

13. táblázat. A gyermeknevelési támogatásban részesülő óvodások az összes óvodás %-ában

Gyermeknevelési támogatásban részesülő óvodások aránya	Települések száma	Százalék
< 10%	6	2,8
11–30%	37	17,3
31–50%	67	31,3
51–70%	61	28,5
71–90%	33	15,4
90% <	10	4,7
Összesen	214	100,0

A 13. táblázatból látható, hogy a vizsgált települések négyötödében 30 százalék fölött, csaknem a felében 50 százalék fölött, és minden ötödik településen 70 százalék fölött van a gyermeknevelési támogatásban részesülő óvodások aránya. És minél magasabb a gyntben részesülő óvodások aránya, annál nagyobb valószínűséggel említik a megfelelő óvodáztatást akadályozó problémaként a családok krónikus pénzhiányát.

53 településen a kedvezményes térítési díjat az önkormányzatok automatikusan levonják a gyermeknevelési támogatásból. Sok helyen ezt maguk a szülők (is) kérik, mert éppen a krónikus pénzhiányból adódóan csak így tudják garantálni a térítési díj befizetését. Ez azonban nem változtat azon, hogy a gynt. jelentős részét fölemészti az óvodai étkeztetés, és így nem nagyon jut másra, például a gyerekek ruházkodására. (A vizsgált óvodákban az átlagos napi térítési díj 191,5 Ft. Vagyis 50 százalékos térítési kedvezmény esetén a havonta befizetendő összeg 2000 Ft körül van. Hozzá kell azonban tenni, hogy elég nagy a szórás. Van óvoda, ahol napi 390 Ft-ot kell fizetni.) 41 önkormányzat a rászorultság egyéni elbírálása alapján, 50 önkormányzat pedig az óvodakötelezettség időpontjától (5 éves kortól) további térítési kedvezményt is biztosít, de csak 7 olyan akad, amelyik teljes egészében átvállalja az étkeztetés költségeit. Pedig ez utóbbi településeken a kérdőívben található megjegyzések tanúsága szerint az önkormányzat nagyvonalúsága jelentős mértékben növelte az óvodáztatási hajlandóságot.

Ugyanakkor érdemes megemlíteni, hogy vannak olyan települések, ahol a szegény családokat markukban tartó uzsorások lebeszélrik a szülőket a gyerekeik óvodáztatásáról, mert így könnyebben behajthatók a súlyos kamatokkal terhelt kölcsöntartozások.

A vizsgálat során megpróbáltuk felmérni azt is, hogy az étkezési térítési díjon kívül még milyen költségek terhelik az óvodás gyerekek szüleit. Arra kértük az óvodákat, hogy próbálják forintosítani a szülőktől a mostani nevelési évben igényelt befizetések és természetbeni hozzájárulások (tisztasági csomag, benti ágynemű, felszerelés stb.) teljes költségét. Ez a próbálkozásunk nem bizonyult túlságosan sikeresnek. Az óvodák fele egyáltalán nem válaszolt, sokan pedig vagy gyanúsán alacsony összeget jelöltek meg, vagy pontosan nem „forintosítható” választ adtak. (Például jelezték, hogy tisztasági csomagra nem kérnek pénzt, mert azt a szülők maguk veszik meg.) Ezért fenntartással kell kezelni, hogy a megadott összegek alapján az óvodáknak csaknem a fele 1000 Ft-nál is kevesebbet, a 36,6 százaléka 1000 és 3000 Ft közötti összeget szedett be a szülőktől, és csak a 17 százaléka kért 3000 Ft-nál többet az elmúlt tanévben. Mindenesetre érzékelhető, hogy az óvodák többsége tisztában van a szülők szociális helyzetével, és igyekeznek minél kevésbé megterhelni őket. Erre utal az is, hogy azokon a településeken, ahol nem említették problémaként a családok krónikus pénzhányát, az igényelt összeg átlaga magasabb, mint ahol említették. A különbség azonban nem jelentős. (2211, illetve 1853 Ft-os átlag az óvodai kiscsoportokban, 2509, illetve 2261 Ft-os átlag a nagycsoportokban.)

Ezek az összegek nem jelentenek igazán komoly megterhelést. Az érintett óvodák „szerénysége” egyúttal persze azt is jelenti, hogy nem tudnak olyan szolgáltatásokat szervezni, mint amilyeneket az átlagos és/vagy magasabb jövedelmű szülők gyerekeit fogadó óvodák megengedhetnek maguknak. Néhány megjegyzésből képet alkothatunk a vizsgált települések némelyikén uralkodó szegénység méreteiről. (Az egyik kérdőívben például megemlítik, hogy azok a szülők, akik nem tudják megvenni a benti alváshoz szükséges ágyneműt, délben hazaviszik a gyerekeiket.)

Az óvoda és a családok kapcsolata

Az eddiginél eredményesebb óvodáztatásnak elengedhetetlen feltétele az is, hogy javuljon az óvoda és a legrosszabb szociális helyzetű, óvodáskorú gyerekeket nevelő családok kapcsolata. A halmazottan hátrányos helyzetű családok gyerekei sokszor azért sem kerülhetnek 3 éves kortól óvodába, és azért járnak később is rendszertelenül, mert az óvoda és a szülők kölcsönösen bizalmatlanok egymással. A szülők, akik többnyire nem jártak óvodába, attól félnek, hogy gyerekeik egy idegen, ellenséges világba csöppennek, ahol lenézés és hátrányos megkülönböztetés lesz a részük, az óvoda pedig attól, hogy ezek a gyerekek majd olyan problémákat okoznak, amelyekkel képtelen lesz megbirkózni. Így aztán a szülő nem erőlteti a beíratást vagy a rendszeres óvodába járást, és az óvoda sem tesz semmit annak érdekében, hogy ez ne így legyen. Ráadásul a védőnők, akik leginkább segíthetnének az óvoda és a szülő közötti kapcsolat kialakításában, az esetek többségében maguk sem működnek együtt az óvodákkal.

Az eddiginél eredményesebb óvodáztatásnak elengedhetetlen feltétele az is, hogy javuljon az óvoda és a legrosszabb szociális helyzetű, óvodáskorú gyerekeket nevelő családok kapcsolata. A halmazottan hátrányos helyzetű családok gyerekei sokszor azért sem kerülhetnek 3 éves kortól óvodába, és azért járnak később is rendszertelenül, mert az óvoda és a szülők kölcsönösen bizalmatlanok egymással. A szülők, akik többnyire nem jártak óvodába, attól félnek, hogy gyerekeik egy idegen, ellenséges világba csöppennek, ahol lenézés és hátrányos megkülönböztetés lesz a részük, az óvoda pedig attól, hogy ezek a gyerekek majd olyan problémákat okoznak, amelyekkel képtelen lesz megbirkózni. Így aztán a szülő nem erőlteti a beíratást vagy a rendszeres óvodába járást, és az óvoda sem tesz semmit annak érdekében, hogy ez ne így legyen.

Sok óvodában fogalmazódik meg az a panasz, hogy az iskolázatlan, szegény szülők nem fogják fel az óvodáztatás jelentőségét, nem íratják be időben a gyerekeiket, és semmilyen vonatkozásban nem működnek együtt az óvodával. Ebben természetesen van igazság. Könyvtárnyi irodalom foglalkozik a szegények, a szegénység kultúrájában élők és a modern társadalmakban jelentős szerepet játszó intézmények konfliktusos viszonyával, és a szegényeknek a középosztályétól lényegesen eltérő, ebben a vonatkozásban is érvényesülő gyakran ellenséges vagy bizalmatlan attitűdjével. Az óvodák egy része azonban ezt a társadalmi helyzetben és az azzal szervesen összefüggő életformában gyökerező magatartást erkölcsi fogyatékossággént kezeli, és az elégtelen óvodáztatásért a felelősséget megpróbálja teljes egészében vagy jórészt az érintett szülőkre hárítani. Az óvodáztatási problémák kapcsán a kérdőívek 17,9 százalékában szerepel a szülők magatartását erőteljesen bíráló megjegyzés. Ezek hanyagsággal, nemtörődömséggel vádolják a szülőket, és azzal, hogy a szocializációs feladatokat teljes egészében az óvodára akarják hárítani. Otthon egyáltalán nem foglalkoznak a gyerekekkel, későn és óvodaéretlenül (nem szobatisztán, súlyos beszédfejlődési elmaradással, az alapvető tisztálkodási szokások ismerete nélkül stb.) íratják be őket az óvodába, s azt követően sem járatják rendszeresen, mert minden ürügy (rossz időjárás, a nagyobb testvér iskolai szünete stb.) jó arra, hogy ne vigyék óvodába őket. Azokon a településeken, ahol ez az uralkodó álláspont az óvodában, ott ezt akkor is érzékelik az érintett gyerekek és a szülők, ha nyíltan senki sem mondja ki. Az eredmény a növekvő bizalmatlanság, a gyakoribb mulasztás és az óvodai eredményesség további romlása. Hogy az óvoda, az óvónők attitűdjének milyen fontos szerepe van, azt kellőképpen bizonyítja az azonos helyzetű települések óvodáztatási viszonyainak az összehasonlítása. Gyakran előfordul, hogy két olyan település közül, ahol egyformán rossz a szociális helyzet, egyformán magas a munkanélküliek és a romák aránya és a tárgyi feltételek is azonosak az óvodákban, az egyikben jó az óvoda és a családok kapcsolata, a gyerekeket zömmel 3 éves korban beíratják és rendszeresen járatják, a másikban pedig katasztrófális az óvodáztatás helyzete. Az óvodáztatás helyzete az északi és keleti régióban, ezen belül Borsod és Szabolcs megyében a legrosszabb. Nem véletlen, hogy a szülők erőteljes elmarasztalása is lényegesen gyakoribb ezekben a régiókban és megyékben, mint másutt.

Számos borsodi településen azért nem lehetett pontosan megtudni, hogy az óvodásokat hány éves korukban íratják be az óvodába, mert hiába van erre külön rovat az óvodai naplóban, a beíratás dátumát mégsem tüntetik fel. Az egyik ilyen településen, amikor a kérdezőbiztos a beíratási életkor felől érdeklődött, még azt is a fejéhez vágta, hogy ez egy értelmetlen kérdés. Elképzelhető, hogy ezekben az óvodákban mennyi gondot fordítanak a korai beóvodázásra.

Vannak olyan óvodák, amelyek a családok életkörülményeivel, szociális helyzetével és a szülők iskolázatlanságával összefüggő problémákat hajlamosak etnikai kérdésnek tekinteni, és a cigány (kisebbségi, etnikumi stb.) szülők idegenkedéséről, értetlenségéről beszélnek. 42 településen ítélik meg úgy, hogy a cigány szülők idegenkedése jelentős akadálya a megfelelő óvodáztatásnak. Érdekes módon a romák településen belüli aránya és a roma szülők idegenkedésére való hivatkozás között nincs szoros összefüggés. Ugyanakkor feltűnő, hogy a régiók közül Északon és Keleten, a megyék közül pedig Borsodban és Szabolcsban az átlagosnál lényegesen magasabb arányban fogalmazódik meg ez a panasz is.

Ha az önkormányzatok és óvodák a késői beíratás, a rendszertelen óvodába járás, az óvoda erőfeszítései iránti szülői érdektelenség és a szocializációs deficit problémáját elsősorban etnikai kérdésként kezelik, akkor ez óhatatlanul tovább rontja az óvoda és a roma családok viszonyát, és minimálisra csökkenti az érdemi változtatás esélyét.

Azokon a településeken, ahol romani (cigány), illetve beás (román) nyelvet beszélő roma közösségek élnek, az óvodakezdést nehezíthetik a másnyelvűségből eredő problémák is.

14. táblázat. A települések megoszlása a cigány nyelvet beszélők aránya szerint (%)

Hányan beszélik?	Települések, ahol beszélik a	
	cigány (romani) nyelvet N=290	beás nyelvet N=289
Mindenki	3,4	2,4
Többség	3,8	4,5
Kisebbség	4,1	3,1
Néhány család	13,1	3,5
Senki	47,6	57,4
Nincs megbízható információ	27,9	29,1
Összesen	100,0	100,0

A gyerekek óvodai adaptációját, komfortérzetét nagy mértékben segítené, ha az ilyen településen működő óvodákban a nyelvet beszélő óvónőt, dajkát és/vagy pedagógiai asszisztentst alkalmaznának, aki biztosítaná az anyanyelvi kommunikáció és a fokozatos nyelvi adaptáció lehetőségét. Ezért a felmérés során megkérdeztük azt is, hogy a településen élő romák beszélik-e valamelyik nyelvet. A terv az volt, hogy ezt az információt maguktól a romáktól kell beszerezni. Sajnos ez nem mindenütt történt meg, volt, ahol az önkormányzat vagy az óvoda válaszolt a kérdésre. Ezért viszonylag magas azoknak a válaszoknak az aránya, amelyek szerint erről nincs megbízható információ. A felmérés adatai szerint a vizsgált településeknek nagyjából a 10-10 százalékában lenne szükség cigány, illetve beás nyelven beszélő óvodai alkalmazottra.

Összegzés

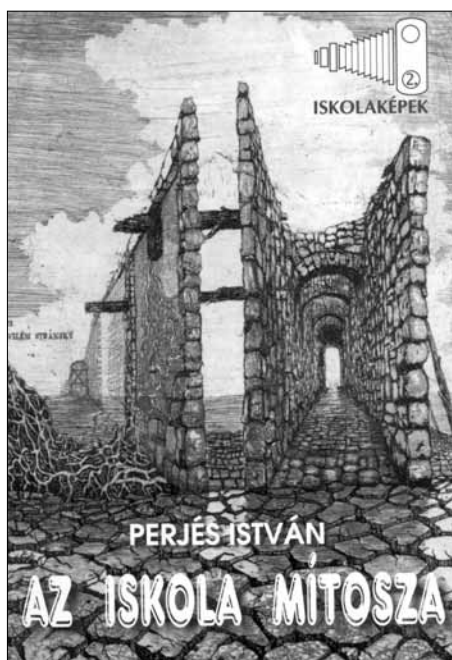
A vizsgálat tanulságait az alábbiakban lehetne összefoglalni. Az országban 35–40 olyan óvoda nélküli település van, ahol mindenképpen érdemes volna óvodát létesíteni, mert a gyerekek száma és egyéb körülmények is indokoltá teszik, és csak így lehetne biztosítani, hogy az ott élő, zömmel halmazottan hátrányos helyzetű gyerekek 3 éves koruktól rendszeresen járjanak óvodába. Ezenkívül a vizsgálatba bevont településeken összesen 90–100 óvodában feltétlenül szükség lenne tényleges férőhelybővítésre. A férőhelyhiány megszüntetésén és a szükséges óvodapedagógusi létszám megteremtésén túl azonban szükség van a rászoruló, szegény családok eddigénél hatékonyabb, az óvodáztatást jobban segítő anyagi támogatására is. Ennek része a rászorulóknak biztosított garáncoltan ingyenes óvodai étkeztetés, amiről a politikai döntés már megszületett, valamint az évente folyósított óvodáztatási segély az óvodába járáshoz szükséges ruházat és egyéb kellékek megvásárlása érdekében. Szükség van továbbá egy olyan program kidolgozására is, amely esélyt teremt az óvoda és a leghátrányosabb helyzetű családok kapcsolatának a javítására, mert ahol a kapcsolat rossz, ott a többi feltétel (a hiányzó férőhelyek megteremtése, a szegény családok megfelelő színvonalú anyagi támogatása) teljesülése esetén is meghiúsulhat az előrelépés az óvodáztatásban. E program részeként az óvodapedagógusok képzésében és továbbképzésében az eddigénél lényegesen nagyobb hangsúlyt kell kapnia az erre való felkészítésnek. Meg kell továbbá teremteni a feltételeit annak, hogy a védőnők az eddigénél lényegesen nagyobb szerepet játszassanak az óvodáztatás előkészítésében. A védőnők ismerik legjobban a kisgyerekes családokat, ők tudják a legtöbbet tenni azért, hogy a családok lélekben felkészüljenek az óvodára, és fontosnak tartásuk már 3 éves korban beírni gyerekeiket. Meg kell teremteni a védőnők és az óvodák együttműködését, mert így lehet elérni, hogy a megfelelő pillanatban egyetlen 3 éves gyereket se veszítsenek szem elől, és a szülők úgy érezzék, hogy az óvodák tárt karokkal várják az ő gyerekeiket is.

Jegyzet

(1) Az időközben bekövetkezett ki- és beköltözések miatt ezeket a számokat eleve óvatosan kell kezelni. Ráadásul az óvodáskorúak és a ténylegesen óvodába járók számát a két adatbázis – óvodai statisztika, népszámlálási adatok – alapján nem lehet pontosan megfeleltetni egymásnak. További problémát jelentett, hogy az óvodai statisztikából nem derül ki, melyek azok az óvodák, ahová más településekről is járnak gyerekek. Ezért ezekből az adatokból kiindulva csak hozzávetőleges becsléseket lehetett végezni.

(2) Az óvoda nélküli települések száma, ha csak kis mértékben is, de folyamatosan változik. A kérdőíves felmérésből kiderült, hogy néhány településen éppen a legutolsó statisztikai összeírást (2002 ősze) követően szűnt meg vagy a közeljövőben zár be, néhány más településen viszont éppen az elmúlt tanévben nyílt meg, vagy ha még nem is nyílt meg, már épül az új óvoda. Ezek a változások azonban a nagyságrendet nem érintik.

(3) Sajnos a kérdőíves felvétel hiányosságai miatt csak a megvizsgált települések bő feléből rendelkezünk az ehhez szükséges részletes és megbízható adatokkal.



Az Aula Kiadó könyveiből

Gazdagság és eredményesség Gimnáziumok a rendszerváltás után

A rendszerváltást követően a magyarországi gimnáziumok körében jelentős változások indultak meg. Az indulásnál sokan azt hitték, hogy a felújított forma és/vagy az egyházi fenntartás a magas színvonal garanciája.

Az 1990 után történtek megértéséhez pár szóval vázolni kell az előzményeket. A II. világháború előtt a mai gimnáziumnak megfelelő középiskolák (gimnázium, reál-gimnázium, reáliskola) 51 százaléka volt egyházi fenntartású, 42 százaléka állami vagy községi, 7 százaléka egyesületi vagy magán, és a tanulók is hasonló arányban oszlottak meg. 1945 és 1948 között végbement az a politikai folyamat, amely egyrészt átalakította az iskolaszervezetet (bevezették a nyolcosztályos általános iskolát és a rá épülő négyosztályos gimnáziumot, illetőleg megszüntették a polgári iskolát és a nyolcosztályos gimnáziumot), másrészt megszüntette az iskolafenntartás pluralizmusát. Az egyesületi és magániskolákat bezárták, mindössze tíz egyházi gimnázium maradt, ráadásul a középiskolai expanzió közepette egyre kisebb arányt képviselve: a rendszerváltás előtti utolsó tanévben, az 1988/89-esben a gimnáziumok 5 százalékát és a gimnazisták 3 százalékát. Ily módon (tíz gimnázium kivételével) minden szinten minden iskola állami iskola lett, amelyben központi tanterv alapján egyetlen módszerrel, egyetlen tananyagból folyt a tanítás.

A rendszerváltást követően a közoktatásban és ezen belül a gimnáziumi képzésben szinte azonnal megindult az intézmények átalakulása: új iskolák születtek, vagy meglévő iskolák alakították át gyökeresen a képzést. Miután véget ért az állam iskolafenntartási monopóliumának időszaka, a szabad iskolaalapítás jegyében lehetőség nyílt egyházi, alapítványi és magániskolák létrehozására és működtetésére. Az 2002/2003-as tanévben az egyházi gimnáziumok száma már 90 (a gimnáziumok 15, illetve a tanulók 16 százaléka), az alapítványi gimnáziumok száma 52 (a gimnáziumok 9, illetve a tanulók 3 százaléka).

Ezzel egyidőben beért egy régebben indult folyamat, amelynek célja a tartalmi megújulás volt. Mihelyt az oktatási kormányzat lehetővé tette, gomba módra szaporodni kezdtek a korábbi tanterveknél frissebb tartalommal és racionálisabb szerkezettel készített hat- és nyolcosztályos gimnáziumi „kísérleti” tantervek, amelyek az általános iskolai felső tagozat tananyagának gimnáziumi újratanítását próbálták kiküszöbölni. A rendszerváltás előtt két nyolcosztályos gimnázium kezdte meg működését külön minisztériumi engedéllyel. Még a kilencvenes évek elején is minisztériumi engedélyre volt szükség ilyen gimnázium indítására, de az 1993-as Oktatási Törvény már lehetővé tette, hogy a fenntartó önkormányzatok engedélyezzék az átalakítást. Az 1991/1992-es tanévben még csak 66 iskolában folyt hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumi képzés, az 1999/2000-es tanévben már 291 iskolában.

Mínthogy a szülők a nyolcosztályos gimnáziumhoz a második világháború előtti elit-oktatás mintáját társították, az egyházi iskolákhoz pedig a szocializmus éveitől kezdődő igen magas színvonalú bencés és piarista iskolákat, az indulásnál sokan azt hitték, hogy a felújított forma és/vagy az egyházi fenntartás a magas színvonal garanciája. A

felfokozott várakozások következtében ezek az iskolák az élesedő verseny terepévé váltak, amit a túljelentkezés aránya is mutat. A szakemberek azonban kezdettől fogva tisztában voltak azzal, hogy az új szerkezetű és fenntartójú iskolákhoz kapcsolódó hiedelmek illuzórikusak. A nyolcosztályos gimnáziumtól a háború előtti színvonalat várók nem voltak tisztában azzal, hogy hatvan-hetven évvel ezelőtt a megfelelő korúak 10 százalékát sem érte el a gimnazisták aránya, az 1990-es években viszont túllépte a 25 százalékot. Nem véletlen, hogy ameddig például 1937-ben 173 gimnázium volt az országban, és ebben a 173 gimnáziumban 1744 tanár tanított, addig a 2001/2002-es tanévben 602 gimnáziumban 16 919 tanár okította a gyerekeket. Régen tehát kevesebb iskolában, kevesebb gyerekekkel és válogatott tanári karral folyt a gimnáziumi oktatás, ezért lehetett magasabb szintű, mint később. A középfok expanziója egyébként nemcsak a szocializmusban és nemcsak Magyarországon, hanem a világon mindenütt a színvonal romlását eredményezte.

Hasonló a helyzet az egyházi iskolákkal, csak itt a szocialista korszak egyházpolitikája konzerválta az expanzió előtti állapotokat, és negyven évvel késleltette az expanzióval együtt járó következmények kialakulását. Az a tény, hogy az egész országban évtizedeken keresztül mindössze tíz egyházi gimnáziumot engedtek működni, garantálta a színvonalat. Ennek a tíz iskolának a működtetéséhez ugyanis mindig akadt megfelelő számú paptanár, aki magas szintű elhivatottsággal és tudással, a családi élet nyúgeitől nem zavartatva, minden idejét és energiáját iskolájának szentelve meghatározhatta a színvonalat és a stílust. Kilencszer annyi iskolához viszont már nincs elegendő tanár, aki ilyen habitust és minőséget képviselne. A minisztériumi kimutatás szerint az 1999/2000-es tanév 79 egyházi gimnáziuma közül 72 működő iskolaként került egyházi tulajdonba. (1) Olyan létszámú „saját” pedagógusgárdája egyik egyháznak sem volt, hogy a nemkívánatosnak minősített, vagy az egyházi iskola világnézeti kötöttségét elutasító pedagógusokat egy csapásra le tudja cserélni, mégis az átvett tantestületekből átlagosan a pedagógusok 66 százaléka távozott az egyházi fenntartásba került iskolákból. Ha viszont a vallás iránt elkötelezett, szakmáját magas szinten űző pedagógustömeg nem keletkezhetett a semmiből, akkor csak valamiféle helycseréről lehetett szó a pedagógusok körében, úgy, hogy sokan távolibb helyre költöztek, ahol nem ismerték őket, ahol nem tudták, hogy korábban ateisták (párttagok, munkásörök, iskolai párttitkárok – tetszés szerinti behelyettesíthető) voltak. Hogy a megfelelő pedagógusok hiányában miféle tantestületek jöttek létre, az látható az 1999/2000. tanévi minisztériumi kimutatásokból, és jelen vizsgálat adataiból is: az egyházi gimnáziumokban kevesebb az egyetemen és nappali tagozaton végzett pedagógus, többen tanítanak közismereti tárgyat középiskolai tanári diploma nélkül, nagyobb a képesítés nélküliek aránya, és több a nyugdíjasként dolgozó, mint az önkormányzati gimnáziumokban.

Az iskolák keresettségének alakulása

A középiskolás korú gimnazisták száma az 1990/91-es tanév 123 427 tanulójától a 2001/2002-es tanévre 158 652 főre emelkedett. Az 1. táblázarból látható, hogyan hódítottak teret a szerkezetváltó gimnáziumok. Az 1991/1992-es tanévben még csak általános iskolai korosztály tanult bennük. Az első osztályok az 1992/93-as tanévben jutottak fel a 9. évfolyamra, és attól kezdve az 1999/2000-es tanévig az ilyen gimnáziumokban tanuló középiskolás korú gimnazisták aránya évente 3–5 százalékos növekedéssel felment 23 százalékra. Ekkor a növekedés megállt, és az utolsó három évben stagnált. A 2001/2002-es tanévben (ez az OM Statisztikai Főosztálya által feldolgozott utolsó év) négyosztályos gimnáziumba járt a középiskolás korú gimnazisták 77 százaléka, hatosztályosba 15 százaléka, nyolcosztályosba 8 százaléka.

1. táblázat. A gimnázium nappali tagozatos tanulólétszámának alakulása

Tanév	Gimnázium típusa	Tanulók száma a(z)								Összesen	Összes közép-iskolás korú gimnazista	%		
		5.	6.	7.	8.	9. évfolyamon	10.	11.	12.					
1991/1992	4 osztályos 6 osztályos* 8 osztályos*	—	538	—	1186	—	416	36234	34108 3761	32903	27133	130378	130378	100
1992/1993	4 osztályos 6 osztályos* 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	37376	34244 31	33187	31860	136667	136667	99,95 0,05
1993/1994	4 osztályos 6 osztályos* 8 osztályos*	1746	1341	533	113	3317	1978	37296	35156 32	33415	31952	137819	137819	99,7 0
1994/1995	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos	2669	1966	1463	572	4800	3606	36170	34521 765	33940	31916	136547	136547	97
1995/1996	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos	3363	3004	2248	1584	476	476	31513	33988 2077	33574	32728	131803	131803	1
1996/1997	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos	3727	3461	3058	2218	5717	5138	30530	29488 3622	32705	32228	124951	124951	89
1997/1998	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos	4029	3750	3506	3030	6110	5697	29290	28497 4551	29037	32432	119256	119256	3
1998/1999	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos	3854	4094	3766	3526	6392	6073	3258	27885 27885	3443	2159	27876	27876	11
1999/2000	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos	4033	3913	4051	3754	7242	6580	3040	2675 5233	1987	1478	33018	33018	13
2000/2001	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos	3986	4038	3869	4028	7015	7346	6309	27821 5797	27104	27409	36295	36295	15
2001/2002	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos	3917	3870	3791	3715	6170	6420	3439	3053 29988	5175	4653	27055	27055	76
	6 osztályos 8 osztályos	—	—	—	—	—	—	6475	6568	5684	5443	36760	36760	16
	6 osztályos 8 osztályos	—	—	—	—	—	—	32792	30681	29280	27982	120735	120735	8
	6 osztályos 8 osztályos	—	—	—	—	—	—	6181	6283	6420	5593	36632	36632	15
	6 osztályos 8 osztályos	3950	4005	3900	3834	6064	6091	3649	3319	3289	3183	29129	29129	8

* – A hiányzó adatokat tartalmazó soroknál nincs még külön nyilvántartva a hatosztályos és nyolcosztályos. Megjegyzés: Az esetleges 0. évfolyam adatai a 9. évfolyamban, a 13. évfolyam adatai a 12. évfolyamban szerepelnek. Forrás: az OM Statisztikai Főosztályának kiadványaiból számítva.

Hasonló folyamat zajlott le az iskolafenntartás pluralizálása után, amennyiben az egyházi és alapítványi fenntartású gimnáziumokba járók aránya növekedésnek indult. A 2. táblázatból kiszámolható, hogy az egyházi gimnáziumba járók aránya az 1990/1991-es tanév 4 százalékaról – mire az 2002/2003-as tanév küszöbéhez értünk – 16 százalékra növekedett. A frissen megjelent alapítványi gimnáziumokba járók aránya pedig lassan felkúszott 3 százalékra, és úgy tűnik, hogy ezen a szinten stabilizálódik. A gimnazisták zöme (76 százalék) azonban továbbra is az önkormányzatok fenntartásában működő gimnáziumokba jár.

2. táblázat. A nappali tagozatos tanulólétszám és a pedagóguslétszám alakulása a különböző fenntartású gimnáziumokban 1990 és 2002 között. (A – tanulólétszám, B – pedagóguslétszám)

Tanév	A gimnázium fenntartója								összes tanuló	összes tanár
	önkormányzat		minisztérium egyetem		egyház		alapítvány			
	A	B	A	B	A	B	A	B		
1990/1991*	118362	–	–	–	5065	–	–	–	123427	10246
1991/1992	119601	–	3855	–	6277	–	628	–	130361	10732
1992/1993	122381	9968	4328	458	8905	735	1073	129	136687	11290
1993/1994	121211	10350	4483	489	10992	932	1388	169	138074	11940
1994/1995	120210	10580	4755	542	13277	1213	1949	211	140191	12546
1995/1996	120164	10659	4615	579	13892	1365	2163	296	140834	12899
1996/1997	118506	10631	4565	602	15520	1621	2212	271	140803	13125
1997/1998	117534	10763	4450	568	16714	1747	2192	274	140890	13352
1998/1999	116792	10829	4828	645	17484	1884	2616	339	141720	13697
1999/2000	118301	10965	4705	571	18707	2129	3129	433	144842	14098
2000/2001#	–	–	–	–	–	–	–	–	178500	15550
2001/2002	136472	12360	9440	935	29059	2681	5967	699	180938	16675
2002/2003	139839	12516	9474	961	29789	2765	5875	677	184977	16919

* – az adott évben csak két kategória létezett: állami és felekezeti gimnázium; # – „A 2000/2001. tanévre vonatkozó közoktatási adatok a 98%-os felmérés és a trend alapján becsültek.” [Oktatás-statisztikai évkönyv, 2002/2003, 118.] Erre a tanévre fenntartók szerinti bontásban nincs adat.

Forrás: a minisztérium Középfokú oktatás (2001-től Oktatási évkönyv) című évente megjelenő statisztikai kiadványa. (A minisztériumi statisztika csak 1992-től közli a pedagóguslétszámot fenntartóként.)

A vizsgálati mintában szereplő iskolák – minthogy egyenként szembesültek a tanulólétszámot alakító demográfiai folyamatokkal – már differenciáltabb képet mutatnak. Indulásuk és a 2001/2002-es tanév között kétharmadukban nőtt a jelentkezők száma, egyharmadukban csökkent, és a csökkenés az egyházi gimnáziumok felé, míg az önkormányzati gimnáziumoknak csak 37 százalékára, az alapítványiaknak 14 százalékára jellemző. Ezek a különbségek azonban a felvettek számának alakulásában nem tükröződtek: az önkormányzati gimnáziumok körében több iskolában csökkent a felvettek száma, mint az egyházi gimnáziumok körében.

E látszólagos ellentmondás magyarázata az, hogy a szelekció szigora eltérő volt a különböző fenntartójú iskolákban. (3. táblázat) Legjobban az önkormányzati iskoláknál szelektáltak, legkevésbé pedig az egyháziaknál.

3. táblázat. A felvételi szelekció szigora iskolafenntartók szerint

Az iskola fenntartója	Átlagosan a jelentkezők hány %-át vették fel 2001/02-ben?
1. önkormányzat	45,3
2. egyház	66,2
3. alapítvány	55,3
Minta	51,0
Scheffé-próba	1↔2

Ebből következik, hogy az utolsó általános iskolai bizonyítvány átlaga is az önkormányzati gimnáziumba járóknál volt jobb (4.59), ami szignifikánsan magasabb az egyházi gimnáziumba járók 4.48-as átlagánál.

Első pillantásra ellentmondásnak tűnik, hogy miközben az egyházi gimnáziumok 16 százalékra növelték részesedésüket a gimnáziumi piacon, aközben küzdeniük kell, hogy megtölthessék padsoraikat. Az ellentmondás azonban csak látszólagos, mert miközben 1990 és 2000 között a gimnazisták száma 17 százalékkal nőtt, addig az egyházi gimnáziumok száma megnyolcszorozódott. Tanulólétszám-problémáik arra utalnak, hogy az egyházak iskolaalapítási hevülete túlszaladt a valóságos társadalmi igényen, és több gimnáziumot nyitottak (vagy kértek vissza), mint amennyire társadalmi igény mutatkozik.

Mindebből az következik, hogy miközben a jelentkezők átlagos száma, ha kevéssel is, mindegyik fenntartó iskolájában nőtt (legkevesébe az egyházi iskolákban, legjobban az alapítványiakban), viszont a felvettek száma csak az alapítványi gimnáziumokban nőtt, a másik két fenntartónál – minimálisan ugyan, de – csökkent. (4. táblázat) Ennek az az oka, hogy a gyerekek általában több helyre jelentkeznek, valóságosan azonban csak egy helyre tudnak menni.

4. táblázat. A jelentkezés és a felvétel alakulása a gimnázium fenntartója szerint

Az iskola fenntartója	Jelentkezők átlagos különbsége az indulási év és 2001 között (fő)	Felvettek átlagos különbsége az indulási év és 2001 között (fő)
1. önkormányzat	+43,2	- 0,5
2. egyház	+23,4	- 0,5
3. alapítvány	+66,6	+42,4
Minta átlaga	+42,0	+4,2

A 4. táblázatból arra lehet következtetni, hogy az egyházi gimnáziumoknál a szelekció enyhítése ellenére – vagyis feltehetően már így is sok olyan tanulót felvettek, akit pár évvel ezelőtt még nem tartottak volna alkalmasnak gimnáziumi tanulmányokra – sem tudták ellensúlyozni a demográfiai okok miatt bekövetkező tanulólétszám-csökkenést. A nehezen megszerzett tanulókhöz aztán ragaszkodnak is az egyházi iskolák. Nem véletlen, hogy amíg az önkormányzati iskolákban a lemorzsolódás évi átlaga 4,9 fő, addig az egyháziakban csak 4,0 fő. Az egyes iskolák szempontjából nemcsak az számít lemorzsolódásnak, amit ez az oktatás-statisztikában jelent, vagyis az iskola abbahagyása, hanem az is, ha tanulója más iskolába megy. A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok több, mint háromnegyede általában tesz is valamit a lemorzsolódás ellen, és ez a valami nem nevezhető éppen pedagógiai ihletésűnek, hanem inkább rosszízű manipulációnak. Mivel a középiskolai felvételnél a nyolcadik évfolyam féléves eredményét veszik figyelembe, a normál általános iskolákban ilyenkor kissé enyhébben osztályoznak, nem akarják rontani a gyerekek továbbtanulási esélyeit. A hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumokba járó gyerekeknek – akárcsak általános iskolába járó tizennégy éves társaiknak – a nyolcadik évfolyam után van az utolsó reális esélyük iskolaváltoztatásra: mehetnek szakközépiskolába, vagy – ha csalódtak – egy jobb hírű négyosztályos gimnáziumba. A szerkezetváltó gimnáziumok egy része ezt azzal próbálja megakadályozni, hogy nyolcadik félévben lerontja a bizonyítványt. Ezekben az iskolákban tehát a tendencia éppen ellentétes az általános gyakorlattal: a gyerekek nyolcadik félévben rosszabb bizonyítványt kapnak, mint kaptak a hetedik évfolyam végén. Ez az önkormányzati szerkezetváltó gimnáziumokba járó gyerekek 78 százalékánál volt jellemző, az egyháziakba járóknak pedig 82 százalékánál. Ráadásul az egyháziaknál nem volt olyan tanuló, akinek javult az átlaga, legfeljebb változatlan maradt, ami nem túl életszerű, és ugyancsak jól mutatja ennek a taktikának a bevetését. (5. táblázat)

Ennek ellenére vannak, akik mégis megpróbálnak iskolát változtatni, de kevesen, mert nehezen kivitelezhetőnek érzik, a kockázatot pedig túl nagyoknak. Egy jó nevű budapesti

közgazdasági szakközépiskola igazgatónője számolt be arról, hogy minden évben több szülő megkeresi, aki szeretné a hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumból áthozni gyermekét, és az iránt érdeklődnek, hogyan lehetne titokban jelentkezni. Félnek attól, hogy a gimnázium tudomást szerez a dolgról, és ha nem sikerül a gyerekeknek átkerülnie, meg fogják bosszulni „hűtlenségét”.

5. táblázat. Tanulómegtartási taktika a nyolcadik évfolyamon (%)

A tanulmányi átlag változása a 7. évf. év végi és a 8. évf. félévi bizonyítványa között	Az iskola fenntartója		átlag N=1955
	önkormányzat N=1567	egyház N=388	
Javult	17	–	14
Romlott (legf. 3 tizeddel)	75	75	75
Romlott (több, mint 3 tizeddel)	3	7	4
Változatlan	5	18	7
Összesen	100	100	100

Az iskolák ellátottsága

Személyi ellátottság

Különbségek nemcsak az iskolák keresettségében vannak, hanem személyi és dologi ellátottságukban is.

Egy tantestület „pedagógusi minőségét” nehéz mérni, azonban némi támpontot adhat tagjainak végzettsége. Azt tudjuk, hogy milyen különbség van a főiskolai és az egyetemi, illetőleg a nappali és az esti/levelező tagozaton szerzett diploma között. Ezek a minőségi mutatók rendre az önkormányzati gimnáziumok fölényét mutatják, amennyiben itt a legmagasabb az egyetemen és nappali tagozaton, sőt egyetem nappali tagozatán végzettek aránya, és itt van a legtöbb vezető tanár. (Tudvalevő, hogy a főiskolák és egyetemek gyakorló tanításához a szakmailag legkiválóbb pedagógusokat választják ki.) Ezt követik az egyházi gimnáziumok, és legrosszabb a helyzet az alapítványi gimnáziumoknál. (6. táblázat) Az önkormányzati gimnáziumok tantestületének „minőségi fölényét” fokozza a nagyobb stabilitás is: itt a legkisebb a fluktuáció, az alapítványi iskoláknál pedig kirívóan magas, ami az óraadók magas arányával együtt jelzi is, fokozza is a bizonytalanságot.

6. táblázat. A különböző fenntartójú gimnáziumok tantestületének néhány jellemzője

Különböző mutatók a mintából	Az iskola fenntartója		
	önkormányzat	egyház	alapítvány
Egyetemet végzett pedagógusok %-a	82,0	80,5	77,5
Nappalin végzett pedagógusok %-a	95,8	93,5	90,9
Nappali egyetemen végzett pedagógusok %-a	77,1	76,3	70,8
Vezető tanár átlagos száma	2,3	1,6	1,0
Átlagos fluktuáció az utolsó 3 évben (%)	5,8	7,7	18,7

Az OM más logika szerint gyűjti az adatokat statisztikai kiadványaihoz, mint egy kutatás logikája, és az adatok az összes gimnáziumot tartalmazzák, nem csak az alternatívákat. Ezek szerint az alapítványi iskolákban fordul elő legritkábban, hogy közismereti tárgyat olyan pedagógus tanít, akinek nincs középiskolai tanári végzettsége, és az egyházi iskolákban a leggyakrabban. A képesítés nélküliek aránya az önkormányzati iskolákban a legkisebb, az egyháziakban a legnagyobb. (7. táblázat)

A gimnáziumok személyi ellátottságának további elemzése érdekes ellentmondásra világít rá. Az eddigiekből láthattuk, hogy a tantestületek minőségét jelző mutatók az önkormányza-

ti gimnáziumok fölényét mutatják az egyházi és az alapítványi gimnáziumokkal szemben. Csakhogy a személyi ellátottságnak azok a mutatói, amelyek a pénzről szólnak – vagyis hogy melyik fenntartó iskolái hogyan állnak anyagilag –, épp fordított képet mutatnak.

7. táblázat. A különböző fenntartójú gimnáziumok tantestületének néhány jellemzője országosan. Különböző mutatók az OM adatbázisából (1999/2000)

	Az iskola fenntartója		
	önkormányzat	egyház	alapítvány
Közismereti tantárgyat tanít középiskolai tanári diploma nélkül (%)	10,8	14,5	9,4
Képesítés nélküliek aránya (%)	0,5	1,2	0,6
Dolgozó nyugdíjasok aránya (%)	3,6	4,7	1,8
Pedagógus-fluktuáció (%)	10	12	14

Mindenféle oktatás egyik lényeges momentum a pedagógusok és a tanulók egymáshoz viszonyított aránya. Ezért sokat mond az iskolák ellátottságáról az egy pedagógusra, illetőleg egy tanulócsoporthoz jutó tanulók száma (ez utóbbit nevezi a köznyelv átlagos osztálylétszámmal, és mivel ez igen találó fogalom, a továbbiakban ezt fogom használni). Az köztudott, hogy az iskolák finanszírozásának alapja a tanulók után járó központi normatíva, amit a költségvetési törvény határoz meg. Ezzel párhuzamosan azt is törvény határozza meg, hogy hány tanuló esetén mekkora személyzetet finanszíroz az állam. Ha az iskolák csak a központi normatívából gazdálkodnának, akkor mindegyikükben ugyanannyi lenne az egy pedagógusra jutó tanulók száma, illetőleg az átlagos osztálylétszám. Csakhogy a fenntartók különböző arányokban kiegészítik ezt az összeget, és hogy mennyivel, az gazdagságuktól függ. Vagyis a fenntartók gazdagsága határozza meg az egy pedagógusra jutó tanulók számát és az átlagos osztálylétszámot.

Az országos adatokat tartalmazó 2. táblázatból kiszámítható, hogy 2000-ig mindegyik iskolafenntartó gimnáziumaiban csökkent az egy pedagógusra jutó tanulók száma. A javulás az egyházi gimnáziumokban volt a legnagyobb, 1992 és 2000 között 3,3 fős volt a csökkenés, míg az önkormányzati gimnáziumokban csak 1,5 fős. 2000-tól romlani kezdett az arány, de az alapstruktúra változatlan marad: az utolsó regisztrált évben a pedagógus-tanuló arány az alapítványi iskolákban a legjobb (8,7), ezt követik az állami gimnáziumok 9,9 fővel (ez zömében egyetemi gyakorlóiskolát jelent), majd az egyháziak 10,8 fővel, és legrosszabb a helyzet az önkormányzati gimnáziumokban 11,2 fővel.

A vizsgálati minta is hasonló képet mutat: legjobb a pedagógusellátottság az alapítványi gimnáziumokban (9,9 tanuló jut egy pedagógusra), ezt követik az egyháziak (10,7), majd az önkormányzatiak (11,3).

Ugyanezt mutatja a „zsúfoltság-mutató”, az átlagos osztálylétszám, amely az utolsó regisztrált három évben úgy alakult, hogy az önkormányzati iskolákban romlott, és ezzel utolsó helyre kerültek, az egyházi és alapítványi gimnáziumokban pedig javult. (8. táblázat)

8. táblázat. Átlagos osztálylétszám

Tanév	Az iskola fenntartója		
	önkormányzat	egyház	alapítvány
1998/1999	26,2	27,7	16,7
1999/2000	27,1	26,7	16,5
2000/2001	27,0	26,1	16,5

Van egy – látszólag partikuláris – mutató, amely azonban mégis igen jó közvetett jelzés egy gimnázium anyagi helyzetére: a nyelvtanárokkal való ellátottság. Az iskoláknak a színvonalas és stabil idegennyelv-tanítás feltételeit a legnehezebb megteremteni, mert ez az

egyetlen olyan iskolai tantárgy, amelynek piaci versenytársa van. A nyelvtanítás piacán az üzleti alapon működő nyelviskolák magasabb fizetést ígérnek, arról nem beszélve, hogy a magas szintű nyelvtudás általában is konvertibilisebb tudás bármelyik más iskolai tantárgynál (egyedül az informatikus tudás vetekszik vele, ezt azonban sokkal könnyebb megszerelni), tehát több helyen lehet kamatoztatni, mint mondjuk egy történelemtanári tudást. Ezért az iskoláknak (és sok esetben valamilyen rejtett módon a szülőknek) komoly erőfeszítéseket kell tenniük, hogy kellő számú, megfelelő színvonalú nyelvtanárt szerezzenek, és ezeket meg is tartásák. A minisztérium által gyűjtött adatokból képet alkothatunk a nyelvtanárokkal való ellátottságról, ami ugyanazt mutatja, mint a többi mutató: az 1999/2000-es tanévben az önkormányzati gimnáziumokban egy nyelvtanára 32 tanuló jutott, az egyháziakban 28, az alapítványiakban 17. Vagyis az egyházi gimnáziumok jobban el voltak látva nyelvtanárral, mint az önkormányzatiak – legjobban persze az alapítványiak.

Dologi ellátottság

Az 1999/2000-es országos adatok szerint az egyházi gimnáziumok vannak legjobban ellátva mindenféle oktatáshoz szükséges egyéb helyiséggel: laboratóriummal, könyvtárral, rajzteremmel és tornateremmel. (9. táblázat) Ezt követik az önkormányzati gimnáziumok, és erősen lemaradva az alapítványiak.

9. táblázat. Egyéb oktatási helyiségekkel való ellátottság százalékban (1999/2000, országos)

Van-e az iskolában...	A gimnázium fenntartója			átlag
	önkormányzat	egyház	alapítvány	
laboratórium				
nincs	71	61	73	69
van	29	39	27	31
összesen	100	100	100	100
könyvtár				
nincs	37	32	48	37
van	63	68	52	63
összesen	100	100	100	100
rajzterem				
nincs	71	54	81	70
van	29	46	19	30
összesen	100	10	100	100
tornaterem				
nincs	37	35	62	38
van	63	65	38	62
összesen	100	100	100	100

10. táblázat. Gimnáziumi könyvtári adatok (országos)

A gimnázium fenntartója	Egy tanulóra jutó könyvek száma	Egy tanulóra jutó könyvgyarapodás	Egy tanulóra jutó könyvtári gyarapodás (Ft)
önkormányzat	60	1,9	1 746
egyház	62	5,5	2 183
alapítvány	71	26,7	34 078
együtt	61	3,7	3 053

Könyvtár ugyan mind az önkormányzati, mind az egyházi gimnáziumok körülbelül kétharmadában van (az alapítványiaknak csak a felében), ellátottságuk azonban jelentősen különbözik. (10. táblázat) Az önkormányzati gimnáziumok a legszegényebbek. Itt jut a legke-

vesebb könyv egy tanulóra, itt jut a legkevesebb pénz a könyvtár fejlesztésére és – ennek megfelelően – itt a legkisebb a könyvgyarapodás. Az alapítványi iskolák ebből a szempontból kiugróan jó helyzetben vannak: a könyvgyarapodás az átlag hétszerese (forintban pedig tizenegyszerese). Ennek nemcsak az alapítványi iskolák „gazdagsága” a magyarázata, hanem az is, hogy új iskolák lévén, most kell felépíteniük könyvtári állományukat.

A gimnáziumok informatikai felszereltségében a különböző fenntartók szerint nincs szignifikáns különbség. Egy számítógépre átlagosan 12 tanuló jut, a számítógépek 83 százaléka Pentium alaplapú, az iskolák 97 százalékában a gépek hálózatba vannak kötve, és mindegyik iskolának van Internet-hozzáférése.

Az iskolák eredményessége

Az a tény, hogy az egyházi és alapítványi gimnáziumok főlényben vannak a pénzt igénylő ellátások mutatói szerint, nem igazolódik az eredményekben. Az összes gimnáziumot felölelő minisztériumi adatbázis alapján 1999-ben az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen (OKTV) elért összpontszám az önkormányzati gimnáziumokban átlagosan 11,5 volt, az egyháziakban 5,7, az alapítványiakban pedig 2,8.

Az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda évente elkészíti a középiskolák rangsorát, egyrészt a közös érettségi-felvételi írásbelin elért eredmény, másrészt a sikeresen felvételizettek aránya szerint. E kimutatások adatait hozzákódoltam a saját kutatásomban szereplő iskolákhoz, és az alábbi eredményt kaptam:

- 1992 és 2001 között a közös érettségi-felvételi írásbelin az önkormányzati gimnáziumok érték el a legjobb eredményt, őket követik az egyháziak, majd az alapítványiak;
- 2000-ben a felsőfokú tanintézetbe sikeresen felvételizettek aránya az önkormányzati gimnáziumokban volt a legmagasabb (57 százalék), ezeket követték az egyházi (55 százalék), illetőleg az alapítványi gimnáziumok (44 százalék).

Az önkormányzati és egyházi gimnáziumok közötti 2 százalékos különbség nem tűnik soknak (nem is jelent szignifikáns különbséget), önmagában nézve azonban félrevezető. A sikeres felvételi arányszáma csak megközelítően jelzi egy-egy gimnázium sikerességét, mert nem tesz különbséget felsőoktatási intézmény és felsőoktatási intézmény között. Ezért azt is vizsgáltam, hogy melyik iskolából jellemző módon hova jelentkeztek a tanulók (11. táblázat), és hová vették őket föl.

11. táblázat. Jelentkezés felsőoktatási intézménybe a gimnázium fenntartója szerint (%)

Hova jelentkezett első helyen?	Az iskola fenntartója			Átlag N=2357
	önkormányzat N=1681	egyház N=507	alapítvány N=169	
N.v.	4	2	8	4
Bp-i egyetem	32	20	35	29
Tradicionalis vidéki egyetem	20	21	10	20
Egyéb vidéki egyetem	6	13	3	8
Bp-i főiskola	15	11	19	14
Vidéki főiskola	19	24	18	20
Külföldi egyetem/főiskola	–	–	1	–
Egyházi egyetem	3	5	4	3
Egyházi főiskola	1	4	1	2
Összesen	100	100	100	100

Azt biztosan tudjuk – ha másból nem, akkor a felvételi ponthatárból –, hogy a budapesti és a tradicionális vidéki egyetemekre nehezebb bejutni, mint az újszülött vidéki egyetemekre; hogy a budapesti főiskolákra nehezebb bejutni, mint a vidékiekre; hogy egyetemre általában nehezebb bejutni, mint főiskolára; és hogy az egyházi felsőoktatási

intézményekbe könnyebb bejutni, mint a megfelelő állami intézménybe. Ez többnyire a színvonalban is tükröződik. (2) A 11. táblázatból látható, hogy a jobb felvételi arányt produkáló önkormányzati gimnáziumok tanulóinak 52 százaléka budapesti és a tradicionális vidéki egyetemekre jelentkezett, míg az alapítványiaknak 45, az egyháziakénak pedig csak 41 százaléka. A könnyebbnek tartott intézményekbe (egyéb vidéki egyetem, vidéki főiskola, egyházi egyetem vagy főiskola) viszont az egyházi gimnáziumokból 46 százalék jelentkezett, az önkormányzatiakból csak 29 százalék.

Hihetnénk még, hogy nem a fenntartó kiléte határozza meg, hogy egy-egy gimnáziumból hová jelentkeznek továbbtanulni, hanem a gimnázium típusa. Hiszen azért jöttek létre, és indult a szülők közt gyilkos versengés a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi helyekért, mert a magasabb színvonal ígéretét hordozták magukban. Az adatok azonban cáfolják ezt a hipotézist. A 12. táblázatból látható, hogy az önkormányzati gimnáziumokból minden típusban nagyobb arányban jelentkeznek magasabb presztízsű felsőoktatási intézménybe, mint az egyházi gimnáziumokból, ahonnan – legyen bár a gimnázium tisztán hat- vagy nyolcosztályos, működjek benne emellett régi négyosztályos is, legyen egybeszerkesztve általános iskolával vagy középiskolával – mindig a kisebb presztízsűbe jelentkeznek nagyobb arányban.

12. táblázat. Jelentkezés felsőoktatási intézménybe a gimnázium fenntartója és típusa szerint (%)

A gimnázium fenntartója	Az első helyen megjelölt felsőfokú iskola	A gimnázium típusa				
		csak 4 oszt. gimnázium	csak szerkv. gimnázium	4+szerk.vált. gimnázium	általános isk. +gimnázium	szakközép +gimnázium
önkormányzat	nagy presztízsű	–	72	57	47	47
	kis presztízsű	–	28	43	53	53
	összesen	–	100	100	100	100
egyház	nagy presztízsű	20	46	46	26	34
	kis presztízsű	80	54	54	74	66
	összesen	100	100	100	100	100
alapítvány	nagy presztízsű	39	–	76	71	–
	kis presztízsű	61	–	24	29	–
	összesen	100	–	100	100	–

Már az eddigiekből is látható, hogy az érettségi előtt állókat bizonyos realitásérzék jellemzi, mert a gyengébb általános iskolai tanulmányi eredménnyel gyengébb gimnáziumokban továbbtanulók középiskolai tanulmányaik végén jellemző módon olyan felsőfokú tanintézetekbe jelentkeztek, ahova könnyebb bejutni. A személyes teljesítmények reális megítélését abból is láthatjuk, ha megnézzük, hogyan viszonyul a tanulói kérdőív kitöltésének kétfajta hibája (3) a továbbtanuláshoz. A továbbtanulásra nem jelentkezők esetében a hibáknak átlag 44 százaléka volt logikai hiba, a továbbtanulásra jelentkezőknél csak 22 százalék. (És persze a nem jelentkezők kérdőíveinek csak 12 százaléka volt hibátlanul kitöltve, a jelentkezők kérdőíveinek pedig 26 százaléka.) Hogy a személyes teljesítményekben mennyire mélyenfekvő különbségekről van szó, és hogy ez milyen kísérletes pontossággal kíséri végig az iskolai pályafutást, az jól látszik a 13. táblázatból. A legjobb általános iskolai tanulmányi eredménnyel gimnáziumba jövők töltötték ki a kérdőívet a legjobban, és a tanulmányi átlag gyengülésével párhuzamosan nő a kitöltés hibaszázaléka – a gimnázium utolsó évében.

Jelentkezni több helyre is lehet. Abban, hogy valaki hány helyre adta be a jelentkezését, egyedül a gimnázium fenntartója szerint mutatkozik szignifikáns különbség, de ott is csak az önkormányzati (átlag 3,3 hely) és az egyházi (3,0) iskolák között. Lényegesebb azonban, hogy mit jelöltek második helyen, és ez hogyan viszonyul az első helyen jelölt felsőoktatási intézményhez.

13. táblázat. A kérdőív hibás kitöltése és az általános iskolai tanulmányi átlag közti összefüggés

Hibasázalék a kérdőív kitöltésében	Tanulmányi átlag az általános iskolában
0%	4,62
1–4,9%	4,58
5–9,9%	4,44
10–14,9%	4,38
15% és több	4,29
Teljes minta	4,53

Azoknak az önkormányzati gimnáziumba járóknak, akik első helyen valamelyik budapesti egyetemet jelölték meg, több, mint fele (58 százalék) a másodiknál sem adott alább a színvonalból, és vagy másik budapesti egyetemre jelentkezett, vagy valamelyik tradicionális vidékire. Ugyanez az egyházi gimnáziumba járóknál csak 49 százalék. Ha összességében nézzük, hogyan viszonyul a másodikként megjelölt felsőoktatási intézmény az elsőként megjelölthöz, akkor azt látjuk, hogy az önkormányzati gimnáziumba járók 64 százaléka ugyanolyan színvonalú intézményt jelölt meg másodikként, 25 százaléka gyengébb színvonalút, 11 százaléka pedig magasabb színvonalút. Az egyházi gimnáziumokba járók 59 százaléka jelölt meg ugyanolyan színvonalút, 28 százaléka gyengébbet, és 13 százaléka magasabb színvonalút. Ennek értékelésénél azonban figyelembe kell venni, hogy az egyházi gimnáziumba járóknál eleve felfelé volt nagyobb a mozgáster, mert nagyobb arányban jelentkeztek már elsőre gyengébb felsőfokú intézményekbe (lásd a 11. táblázatot), mégis nagyobb arányban mentek lefelé.

A fentiek fényében értékelhető reálisan a vizsgálati mintában szereplők sikeressége. (4) A 14. táblázatból látható, hogy az önkormányzati gimnáziumokból jövők ugyanolyan sikeresek voltak, mint az egyháziakból jövők. Csakhogy ez az azonosság szignifikáns különbséget takar, ha azt is figyelembe vesszük, hogy az egyházi gimnáziumokban érettségizettek ugyanolyan sikeres felvételijét már eleve determinálta a könnyebb ellenállás irányába mutató jelentkezés. (Újabb adalék a tanulók realitásérzékére, hogy a sikeresen felvételizők felsőfokú intézmények közötti megoszlása megegyezik a jelentkezésük intézmények közti megoszlásával, és ez mindegyik fenntartó gimnáziumára igaz.) Az egyházi gimnáziumokból 8 százalékkal kevesebben jutottak be állami felsőoktatási intézménybe, és ugyanannyival többen egyháziba, mint az önkormányzati gimnáziumokból. Az önkormányzati gimnáziumokból 16 százalékkal többen jutottak be magasabb presztízsű egyetemre, mint az egyháziakból. Ugyancsak 16 százalékkal többen egyetemre, és – értelemszerűen – ugyanannyival kevesebben főiskolára, mint az egyházi gimnáziumokból.

14. táblázat. A továbbtanulási terv sikeressége a gimnázium fenntartója szerint (%)

Továbbtanulási terv sikeressége	Az iskola fenntartója		Átlag	
	önkormányzat N=309	egyház N=162		alapítvány
Nem válaszolt	33	33	5 fő	34
Nem ment felvételizni	1	1	–	1
Nem vették föl	5	6	–	5
Fölvették, ahova jelentkezett	39	40	5 fő	39
Nem az első helyre vették föl	22	20	3 fő	21
Összesen	100	100	13 fő	100

Akárcsak a jelentkezés esetében, itt sincs a gimnázium típusa szerint különbség. Legyen a gimnázium akár tisztán szerkezetváltó, akár vegyesrendszerű, akár tiszta gimnázium, akár általános iskolával vagy szakközépiskolával együtt működő, az önkormányzati gimnáziumokból mindig nagyobb arányban sikerült a felvételi a magasabb presztí-

zsú felsőoktatási intézményekbe, mint az egyháziakból. Az alapítványi gimnáziumokba járók sikerét az magyarázza, hogy – mivel családjuk anyagi helyzete engedte (5) – zömük költségtérítési helyre jelentkezett, és oda is vették föl őket.

15. táblázat. Sikeresen felvételizők megoszlása (%)

A felsőfokú intézmény	A gimnázium fenntartója			Átlag N=295
	önkormányzat N=189	egyház N=98	alapítvány	
<i>Milyen fenntartású</i>				
állami	91	83	7 fő	88
egyházi	6	14	1 fő	9
alapítványi	3	3		3
összesen	100	100	8 fő	100
<i>Milyen típusú</i>				
bp-i egyetem	30	15	5 fő	27
trad. vidéki egyetem	25	16	2 fő	22
egyéb vidéki egyetem	8	16	–	11
bp-i főiskola	11	11	–	11
vidéki főiskola	18	29	–	21
külföldi e./f.	1	0	–	0
egyházi egyetem	4	5	1 fő	4
egyházi főiskola	3	8	–	4
Összesen	100	100	8 fő	100

Végezetül a legtöbb tanulót befogadó önkormányzati és egyházi gimnáziumokról elmondható, hogy pedagógiai minőségben az előbbieket állnak jobban, anyagi szempontból az utóbbiak. Az egyházak több, mint egy évtizedes intenzív politikai szerepvállalása nem maradt eredménytelen, az egymással ellentétes világnézetű kormányok alatt is sikerült folyamatosan növelnie a költségvetésből származó részesedését. A jobb anyagi helyzet azonban nem hozott jobb eredményeket, mert az oktatás legfontosabb területén, a pedagógusi minőségben nem sikerült az önkormányzati iskolák fölé kerekednie.

Jegyzet

(1) Az időközben megszűnt Oktatáskutató Intézetben SPSS system-fájllal alakított 1999/2000. tanévi OM statisztikai adatbázis alapján.

(2) Erre nézve bővebben lásd Andor Mihály (1999): „A kétféle diploma”. *Iskolakultúra*, 2.

(3) A kérdőív kitöltésénél kétfajta hibát regisztráltam: a válaszhiányt (ebbe nem számítottam bele az olyan típusú kérdéseket, amelyeknél a válaszhiány a személyiségi jogok védelmeként értékelhető) és az illogikus választ, majd a hiba típusait súlyozva képeztem a mutatót.

(4) A megkérdezett tanulók közül 484 fő adta meg nevét és címét, és hatalmazta föl a kutatásvezetőt, hogy ősszel érdeklődhet nála a felvételi sikerességéről. Ebből 295 fő küldte vissza a válaszlevelet.

(5) Hat elem (lakás típusa, házi uszoda, a gépkocsi értékét, a zsebpénz, a laksűrűség, a lakás fűtési módja) együttes előfordulása alapján „vagyonhiányt” változót szerkesztettem, amely a következőket mutatta: az önkormányzati gimnáziumokba járók 10%-a él gazdag vagy jómódú családban, 26%-a átlagos, 53%-a szerény és 11%-a szegény anyagi helyzetűben; az egyházi gimnáziumokba járók 7%-a él gazdag vagy jómódú családban, 23%-a átlagos, 55%-a szerény és 15%-a szegény anyagi helyzetűben; az alapítványi gimnáziumokba járók 21%-a él gazdag vagy jómódú családban, 40%-a átlagos, 36%-a szerény és 3%-a szegény anyagi helyzetűben.

A cikk alapjául szolgáló kutatás – amelyet az OTKA finanszírozott – a gimnázium típusa, fenntartója és telephelye szerinti reprezentatív mintán alapul. Egyik információforrása a mintába bekerült 76 gimnáziumról kitöltött adatlap, másik a 76 iskolában 2002 tavaszán érettségi előtt álló osztályok tanulói (2622 fő) által kitöltött kérdőív.

Tanár szakos hallgatók komplex természettudományos ismereteinek fejlesztése

A Szegedi Tudományegyetem Természettudományi Karán 2001/2002-ben indult oktatási kísérlet a jelenlegi egyszakos tanári képzési modell továbbfejlesztését tűzte ki célul. A speciális képzésben – amelyet a KOMA „A pedagógus képzés megújításáért” pályázat keretében támogatott – negyedéves egyszakos fizika-, kémia-, biológia- vagy földrajztanár hallgatók vettek részt.

A képzésre önként jelentkező hallgatók vállalták a többletterhelést és nyitottak voltak arra, hogy saját szakjuk ismeretei mellett a rokon természettudományos tárgyak tanításával is megismerkedjenek. A képzés szervezését és megvalósítását elsősorban a kar szakmódszertanos oktatói végezték, segítségükkel a hallgatók bepillantást nyertek abba, hogyan lehet tantárgyukat komplexebb látásmóddal tanítani a többi természettudományos tantárgy ismereteinek felhasználásával és összekapcsolásával.

A kutatás előzményei

Kutatásunk célkitűzéseit, a tartalmi kidolgozást azok a tények, tapasztalatok határozták meg, amelyek a középfokú és a felsőfokú természettudományos oktatásban az utóbbi években karakteresen megjelentek. Az iskolai természettudományos tantárgyak kedvezőtlen tanulói megítélése, a felsőfokú továbbtanulásban a reáliáktól való drasztikus elfordulás a természettudományos oktatás problémáinak látványos megnyilvánulásai.

A tantárgyak kedveltsége a középiskolában

A tantárgyak kedveltségi sorrendje, a tantárgyi attitűdök vizsgálata aktuális témája külföldi és hazai kutatóknak egyaránt. (Woolnough, 1994; Csapó, 1998) A tantárgyi hozzáállás és a tanulói teljesítmény közötti szoros kapcsolatot több hazai és külföldi kutatási eredmény is bizonyítja. (Báthory, 1997; Pintrich és Schunk, 1996) 1997 tavaszán empirikus vizsgálatot szerveztünk 9. és 12. osztályos gimnazisták körében. A kiválasztott 30 gimnázium 1487 tanulója településtípus és iskolai eredményesség szempontjából országos reprezentatív mintát képezett. (Papp és Józsa, 2000) Vizsgálatunkban megkérdeztük a középiskolás tanulókat, hogy mennyire kedvelik az egyes tantárgyakat. A kérdésekre ötfokú skálán kértük a választ, a skálaértékek a „nagyon nem szeretem”-től (1) a „nagyon szeretem”-ig (5) terjedtek. Az ilyen jellegű tantárgyi kedveltség megnevezésére a tantárgyi attitűd kifejezés használata honosodott meg. (Csapó, 1998) A tanulók válaszaiknak átlagait az 1. táblázat tartalmazza, kedveltség szerint csökkenő sorrendben, külön feltüntetve a 9. évfolyam és a 12. évfolyam értékeit.

A tantárgyi sorrendre kapott eredményeink nagyon hasonlóak az OKI-vizsgálat és Csapó 1998-as vizsgálatának tantárgyi kedveltségi sorrendjéhez. A vizsgálatok egybehangzóan megerősítik, hogy a természettudományos tárgyak tanulói megítélése nem egységes. Míg a kémia és a fizika mindkét évfolyamnál a „sereghajtók” között szerepel, addig a biológia

1. táblázat. *Tantárgyi kedveltség és változása a középiskolában (A nyilak szignifikáns változásokat jelölnek: ↓ $p < 0,01$; ↓ $p < 0,05$)*

Tantárgy	Fiúk			Lányok			
	9. o.	12. o.	változás (12./9.o.)	Tantárgy	9. o.	12. o.	változás (12./9.o.)
Számítástechnika	4,04	3,80	0,94 ↓	Biológia	4,17	3,73	0,89 ↓
Történelem	3,94	3,75	0,95 ↓	Idegen nyelv	4,11	4,07	0,99
Biológia	3,82	3,35	0,88 ↓	Magyar irodalom	3,92	3,84	0,98
Idegen nyelv	3,82	3,72	0,97	Történelem	3,91	3,73	0,95 ↓
Földrajz	3,82	3,51	0,92 ↓	Számítástechnika	3,51	3,09	0,88 ↓
Matematika	3,66	3,70	1,01	Földrajz	3,49	3,41	0,98
Magyar irodalom	3,59	3,18	0,89 ↓	Matematika	3,44	3,28	0,95
Fizika	3,50	3,29	0,94 ↓	Magyar nyelvtan	3,39	3,20	0,94 ↓
Kémia	3,31	2,95	0,89 ↓	Kémia	3,25	2,79	0,86 ↓
Magyar nyelvtan	3,06	2,66	0,87 ↓	Fizika	2,96	2,68	0,91 ↓

„dobogós” helyen áll, a földrajz a középmezőnyben helyezkedik el. Általánosságban megállapítható, hogy a tanulók tantárgyi kötődése az életkor előrehaladásával a középiskolában csökken. Nincs olyan tantárgy, melynek a megítélése a végzős diákok esetében figyelmet érdemlően kedvezőbb volna. (Kivétel a matematika megítélése a fiúk esetén.) Úgy tűnik, hogy a gimnáziumi oktatásnak nem sikerül a képzés során egyetlen tárgyat sem vonzóbbá tennie. Feltételezhető, hogy a tantárgyak negatívabbá váló megítélésében szerepet játszik a két életkor (14 és 18 éves) sajátosságából adódó különbség is: a 14 évesek kezdeti „lelkes” hozzáállás, illetve a 18 éveseknek félig már az iskola falain túlra tekintő véleménynyilvánítása.

A fiúk és a lányok tantárgyi attitűdjei és az attitűdökben a középiskolás évek alatt bekövetkező változások jellegzetes eltéréseket mutatnak.

A kedveltségre vonatkozó kérdések mellett a fizikai attitűdöt mélyebb szinten vizsgáló, nyolc állítást tartalmazó kérdőívet is kitöltötték a diákok. A tanulóknak egy ötfokú skálán kellett kifejezniük, hogy az egyes állításokat mennyire érzik igaznak magukra (az ilyen típusú skálát Likert-skálának nevezik). A nyolc állítás fele pozitív, fele negatív értékű kijelentést fogalmazott meg. A pozitív megfogalmazású állításoknál az egyetértés, a negatív megfogalmazású állításoknál az elutasítás (tehát a kisebb rangszám megjelölése) jelenti a pozitívabb attitűdöt. Néhány példa az állításokból:

- a fizikában mindig sikerélményem van;
- szabadidőmben szívesen oldok meg fizika feladatokat;
- rá se szeretek gondolni a fizikatanulásra;
- ha fizikát tanulok, mindig szorongás, idegesség fog el.

A tanulók attitűdjét a nyolc állításból számított összegzett mutatóval jellemeztük. Az összegzés előtt a negatív értékeket hordozó elemeket átskáláztuk, majd minden állítást standardizáltunk. (2. táblázat)

2. táblázat. *A fizika attitűd értéke különböző alminták esetén*

	évfolyam		együtt
	9. (N = 789)	12. (N = 698)	
fiú (N = 682)	25,42 (4,92)	25,57 (5,45)	25,49 (5,18)
lány (N = 805)	23,17 (5,12)	22,24 (4,78)	22,73 (4,98)
együtt	24,22 (5,16)	23,80 (5,38)	24,02 (5,27)

Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a lányok attitűdjeinek alakítására fokozott figyelmet kell fordítanunk mind az általános iskolai, mind a középiskolai évek alatt.

Az eredmények további vizsgálata azt mutatja, hogy a fizika tantárgyi attitűd a szülők szocio-ökonomiai státusa (a szülők iskolai végzettsége, a család társadalmi és anyagi helyzete) mellett jelentősen függ az iskolától is, a tanár személyiségétől (a tanárral kapcsolatban kialakult attitűdtől), az osztályzatoktól és az órán végzett kísérletek számától. Eredményeink megerősítették mindennapos tapasztalatainkat is: a természettudomány iránt bármely okból érdeklődő tanulók pozitív tantárgyi attitűdjei a középiskolás évek során növekednek.

3. táblázat. A természettudomány iránt érdeklődő tanulók fizika attitűdjének változása

	N	évfolyam	
		9. átlag (szórás)	12. átlag (szórás)
Természettudományos pálya	311	24,39 (5,30)	26,49 (5,55)
Nem természettudományos pálya	519	24,12 (5,07)	21,96 (4,41)

Míg a továbbtanulási szándék szerint a 9. évfolyam esetében nincs szignifikáns eltérés, addig a 12. évfolyam esetén a különbség már jelentős. Megállapítható, hogy a pozitív fizika-attitűd a középiskola végén sokkal jobban kötődik a továbbtanulási szándékhoz, mint a középiskola elején. Felvethető az is, hogy a pozitívabb fizika-attitűddel rendelkezők a középiskola végén nagyobb arányban szeretnének továbbtanulni természettudományos irányba. A kérdés ebből következő: hogyan változtatható meg a természettudományos tárgyak jelenlegi kedvezőtlen helyzete?

Radikális változások a hallgatók számában

Az iskolai tantárgyak tanulói megítélése összecseng a felsőoktatási jelentkezésekkel, különösen a természettudományos felsőoktatás jelentkezési gondjaival. A természettudományos szakok közül, összhangban a középiskolai tantárgyi sorrenddel, a biológia a „legnépszerűbb”, míg fizika és kémia szakokon radikálisan csökkent a hallgatók száma úgy a külföldi, mint a hazai felsőoktatásban. A 4. táblázat a Szegedi Tudományegyetem Természettudományi Karán, a tanár szakos képzésben részt vevő összes hallgató (tehát mind az öt évfolyamon együttesen tanuló) számának alakulását tartalmazza 1992 és 2002 között. Az adatokból jól látható, hogy az előbb említett vizsgálat eredményeivel összhangban a fizika és kémia szakok népszerűsége egyre romlik, hiszen tíz év alatt például a kémia tanár szakos hallgatók száma egynegyedére, míg a fizika tanár szakos hallgatók száma egyötödére esett vissza. A biológia szak népszerűsége lényegében nem változott az elmúlt évtizedben, jelenleg a tíz évvel ezelőtti kedveltségét mutatja.

4. táblázat. Tanár szakos hallgatók száma a Természettudományi Karon, a Szegedi Tudományegyetemen 1992 és 2002 között (Forrás: SZTE Számítóközpont)

Szak	Év										
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Biológia	171	188	217	236	237	244	250	215	184	166	176
Kémia	243	258	301	282	263	219	190	133	105	78	58
Számítástechn.	–	14	42	58	80	102	104	99	124	131	148
Földrajz	209	227	256	270	263	225	195	179	157	127	140
Környezettan	–	–	–	–	19	36	48	53	56	47	42
Matematika	364	443	525	560	534	503	440	343	307	256	229
Fizika	244	240	254	240	204	159	142	91	84	58	46

Ezzel szemben a közgazdasági és jogi pályák népszerűsége nagy mértékben nőtt, amit alátámaszt a Szegedi Tudományegyetem Közgazdasági és Jogtudományi Kar hallgatói létszámának alakulása. (5. táblázat)

5. táblázat. A hallgatók számának változása a Szegedi Tudományegyetemen 1992 és 2002 között

Szak	Év										
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Közgazdasz	–	–	–	–	–		0	605	587	659	703
Jog	751	785	855	970	1007	1228	1222	1314	1289	1357	1354

Az elmúlt tíz évben Szegeden a jogi pályát választók száma megduplázódott, és emellett 700 fő körüli létszámmal elindult a közgazdasági képzés is. Közgazdasági és jogi pályára nappali tagozaton jelenleg tehát több, mint 2000 hallgatót képeznek, ötször többet, mint amennyi a biológia, kémia, fizika és földrajz tanár szakot választó hallgatók száma együttesen!

Fizika tanár szak esetén az országos adatot tekintve az elmúlt évben a jelentkezők száma nem érte el a felvételi keretszámot. Ez a kép még elgondolkodtatóbb, ha figyelembe vesszük, hogy a jelentkezők nagy hányada csak „sokadik” helyen jelölte meg a fizika szakot, mondván, hogy valahova csak jó lenne bekerülni. A kérdés ebből egyértelműen következik: Ki fogja és hogyan a jövő generációt fizikára (és a természettudományra) tanítani?

Az egyszakos tanári képzési modell korlátai

Az egyszakos tanárképzés bevezetése (a kilencvenes évek eleje) a tanárok iskolai elhelyezkedésére is nagy hatással volt. A középiskolai természettudományos tantárgyak heti óraszámainak csökkentésével az egyetemről frissen kikerülő egyszakos földrajz, de még a kémia, fizika és biológia tanárok is nagy nehézségek árán tudnak csak elhelyezkedni. Elegendő csak kiszámolnunk egy átlagos gimnázium óraigényét például földrajz tantárgyból, melyet csak 9. és 10. osztályban tanítanak a gimnáziumokban. Általában 9. osztályban heti 2, míg 10. osztályban heti 2–3 órában tanulnak a diákok földrajzot. Ez azt jelenti, hogy ahhoz, hogy egy egyszakos földrajztanár heti kötelező 20 óráját egy gimnáziumon belül „letaníthassa”, legalább minden évfolyamon 4 osztályt indító középiskolákba jelentkezhet csak. Vagyis csak azokban az iskolákban tud elhelyezkedni, ahol összesen legalább 16 osztály, körülbelül 500 diák tanul. Persze ekkor elméletben feltételeztük, hogy nincsen az iskolán belül más földrajz szakos tanár, aki néhány órában szeretné azt a szakját is tanítani. Azt sem vettük figyelembe, hogy speciális tantervű osztályok is lehetnek, ahol átcsoportosított órakerettel kevesebb heti óraszámot biztosítanak a földrajz tantárgynak.

Az elhelyezkedési nehézségek mellett meg kell említenünk a szakmai beszűkülést is, amit az egyetlen tantárgy hosszú időn át tartó tanítása okozhat, ha az adott tanár lehetőségek, illetve érdeklődés hiányában nem képezi folyamatosan magát. A rokontárgyak ismerete nélkülözhetetlen napjainkban, amikor a diákok már olyan tudás átadását várják el a tanároktól, mellyel a hétköznapi életben is eligazodhatnak. Hogyan, milyen képzéssel érhetjük el, hogy a tanárok (tanárjelöltek) képesek legyenek ennek a társadalmi elvárásnak megfelelni?

A komplex természettudományos képzés elvi jellemzői

Az előzőekben felvetett kérdésekre kerestük a választ, amikor elkészítettük a „Komplex természettudományos képzés a graduális tanárképzésben” tematikáját a KOMA 2001/36/36 számú pályázat keretében. A tanári mesterséget segítő elméleti és gyakorlati

stúdiumok, kurzusok és a tanári képességet fejlesztő hallgatói aktivitások anyagának kidolgozásával lehetőséget kívántunk biztosítani a hallgatóknak szakjukat kiegészítő természettudományos ismeretek elsajátítására és a modern pedagógia módszereit felhasználó tanítására.

A képzési tematika kidolgozásánál figyelembe vettük, hogy az iskolai természettudományos oktatás célja (az elitképzést leszámítva) ma már nem az, hogy valamennyi tantárgy esetén tudományos alapképzést adjon, hanem az, hogy a hétköznapi életben eligazodó, kompetens személyiségeket képezzen, és ehhez nekik használható ismereteket nyújtson. Az iskolából kikerülő fiataloktól már nem azt igénylik, hogy az iskolában szerzett szakmai és elméleti tudásukkal a (lehetőleg az első és egyetlen) munkahelyükön minél tovább helyt álljanak, hanem az, hogy a naponta megújuló feladatok megoldására képesek legyenek ismereteiket rendszeresen felfrissíteni, magukat az életük során akár többször is, többféle munkakör ellátására átképezni. Az oktatásnak, így a természettudományos oktatásnak is fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy egész életükön át képesek legyenek valamennyi új technikai és tudományos kihívással felkészülten szembenézni. *Marx György* szerint „ezt egyetlen más tantárgy sem vállalhatja fel, a természettudománynak tehát kiemelten fontos alaptantárgynak kell lennie. A legfőbb cél az, hogy a saját világában eligazodó, azt összetettségében értő, s egyben kritikusan szemlélő, felelősen gondolkodó felnőtteket neveljünk.” (*Papp, 2003*)

Ehhez azonban már a tanárokat is más szemlélettel kell képezni. A 6. táblázatban összefoglaltuk azokat a módszerbeli, szemléletbeli legfontosabb különbségeket, amelyeket a természettudományos tantárgyak tanításakor – véleményünk szerint – figyelembe kell venni ahhoz, hogy a tanítás alkalmazkodni tudjon a társadalom iskola felé irányuló megváltozott elvárásaihoz.

6. táblázat

Hagyományos módszer	Új módszer
Az órákon csak néhány tanuló kap lehetőséget aktív részvételre.	Az órán mindenkinek van feladata, minden tanuló aktívan szerepel.
Az ismeret forrása hallott vagy olvasott szöveg.	Az ismeret forrása a kísérletezés és a gyakorlat.
A tanulók zöme befogadó, passzív.	A tanulók a folyamat minden fázisában aktívak.
A kísérletek az elmélet igazolására szolgálnak.	A kísérletek és megfigyelések célja a problémafelvetés.
A fő cél a tények megismerése.	A fő cél a megismerési módszerek elsajátítása.
A kísérleteket a tanár mutatja be.	A kísérleteket a tanulók végzik, lehetőség szerint ők is tervezik.
A természettudományos tárgyak elszigeteltek, minimálisan függenek össze egymással és a matematikával, és egyáltalán nem a társadalomtudományokkal, művészetekkel, anyanyelvvél.	A természettudomány nem, vagy csak nagyon erőltetett módon választható szét tantárgyakra, és elválaszthatatlan a mindennapok gyakorlatától.
A tudás forrása a tanár, a kommunikáció egyirányú.	A tudás forrása a megismerési folyamat, amelyben a tanár moderátorként, bizonyos mértékben egyenrangú félként vesz részt, a kommunikáció sokirányú (tanulók – tanulói csoportok – tanár).
A technikai eszközök használata minimális.	A technikai eszközök használata átfogóan jellemző.
A tanulási folyamat individuális és versenyzetető.	A tanulási folyamat csoportos és együttműködő.
A tananyag a természettudomány valamennyi lényeges eredményét áttekinti (az időhiány miatt felületesen és közlő módon).	A tananyag nem vállalja fel valamennyi ismeret közvetítését, de a kulcsfontosságú ismereteket mélyen, a megértés, sőt az alkalmazás szintjéig dolgozza fel.

A természettudományos tantárgy tanulásának – a fentiekén kívül – jóval többet kell nyújtania, mint csupán az ismeretanyag birtoklását. A jelenlegi gyakorlattól eltérően tehát egyforma hangsúlyt kell kapniuk a természettudományos tudás alapjainak:

- az ismeretanyag (elvek, tények, törvények, elméletek);
- a tudományos megismerés folyamata (az a módszer, ahogyan feltárjuk a természet titkait);
- az ismeretek, a mindennapi élet és a társadalmi gyakorlat kapcsolata (egészség- és környezetvédelem, a technika és társadalmi kapcsolatrendszere);
- egyfajta olyan gondolkodási és viselkedési szokásrendszer, amely felelősségteljes, etikus magatartást, kreatív és kritikus gondolkodást biztosít.

Az oktatás eredményeként a tanulók egy olyan tudományos módszertant is elsajátítanak, amellyel a saját világukról önállóan szerezhetnek információt, alkothatnak véleményt, illetve dönthetnek.

A képzés jellegzetességei

A változtatásokat, ideális esetben, a tanárok képzésének megváltoztatásával kell kezdenünk. A komplex természettudományos képzési modell gyakorlatorientált, a széles kurzusválaszték miatt rendkívül rugalmas, és a természettudományos elméleti tudás mellett nagy hangsúlyt fektet a tanári képességek fejlesztésére.

A képzésre harmadéves, egy tanár szakos (fizika, biológia, kémia vagy földrajz szakos) hallgatók jelentkezhetnek, akik vállalták a következő követelmények teljesítését:

- három, a szakjuktól különböző természettudományos kurzus;
- a „Természettudományos laboratórium” kurzus;
- egy, a tanári mesterséggel kapcsolatos kurzus (például Természettudományos nevelés);
- két hetes aktív részvétel a programban közreműködő partneriskolák munkájában (óralátogatás, óratartás, szakkörvezetés).

A szabadon választható természettudományos kurzusokat a Szegedi Tudományegyetem Természettudományi Kara fizika, kémia, biológia és földrajz tanszékcsoportjainak meghirdetett választéka kínálja fel. A listából a hallgatóknak legalább három kurzust kell választaniuk azzal a kikötéssel, hogy mindenki a szakjától eltérő tanszékcsoport által tartott kurzusból választhat. A felkínált kurzus-témák közül néhány:

A kémia szakterület által ajánlott kurzusok nem kémia szakosoknak: Mindennapjaink kémiája, Veszélyes anyagok környezetünkben, Kémiai anyagismeret mindenkinek, Kémiai Nobel-díjasok, Sugárterhelés Magyarországon, Kémia és társművészetek, Alternatív energiaforrások, Környezeti konfliktusok.

A fizika szakterület által ajánlott kurzusok nem fizika szakosoknak: Bevezetés a csillagászatba, Újdonságok a csillagászatban, Természettudományos problémák és megoldások, Természettudományos nevelés, A fizika története, Fizikai paradoxonok, A fizika kísérletekben, Technika a mindennapi életben, Fantázia és valóság, Zenei akusztika, Válogatott fejezetek a fizika tantárgy pedagógiájából, Vallás és természettudomány.

A biológia szakterület által ajánlott kurzusok nem biológia szakosoknak: Természetvédelem, Humánbiológiai ismeretek nem biológusoknak, Érdekeségek az antropológiában, A Biblia biológus szemmel, Analógia, analógiás gondolkodás és a tanítás-tanulás, A tanítás iskolán kívüli szinterei, Drogok által okozott biológiai és társadalmi problémák, Mikrobiológia nem biológusoknak, Társadalmi kérdések – mikrobiológiai válaszok.

A földrajz szakterület által ajánlott kurzusok nem földrajz szakosoknak: Biogeográfia, Bevezetés a talajtanba, Globális környezeti kérdések, Őslénytan, Környezetvédelem, Ásványok, kőzetek, ősmaradványok az európai művészet- és kultúrtörténetben, Védett értékek földrajza, Nemzeti Parkok.

Létrehoztuk a képzés szempontjából kulcsfontosságú kurzust, az úgynevezett „Természettudományos laboratórium”-ot, heti 4 órás gyakorlattal, amelynek során a hallgatók egy-egy témakört a komplex természettudomány szemszögéből dolgoznak fel. A témakörök, melyeket a négy tantárgy szakmódszertanos oktatói közösen állítottak össze, a következők voltak: Vizsgálati módszerek a természettudományban, A talaj, A hulladék nem szemét!, Életműködés, A víz, A levegő, A természet színei, a fény, Sugárzások körülöttünk, Égés, energiatermelés.

A hallgatók az adott téma kidolgozott anyagát, segédleteit előre, a laboratóriumi munka előtt megkapták és előzetesen otthon feldolgozták (Internet, könyvtár). A laboratóriumi gyakorlat keretében számos kísérletet végeztek el, melyekhez a feltételeket biztosítottuk, ügyelve arra, hogy csak olyan eszközöket használjunk, amelyeket egy rosszabbul felszerelt iskolában is megtalálhatnak. Ezért a kísérletek nagy része otthoni környezetben is elvégezhető (otthoni eszközökkel). A laboratóriumi munka után a hallgatók írásos anyagot (jegyzőkönyvet) készítettek az elvégzett vizsgálataikról, tapasztalataikról, a felhasznált eszközökről, illetve a fellelt szakirodalomról.

A témakörök kísérleteinek összeállításában fontos szempont volt, hogy az adott jelenséget több oldalról, különböző szinten lehessen tárgyalni. Érdeemes néhány kísérlet részletezni, hogy képet kaphassunk a laboratórium jellegéről.

1. Vizsgálati módszerek a természettudományban
 - Vizsgálatok fekete dobozokkal
 - Mi van a kémcsőben?
 - Kromatográfia
 - Molekulaátmérő mérése, hajszál vastagságának mérése
 - Mikroszkópizálás
 - Halmazállapotváltozások megfigyelése
2. Talaj
 - Mintavételi eljárások
 - A talaj nitrát-, foszfát- és vastartalmának kimutatása
 - A talaj kémhatása, lúgosság, szódatartalom meghatározása
 - A talaj színe, mire következtethetünk a talaj színéből: kiválások a talajban, humuszanyagok minőségének vizsgálata
 - Talajok ammónia- és nitrattartalmának meghatározása
 - Ismerkedés a talajkoffer tartalmával
3. A hulladék nem szemét!
 - Újrapapír előállítása
 - Műanyagok (polietilén, PVC, polisztirol) vizsgálata
 - Szerves szennyezések kimutatása vízben
 - Szénhidrogén hulladékok kezelése
 - Mosószer hatása
 - Szelektív hulladékgyűjtés
 - Kukaanalízis
4. Életműködések
 - a mozgás vizsgálata
 - a táplálkozás vizsgálata
 - a légzés vizsgálata
 - a keringés vizsgálata
 - a bőrérzékelés vizsgálata
 - a látás vizsgálata
 - a hallás vizsgálata
5. A víz
 - A vízmolekula, molekulák közötti kölcsönhatás
 - A vízminőség, vízkeménység mérése
 - Áramvezetés vizsgálata, vízbontás

- Mindig 100°C-on forr a víz?
- A felületi feszültség mérése, minimálfelületek
- Párolgás, forrás, lecsapódás
- Víztartalom kimutatása biológiai anyagokban

6. A levegő

- Levegőelemzés gyertyával és üveghengerrel
- Nitrogén-oxidok, kén-dioxid kimutatása
- Nitrózus gázok kimutatása a levegőből
- Ülepedő por meghatározása
- Kipufogógázok növényélettani hatásának vizsgálata
- A levegő relatív vízgőztartalmának mérése

7. A természet színei, a fény

- Lángfestés
- Szivárvány a paradicsomlében
- A klorofill kivonása zöld levélből
- A nyers klorofill alkotórészeinek szétválasztása felszálló papírkromatográfiával
- A fluoreszcencia bemutatása klorofill-oldaton
- Kísérletek zöldség- és gyümölcsindikátorokkal
- Halogenidionok kimutatása ezüst-nitráttal
- Mosószerek optikai fehéritőtartalmának kimutatása

8. Sugárzások körülöttünk

- Mérések Geiger-Müller számlálóval
- Gázharisnya sugárzásának vizsgálata
- Levegő, víz, talaj radontartalmának mérése léggömbbel, porszívós mérések
- Sugárzás mérése szilárdtest-nyomdetektorral

9. Égés, energiatermelés

- A magnézium égése vízgőzben, szén-dioxidban
- Acéltű égése oxigénben
- Oxigénben az égés gyorsabb, mint levegőn
- Szikraeső
- A fa száraz lepárlása
- Kísérletek termoszkóppal
- Mogyoró égéshőjének meghatározása

A Természettudományos laboratórium kísérletei természetesen nem ölelik föl a természettudomány összes fontos témakörét, azonban nem is ez volt a cél. A kísérletek, hallgatói aktivitások példaként szolgáltak arra, hogy hogyan lehet a mindennapos jelenségeket komplex módon vizsgálni, és a hagyományos tantárgyi besorolást tágítva egy-egy konkrét téma, jelenségkör kapcsán aktualizálni az ismereteket az értelmezéshez. A Természettudományos laboratórium kurzus lehetőséget biztosított a természettudományos tanítás szempontjából oly fontos motivációs stratégiák széles skálájának bemutatására és felhasználására is. A kísérleti munka során alkalmazott egyszerű, a tanulói környezetben fellelhető eszközök, a modern technika, a hangulati elemeket hordozó játékok, a diákok számára vonzó témák, a rokon tárgyak ismereteinek példaként történő alkalmazása mind azt szolgálták, hogy a hallgatók e nem hagyományos tanítási megközelítéseket ismerjék meg. Tudatos volt a transzfer megválasztása is, hiszen használtuk a számítógépet, az Internetet, a tanulói aktivitásokat és a projektmunka kínálta lehetőségeket. Példaként két konkrét tanulói (hallgatói) aktivitást mutatunk be.

„Újrapapír” készítése

A Hulladék nem szemét! című témakör egyik népszerű kísérlete az újrapapír készítése volt, melynek aktualitását és fontosságát felesleges hangsúlyozni.

Otthonról hozott újságpapírból rövid idő alatt könnyedén „újrapapír” készíthető. (Varga, 1999)



1. ábra

A kísérlet során össze kell tépni az újságot apró darabokra, meleg vízben néhány perig áztatni, majd összeturmixolni. Kevés vízben feloldott háztartási keményítővel összekeverve egy olyan papírmassza kapható, amiből tetszés szerint formázással levélpapír vagy tárolóedény készíthető. Ilyen papírból készül például a papír tojástartó is. Egy kis ételfestékkel színezve, illetve gyönggyel, levéllenyomattal díszítve igazán mutatós levélpapírokat vagy edényeket gyárthatunk. (2. ábra)



2. ábra

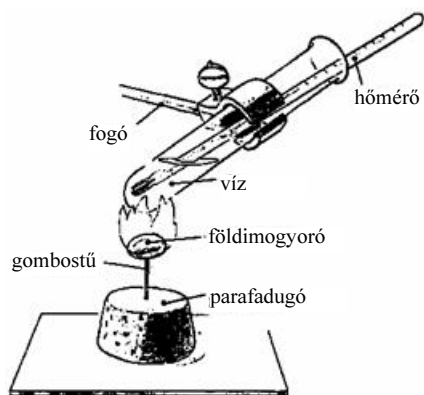
Eközben persze alkalom nyílik az újrahasznosítás témakörének megbeszélésére, a szelektív hulladékgyűjtés alapelveinek tisztázására, illetve a hulladékkezelés környezetvédelmi aspektusainak megvitatására.

7. táblázat. Melyiket érdemes választani?

1000 kg	
<i>fából készült papírhoz szükséges</i>	<i>újrapapírhoz szükséges</i>
2000 kg fa	1070 kg papír
74 000 l víz	11 000 l víz
12 000 kWh energia	4 000 kWh energia

A mogoró éghőjének meghatározása

Az „Égés, energiatermelés” témaköre számos lehetőséget biztosít korunk aktuális kérdéseinek megismerésére, a világ egyre növekvő energiaszükségletének hosszú távon jelentkező problémájának megbeszélésére. Az egész világot érintő kérdések mellett mindennapjaink energiaszükséglete is vizsgálható. Például egyszerű kísérlettel összehasonlítható bizonyos anyagok, kísérletünkben olajos magvak, energiataartalma. Gyűjtünk meg egy kis darab mogorót vagy diót, és tartunk a láng fölé egy kis kémcsőben vizet. Mérjük meg a víz hőmérsékletét kezdetben, majd a mogoródarab teljes elégetése után. A kapott hőmérsékletváltozásokból összehasonlíthatóak a különböző olajos magvak, így az általuk tartalmazott energia is. Az ételek energiataartalma a mai világunkban a diákok (főleg a lányok) gondolatvilágában nagyon fontos helyet kap, hiszen állandóan fogyókúráznak, meg akarnak felelni a mai társadalom karcsú-ideájának. Így fontos, hogy tudományos oldalról is megismerkedhessenek az emberi szervezet energiaigényével, bizonyos ételek megvonásának káros vagy kedvező következményeivel (cukor, zsíros ételek, drog, alkohol, cigaretta).



3. ábra

A tanári mesterség fejlesztése érdekében indított „Természettudományos nevelés” kurzus átfogó képet kívánt adni a természettudományos nevelés történeti alakulásáról a hazai és a nemzetközi hagyományok bemutatásával, a legfontosabb irányzatokról, az eredményességről, a társadalmi hatásokról és elvárásokról.

A Természettudományos nevelés című kurzus tematikája:

– a természettudományos oktatás hazai története, hagyományai, magyar természettudósok és munkásságuk, természettudományos nevelés külföldön, „science-technikák”;

- a természettudományos ismeretszerzés módszerei; megfigyelés, kísérlet, mérés, modellezés a természettudományos nevelésben;
 - társadalmi elvárások az iskolai természettudományos tudással szemben, „science for all”;
 - a természettudományos nevelés különböző stratégiái, módszerei és eljárásai;
 - a tudásszint-mérés módszerei, nemzetközi és hazai vizsgálatok eredményei;
 - szimuláció, játék, döntésjáték a természettudományos nevelésben;
 - a természettudományos tárgyak egybehangelése, integrált természettudományos oktatás hazai és külföldi tapasztalatai;
 - természettudományos tárgyak szerepe a tanulói gondolkodási képességek fejlesztésében, tévképzetek kezelése;
 - az „Ember és természet” műveltségterület általános fejlesztési követelményei (nagyságrendek a természetben, helyünk a térben, helyünk az időben, kvantumlétra, méret és stabilitás);
 - a természettudományos nevelés új erkölcsi feladatai (energiaalternatívák, környezetvédelem, természetvédelem, egészségvédelem);
 - mindennapos technikai környezetünk és a természettudományos nevelés;
 - életkori sajátosságokhoz igazodó természettudományos nevelés, tanítási-tanulási motivációs stratégiák;
 - új technológiák és technikák alkalmazása a természettudományos nevelésben;
 - áltudományok és a természettudományos nevelés;
 - természettudomány és a zene;
 - képzőművészet és a természettudomány;
 - irodalom és a természettudomány.
- A kurzus teljesítésének feltételeként a hallgatóknak egy választott témából esszé jellegű referátumot kellett készíteniük.

Projekt munkák

Az egyetemi kurzusok teljesítése után a hallgatók a gyakorlatban is kipróbálhatták megszerzett ismereteiket. Partneriskoláink segítségével a hallgatók először hospitálással, óratervek készítésével, majd tényleges óra tartásával bizonyíthatták, hogy mennyire képesek komplex szemléletmóddal tanítani tantárgyukat. A partneriskoláink között volt olyan, ahol komplex természettudományos oktatás folyik, de volt olyan is, ahol a hagyományos, tantárgyakra szeparált módon tanították a természettudományt. A hallgatók egy-egy kiválasztott témakör anyagának szakköri, illetve tanórán kívüli feldolgozását is elkészítették (projekt), majd csoportosan elemezték egymás szakkörtervezeteit. A javaslatok alapján módosított óravázlat részleteit a hallgatók a partneriskolák egyikében tartott szakkörön, valós iskolai környezetben ki is próbálhatták.

Példaként mutatjuk be egy biológia szakos hallgató tervezetét, aki nagyon színvonalas projekttervet készített 11–12. osztályos diákok számára.

A munka címe: „Őselemünk a víz – Projekt hét az iskolában (például a víz világnapja alkalmából)”.

A projekt négy különböző szakos tanár együttes részvételét igényli, egy magyar, egy fizika, egy földrajz és egy biológia szakos tanárét. A szükséges segédanyagok – verseskötetek, regények, videofilmek, térképek, kísérletekben használt anyagok és eszközök, mikroszkóp, fényképezőgép – jól jellemzik a téma feldolgozásának komplex voltát. A projekt megvalósításának jelentős anyagi kiadásai nincsenek, csak a kísérletekben használt egyszerű eszközöket kell összegyűjteni.

A projekt alapját a víz különleges viselkedése és jelentősége képezi: a Föld felületének kétharmadát víz borítja, testünk 66 százaléka víz, agyunk 80 százaléka víz. A folyadékok közül a víz a legismertebb. Azonban mivel átlátszó, szagtalan, íze sincs, sokan érdektelen anyagnak tekintik, pedig a víz sok szempontból nagyon különleges anyag. Ép-

pen ezért a tervezet célkitűzése: megismerni a vizet minél több oldaláról és felismerni jelentőségét életünkben.

A projekt előkészítéseként a tanár tematikai súlypontokat ad, amelyekből a tanulók választanak, illetve saját érdeklődési körüknek megfelelően a tanulók maguk is találhatnak ki résztemákat.

Néhány javasolt témakör:

- hajózás a 15–16. században (kalózok);
- a víz megjelenítése az irodalomban (folyók, tavak, tengerek mint hasonlat vagy metafora);

- a vízenergia hasznosítása és a vízerőművek környezeti hatásai (a káros hatások kiszűrése, megoldás keresése);

- a víz alkotta képződmények (jéghegyek, források, cseppkövek);

- a víz mint élettér (vízinövények és -állatok);

- a víz felszínformáló ereje (csapadék, erózió, savas eső);

- a víz szerepe az élő szervezetben;

- vízszennyezés és víztisztítás globálisan és lokálisan;

- a víz fizikai és kémiai tulajdonságainak vizsgálata.

A választott témakörök alapján a diákok a tanárok (hallgatók) segítségével több csoportban dolgozzák fel a víz témakörét 5 fő területre koncentrálván.

- a víz megjelenítése az irodalomban;

- a víz mint élettér;

- a víz felszínformáló ereje;

- a víz szerepe az élő szervezetben;

- a víz fizikai és kémiai tulajdonságai.

A csoportok a projekt-hét folyamán egy-egy kiránduláson is részt vesznek valamelyik közül a tó- vagy folyóparton és ott fényképeket készítenek, illetve vízi növényeket és állatokat gyűjtenek. A csoportmunkák eredményeiről a diákok beszámolnak, és egy-egy tablót készítenek a látottakról és elhangzottakról. A tanárok ellenőrzik a munkát, és a megfelelő javításokat végrehajtják, együtt dolgoznak a gyerekekkel.

Összegzés

Az itt fölvázolt komplex természettudományos képzés a természettudományos tanárképzés egyik lehetősége. A követelményeket teljesítő hallgatók (20 fő) írásos dokumentumot kaptak arról, hogy szaktanári végzettségük mellett tanulmányaik során komplex természettudományos képzésben vettek részt. Egy csepp a tengerben... Az oktatási kísérletben részt vevő oktatók tudják, hogy további kemény munka szükséges ahhoz, hogy törekvésüknek közvetlen hatása legyen az iskolai természettudományos oktatásra. Ugyancsak tisztában vannak azzal, hosszú idő telik el, míg koncepciójuk harmonizál a jelenlegi felsőoktatás és tanárképzés módosítását célzó nemzetközi és hazai elképzelésekkel. Mégis eredményesnek ítélték meg tevékenységüket nemcsak a szoros, kooperatív együttműködésben szerzett tapasztalatok miatt, hanem azért is, mert úgy érzik, valamennyire hozzájárultak a természettudományos nevelés Marx György által oly sok formában megfogalmazott „szándéknyilatkozatához”: „A természettudományos oktatás anyaga a modern komplex természettudományos gondolkodás kialakítása legyen. Fizikából mindenkinek kell, például az energia (üzemanyag, erőmű), elektromágneses hullám (parabola-antenna, mobiltelefon, infravörös kapcsoló), elektron (részecske-hullám kettősség, vezető – félvezető – szigetelő, vegyérték, fotoszintézis). Kémiából kell a poláros kötés (tűz, oxidáció, sav – bázis – só, táplálkozás), a poláros kötés (delokalizált elektronpályák). Biológiából a lényeg a szaporodás – öröklődés – mutáció – szelekció – illeszkedés – evolúció. Kívánatos, hogy az egyes tanárok értsék kollégáik tananyagát, hogy együtt (vagy

egy idő után egyikük) kérdezhesen a természettudományos érettségén fizikát, kémiát, biológiát, földtant, informatikát, beleértvén ezek ma is aktuális határterületeit”.

Irodalom

- Báthory Z. (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek: egy differenciális tanításmélet vázlatja*, OKKER Kiadó, Budapest.
- Csapó B. (1998): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 39–81.
- Marx Gy. (1999): A természettudományos nevelés új erkölcsi távlatai. *Iskolakultúra*, 10. 55–59.
- Papp K. (1991): Mit tudnak a magyar fiatalok? *Fizikai Szemle*, 41. 8. 286–296.
- Papp K. – Józsa K. (2000): Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok? *Fizikai Szemle*, 50. 2. 61–67.
- Papp K. – Farkas Zs. – Virág K. – Tóth K. (2003): Új időszámítás a természettudományos nevelésben. *Fizikai Szemle*, 53. 1. 20–24.
- Pintrich, P. R. – Schunk, D. H. (1996): *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Prentice Hall, Englewood Cliff, New Jersey.
- Varga J. (1999, szerk.): *Az energia*. Oktatócsomag. Energia Klub, Budapest. 103.
- Woolnough, B. E. (1994): Why students choose physics, or reject it? *Physics Education*, 29, 368–374.

A pályázati munkában közreműködők: Adamkovich István, Farsang Andrea, Farkas Zsuzsa, Hegyi Andrea, Kószó Katalin, Molnár Miklós, Nagy Anett, Nagy Lászlóné, Papp Katalin, Szabóné Virág Katalin, Tóth Katalin.



Az OKI kiadványaiból

Nehezen megoldható biológia problémafeladatok

A nemzetközi felmérések tanúsága szerint a magyar tanulók természettudományi problémafeladatokban nyújtott teljesítménye nem kielégítő. Az okok keresése, a korrekció összetett feladat. Több éves, a fokozatosság elvére épülő célzott pedagógiai tevékenység szükséges például ahhoz, hogy középiskolás tanulóink sikeresen oldják meg a hazai feladatgyűjteményekben található biológia problémafeladatokat, melyek formájukat tekintve hasonlóak a nemzetközi felmérések problémafadataihoz. E feladatok megoldása nehéz, a háttérben a cél eléréséhez szükséges ismeretek, gondolkodási műveletek és kognitív szintek minőségi és mennyiségi mutatói rejlenek.

A magyar természettudományos oktatás egyik nagy gondja a problémamegoldás és az ismeretek gyakorlati alkalmazásának nem megfelelő színvonala. A nemzetközi felmérések tanúsága szerint a magyar diákok megszerzett ismeretei és azok alkalmazása nem áll egyenes arányban egymással.

A természettudományos problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére kiváló lehetőséget kínálnak a fizika, kémia és biológia tantárgyak, kísérleti-tudományos jellegükből adódóan. Szaktárgyi logikájuk, alkalmazott tanulási-tanítási módszereik tekintetében hasonlóságot mutatnak, következképp ismeretrendszereik, illetve az általuk elért képességek szintjének értékelésében is azonos metodikákra hagyatkozhatunk. Jelen esetben a középiskolai biológia tantárgyból adódó lehetőségek elemzésére térünk ki.

A problémamegoldás folyamatának alkalmazására ma a biológia órán a különböző szervezeti formák eltérő arányban nyújtanak lehetőséget. (1. táblázat)

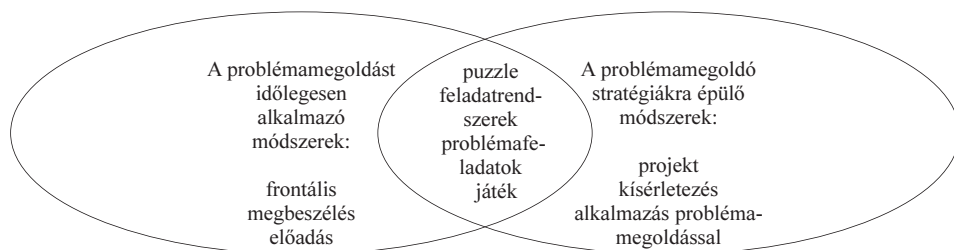
1. táblázat. A problémamegoldást eltérő arányban biztosító szervezeti formák a biológiatanításban

Több a problémamegoldás lehetősége		Köztes lehetőség	Kevesebb lehetőség
iskolán belül	iskolán kívül		
fakultáció	kirándulás	tanítási óra	előadás
szakkör	terepgyakorlat		konferencia
tehetséggondozó foglalkozás	verseny és levelezés		kiállítás
versenyfelkészítő	erdei iskola		média
felvételi előkészítő	szaktábor		ismeretterjesztő kör

Az 1. táblázatból kiderül, hogy bár a tanítás alapvető szervezeti formája a tanítási óra, nem ez az alkalom az, amikor a legtöbbet tehetjük a problémamegoldó képesség fejlesztése érdekében. Itt ugyanis eleget kell tennünk a tantervi követelményrendszernek mind mennyiségi, mind minőségi szempontból, s minderre 45 perc áll rendelkezésünkre. Felmerül a kérdés azonban, hogy nem lehet-e olyan módszereket alkalmazni, az órát úgy megszervezni, hogy az ismeretszerzés folyamatát egybekössük a problémamegoldó stratégiák alkalmazásával, hogy az órán a tananyagot probléma-centrikusan közelítsük meg.

Ez alapvetően hozzáállás, elhatározás és némi többletenergia kérdése. A problémamegoldás fejlesztésére leginkább a tanítási órán kívüli foglalkozások alkalmasak, különösen a tanulók egyéni érdeklődésére, önálló aktivitására építő kísérletezésre, kutatásra ösztönző fakultációs órák, versenyfelkészítők és versenyek, szakkörök, de leginkább az erdei iskolák, szakmai táborok és tehetséggondozó körök programjai. Gyakorlatilag mindaz, aminek a tanuló nem passzív részese.

Egy további felosztás arra világít rá, hogy a problémamegoldást milyen aspektusból alkalmazzák a biológiatanítás legjellemzőbb módszerei. (1. ábra)



1. ábra. A problémamegoldást alkalmazó módszerek a biológiatanításban

Látható, hogy a kiragadott módszerek közül viszonylag kevés azon metodikák száma, melyek csak nyomokban, az óra egyes momentumaiban villantják fel a problémamegoldás lehetőségét. Következésképp a módszerek tárháza áll rendelkezésünkre e képesség fejlesztésére, amivel a megfelelő helyen élni kellene. A problémamegoldási stratégiákra épülő módszerek egy egész tanítási órát, olykor egy egész témakört felelő órákat hatnak át (projekt), ennek során egy, a feldolgozás elején felvetett fő problémára keressük a választ kísérleti vagy elméleti úton, feladatok, feladatrendszerek segítségével. A megoldás stratégiájára ebben az esetben ismert elméletek igazak. (Pólya, 1957; Osborne, 1963; *Assessment of Performance Unit*, 1984) A köztes állapotot képviselő módszerek az alkalmazás céljától függően variálhatók, ily módon mobilisabbak a problémamegoldás szempontjából.

A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése – függetlenül tanulóink képességeinek szintjétől – általános érvényű feladatunk. Mielőtt bármilyen új megoldáson gondolkodnánk, megéri a már meglévő jól bevált eszközeinket, feladatainkat a hatékonyság szempontjából a fejlesztés érdekében elemezni. Egy biológiaórán, legyen az új anyagot feldolgozó, gyakorló, ismétlő-rendszerező vagy számonkérő jellegű, mindig kéznél vannak a biológia problémafeladatokat tartalmazó feladatgyűjtemények, melyeket szívesen forgatunk a fakultációs órákon alkalmazás vagy versenyfelkészítés céljából is. Ugyanakkor ezek a feladatok hasonlítanak leginkább a nemzetközi felmérésekben szereplő, az ismeretek gyakorlati alkalmazására vonatkozó feladatokhoz azzal a különbséggel, hogy azok sokkal inkább a mindennapi életünkhöz kötődő problémák meglévő természettudományos ismeretekre épülő magyarázatát igénylik, és kevésbé „tudományizúek”. E formai hasonlóság okán vizsgáltuk, hogyan teljesítenek 15 éves tanulóink biológia feladatgyűjteményeink problémafeladatainak megoldásában, illetve milyen tényezőket kell nagyító alá venni, amikor azok nehézségéről mondunk véleményt, és mindebből milyen módszertani következtetésre juthatunk.

A vizsgálat mintája és módszere

A vizsgálatot öt debreceni középiskola 302, 15–16 éves gimnáziumi és szakközépiskolás tanulóival végeztük 2002 májusában. Azért ezt a korosztályt választottuk, mert kognitív képességei tekintetében ez az az életkor, amikor a tanulók mind nagyobb hánya-

da jut el a gondolkodás formális művelési szakaszába, így a hipotézisalkotás képessége is egyre biztosabbá válik. Másrészt a kilencvenes években végzett nemzetközi felmérések eredményei a középiskolás korosztályban jeleztek nagyobb problémát az ismeretek alkalmazása és a problémamegoldás tekintetében. (Erre példa a TIMSS – Third International Mathematics and Science Study – 1995-ös felmérése, amely szerint 12. évfolyamos tanulóink a természettudományos tesztben nyújtott teljesítmények terén 21 ország közül a 18. helyen végeztek.)

Nem kívántunk különbséget tenni a gimnáziumi és szakközépiskolás tanulók között, mivel a problémamegoldó gondolkodást képzési céltól függetlenül minden embernek el kell sajátítania. Ezért a felmérés során olyan feladatokat alkalmaztunk, melyek ismerettartalmukat tekintve az általunk választott valamennyi tanuló számára megoldhatónak bizonyultak.

Alapmódszerül a csoportos kérdőív felvételét választottuk. A kérdőív ez esetben egy öt feladatot, ezen belül 27 ítemet tartalmazó probléma-feladatsorból állt. A feladatsor összeállításánál ügyeltünk arra, hogy az típus és forma szerint reprezentálja a ma Magyarországon forgalomban lévő feladatgyűjteményekben szereplő problémafeladatok összességét. Mivel ezek mindegyike feleletválasztó jellegű, a feladatsor is hasonló ítemeket tartalmazott két különböző példatárból. A szerkesztés során nem kívántunk új, saját ötletből fakadó feladatokat készíteni, hiszen célunk épp a már meglévő, a gyakorlatban használt problémafeladat-típus elemzése volt: „Egy biológiai problémakört hagyományos tesztekkel feldolgozó feladattípus. Fontos eleme az ismertetés (instrukció), amely kísérletleírás, táblázat, diagram vagy ábra is lehet. Az instrukciót pontosan el kell olvasni és meg kell érteni, majd ezután meg kell oldani a hozzá rendelt feladatot. Ezután újabb tájékozódás következhet a hozzá rendelt feladatokkal. Lényeges szempont, hogy egy későbbi ismertetés feladatainál a korábbiakból nyilvánvaló ismereteket tudottnak tételezzük. Másrészt az is előfordulhat, hogy egy előbbi helyes kérdésre a helyes válasz csak egy későbbi ismertetésből válik nyilvánvalóvá. A probléma feladatsor számítási feladatot is tartalmazhat, természetesen tesztesített formában.” (Berend – Berendné – Kovács, 1998)

Például: „Táplálékhálózatok és táplálkozási szintek. – Különböző, négy fajból álló társulásokot vizsgálunk. Az egyes fajok az egyes társulásokban különböző táplálkozási kapcsolatban (fogyasztó-fogyasztott viszonyban) állhatnak egymással, egy vonatkozásban azonban valamennyi társulás megegyezik: mindegyikben van egy faj, amelyik csak fogyasztó, de ő nem tápláléka a többi faj közül egyiknek sem.”

Egyszerű választás

Hány táplálkozási kapcsolat lehet a legkevesebb táplálkozási szintet tartalmazó társulásban?

- A) 2
- B) 3
- C) 4
- D) 5
- E) 6

[...]

(Fazekas – Szerényi, 1994)

Ily módon a feladatlapon Fazekas György és Szerényi Gábor „Problémafeladatok biológiából” (1994) című feladatgyűjteményének öt feladata, valamint a Berend Mihály, Berendné Németh Éva és Kovács Október: „Biológiai feladatgyűjtemény középiskolásoknak” (1998) gyűjtemény számítási feladatai szerepeltek.

Az összeállítás során arra is ügyelni kellett, hogy ismerettartalmát tekintve olyan témakört válasszunk, melyet a felmérést megelőzően a tanulók már tanultak. Mivel a résztvevő osztályok egy része éppen akkor fejezte be „Az élővilág és környezet” tanegység ismereteinek elsajátítását (a többiek átlagban ezt megelőzően két héttel), a legkézenfekvőbb volt e témakör választása. Egy gondolkodási képességet mérő vizsgálatban egyébként is szerencsés kevésbé kötődni az ismerettartalomhoz, hogy a kapott eredmények tisztábban tükrözzék a gondolkodási képességek színvonalát. Nem lett volna tehát elő-

nyös több témát kombinálni. A feladatok kiválasztásánál a további szempontokat vettük még figyelembe: kerüljük a formájában bonyolultabb feladattípusokat, mint például a relációanalízis, ahol a megoldás technikája is gondot okoz, így eltereli a figyelmet az adott item tartalmi és tényleges műveleti vonatkozásairól; a problémák megfogalmazása minél egyszerűbb legyen, ne a szövegértéssel foglalkozzon a tanuló.

A feladatsorból csak egy variációt készítettünk a korrektebb elemzés végett, ami viszont megnehezítette a felmérés technikai kivitelezését. Ennek során az érettségi és felvételi vizsgák ültetési rendje szerint jártunk el.

A megoldást megelőzően, kérésünknek megfelelően, a tanulók nem oldottak meg hasonló jellegű feladatokat. A témakört korábban befejező osztályokban ismétlésre került sor, melyre azért volt szükség, hogy ne állandósult tudást mérjünk, ami nem biztosítan megbízhatóan a megoldáshoz szükséges mennyiségű és szintű ismereteket.

A megoldás megkezdése előtt ismertettük a tanulókkal a felmérés célját, illetve a megoldás technikai kivitelezését.

Az értékelést egységes megoldókulcs alapján, az osztályokban biológiát tanító tanárok segítségével végeztük.

Eredmények

A vizsgát kiindulópontjaként feltételeztük, hogy a biológia problémafeladatokban nyújtott, egész mintára vonatkozó átlagteljesítmény tükrözi a nemzetközi felmérések eredményeit, nem haladja meg azok értékeit.

Bizonyításként a probléma-feladatsor megoldásában nyújtott összpontszám átlagának százalékban kifejezett értékét használtuk, melyet az SPSS statisztikai program leíró statisztikai elemzésének segítségével állapítottunk meg. A helyesen megoldott itemek és a tanulói összpontszám hányadosaként kapott átlagpont 14,95, mely 55,38 százaléknak felel meg.

Mit jelent ez az eredmény nemzetközi viszonylatban?

Egy 1994-ben végzett IEA- (International Association for Evaluation of Educational Achievement) felmérés szerint 14 éves tanulóink a természettudományos problémamegoldás tekintetében a középmezőnyben végeztek (15 ország közül a 6. helyen). A nemzetközi átlag 516 pont volt, ami 62,18 százaléknak felel meg. A magyar tanulók ebben a felmérésben 554 pontot értek el, mely 66,74 százalékos átlagteljesítményt jelentett. (Papp, 2001)

A legutóbbi nagy horderejű felmérésre 2000-ben került sor az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) kezdeményezésére létrejött PISA- (Programme for International Student Assessment) vizsgálatban, ahol a részt vevő nemzetek együttes átlaga 501 pont, míg a magyar 14 éves tanulók átlaga 496 pont volt.

Az itt kiemelt két felméréshez hasonló eredmények jellemzik a kilencvenes évek nemzetközi vizsgálatait is. Ezek alapján a mintában szereplő tanulók problémafeladatokban nyújtott teljesítménye valóban nem kielégítő. Kérdés, milyen tényezők figyelembevételével jelenthetjük ki egy adott feladatról, hogy a helyes válasz megtalálása könnyű, avagy nehéz.

Az eddigi kutatások értelmében valamely feladat vagy item nehézségét alapvetően két tényező határozza meg: annak ismerettartalma, mely minőségi szempontból a tantervi követelménynek megfelelő minimumszintet vagy az azt meghaladó ismereteket foglalja magába; az egyes kognitív szintek, így az itemek tájékozási, felidézési, feladatmegoldási, értelmezési és problémamegoldó funkciója. (B. Németh – Józsa – Nagyné, 2001)

Ezen két tényezőcsoport mellett azonban elengedhetetlenül fontos az is, hogy az item mennyi és milyen szintű gondolkodási műveletet mobilizál a megoldás során.

Így az itemek nehézségére vonatkozó vizsgálatunkban három faktort vettünk nagyító alá:

– Az elemzés során, melynek összefoglalása a 2. táblázatban látható, elsőként a megoldáshoz szükséges ismeretek mennyiségére koncentráltunk, nem bontottuk azokat minimum- és az azt meghaladó követelményszintre, ami további vizsgálatok tárgyát képezheti majd a jövőben.

– A gondolkodási műveletek esetében is csak azok számát vettük figyelembe. A minőségi értékelésre azért nem tértünk ki, mert, mint láttuk, a műveletek mennyiségi és minőségi jegyei szoros összefüggést mutatnak. A műveletek nagy száma ugyanis legtöbbször az összetettebb műveletrendszerek jelenlétével magyarázható (például analógia), melyek az alacsonyabb rendű műveletek szinte mindegyikét magukban hordozzák. Így a mennyiségi növekedés egyre magasabb minőségben jut kifejezésre. Ahol tehát azt észleljük, hogy a gondolkodási műveletek száma nagyobb, ott valószínű, hogy magasabb rendű műveletgyűttessel kell megbirkóznunk.

– A Bloom-féle kognitív szinteket minőségi szempontból vettük figyelembe, melyek az adott item esetében mint domináns tényezők viszonylag könnyen felismerhetők.

A nehézségről alkotott álláspontunk értékelése érdekében egyenként elemeztük mind a 27 itemet aszerint, hogy mennyi és milyen kulcsfontosságú ismeret, gondolkodási művelet és melyik kognitív szint szükséges azok megoldásához. Az adatokat táblázatba foglaltuk, majd összefüggésbe hoztuk az egyes itemek nyerspontátlagával. (2. táblázat) A gondolkodási műveletek sorában a problémamegoldás mikrostrukturáját képző legfontosabb műveleteket vettük figyelembe: analízis, szintézis, összehasonlítás, elvont adatok összehasonlítása, elvonatkoztatás, összefüggések felfogása, kiegészítés, általánosítás, konkretizálás, rendezés és analógia. A kognitív szintek esetében az ismeretek, megértés és alkalmazás jelenlétét vizsgáltuk. Így valamennyi itemet a következő, a feladatsor 8. iteméhez hasonló módon elemeztük.

Feladat:

Különböző, négy fajból álló társulásokat vizsgálunk. Az egyes fajok az egyes társulásokban különböző táplálkozási kapcsolatban állhatnak egymással, egy vonatkozásban azonban valamennyi társulás megegyezik: mindegyikben van egy faj, amelyik csak fogyasztó, de ő nem tápláléka a többi faj közül egyiknek sem.

Egyszerű választás

8. Hány táplálkozási kapcsolat lehet a legkevesebb kapcsolódást tartalmazó társulásban?

A) 2 B) 3 C) 4 D) 5 E) 6

(Fazekas – Szerényi, 1994)

Az item megoldásához tisztában kell lenni a tápláléklánc, a táplálékhálózat, a termelők, elsődleges, másodlagos, harmadlagos fogyasztók, a csúcsragadozók, a lebontók, a paraziták fogalmával, melyek az adott tápláléklánc, illetve táplálékhálózat típusának megállapításához szükségesek, míg a táplálkozási kapcsolatok felismerésében a növényevők, ragadozók, mindenevők jelentésének pontos ismerete játszik fontos szerepet. Így a kiemelt kulcsfontosságú ismeretek száma 12. (2. táblázat)

Az item megoldása során analizálni kell a kérdést, miszerint a legkevesebb táplálkozási szint négy faj között csakis úgy jöhet létre, ha a négyből például három termelő, egy növényevő, elsődleges fogyasztó, vagy létezik három elsődleges fogyasztó, melyek mindegyike ugyanazt a termelőt fogyasztja. Így a legkevesebb táplálkozási szint száma kettő, a legkevesebb táplálkozási kapcsolat száma három.

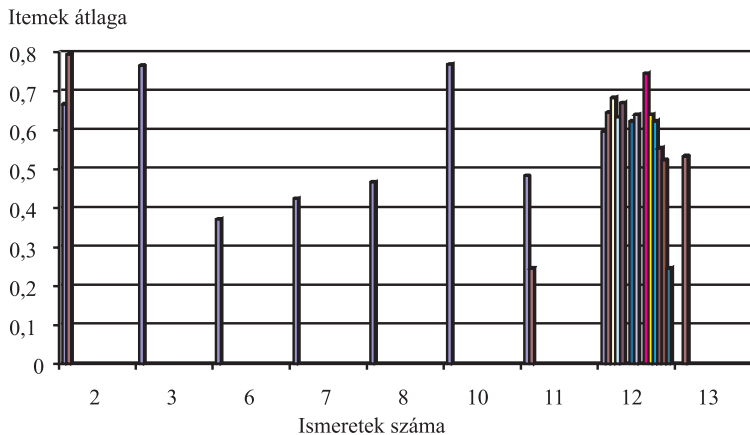
A megoldás megtalálásában fontos szerepe van a variációk értékelésének, a próbálgatásoknak, végső soron a gondolkodás flexibilitásának.

Az analízisen kívül jelentős a szintézis művelete is, hiszen az egyes fajokat egységes tápláléklánccá kell kombinálni, majd összehasonlítás, elvonatkoztatás révén el kell dönteni, hogy az adott variáció megfelel-e a megoldásnak az alkalmazás szintjén. A dominánsan jelenlévő alkalmazott gondolkodási műveletek száma ezek alapján négy. (2. táblázat)

2. táblázat. A probléma-feladatsor egyes itemjeinek nehézségére vonatkozó adatok

Item	Kulcsfontosságú előzetes ismeretek száma	Domináns gondolkodási műveletek száma	Kognitív szint	Itemek nyerspont-átlaga
1.	10	5	Megértés	0,7682
2.	11	5	Megértés	0,4834
3.	12	5	Megértés	0,5960
4.	6	7	Alkalmazás	0,3709
5.	2	3	Megértés	0,6656
6.	2	6	Megértés	0,7946
7.	3	6	Megértés	0,7649
8.	12	4	Alkalmazás	0,6457
9.	12	4	Alkalmazás	0,6821
10.	12	4	Alkalmazás	0,6325
11.	12	5	Alkalmazás	0,6689
12.	12	5	Alkalmazás	0,4768
13.	13	6	Megértés	0,4967
14.	12	5	Megértés	0,6225
15.	12	4	Megértés	0,6331
16.	12	4	Megértés	0,6887
17.	12	4	Megértés	0,7450
18.	12	4	Megértés	0,6391
19.	12	5	Megértés	0,6225
20.	13	5	Megértés	0,5331
21.	12	5	Megértés	0,5530
22.	12	5	Megértés	0,5232
23.	12	5	Megértés	0,1954
24.	7	10	Alkalmazás	0,4238
25.	8	10	Alkalmazás	0,4664
26.	12	10	Alkalmazás	0,2450
27.	11	10	Alkalmazás	0,2450

A táblázatban szereplő adatok grafikus kiértékelése szemléletesebbé teszi a mennyiségi mutatók és az egyes itemek átlagai közötti összefüggéseket. (3., 4., 5. ábra)

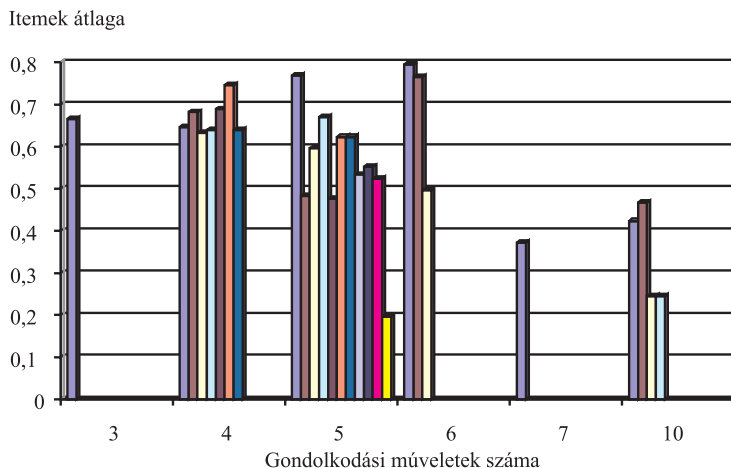


3. ábra. Az ismeretek számának adott értékeihez tartozó itemátlagok

A 3. ábra elemzése alapján úgy tűnik, hogy az itemek átlagai függetlenek az alkalmazott ismeretek számától, amit a két tényező alacsony és nem szignifikáns Pearson-korrelációja is bizonyít ($r = -0,219$). A negatív érték azonban azt jelzi, hogy amennyiben az ismeretek száma jelentősen megnövekedne, vagyis szemantikusán gazdag problémával

állnánk szemben, úgy a megoldás egyre nehezebb lenne, ami egyre alacsonyabb átlagok eléréséhez vezetne.

Vizsgálatunkban azonban nem jelentős az összefüggés. Ugyanúgy magas átlagot mutat például a 3 ismeretet igénylő 7. item (0,7649), mint a 12 ismeretet tartalmazó 17. item (0,7450). Megjegyzendő, hogy a 6-nál kevesebb információt alkalmazó itemek között több a magasabb átlagú (könnyebb) item, míg előlött már nem tapasztalhatunk ilyen tendenciát, nincs következetesség az átlagpontoszámok tekintetében. Mindez arra enged következtetni, hogy a szemantikus szegény problémák kapcsán az ismeretek száma nem befolyásolja jelentősen az adott feladatnehézségét, abban sokkal inkább befolyásoló tényező a gondolkodási műveletek száma és minősége, valamint a kognitív szintek természete.



4. ábra. A gondolkodási műveletek számának adott értékeihez tartozó itemátlagok

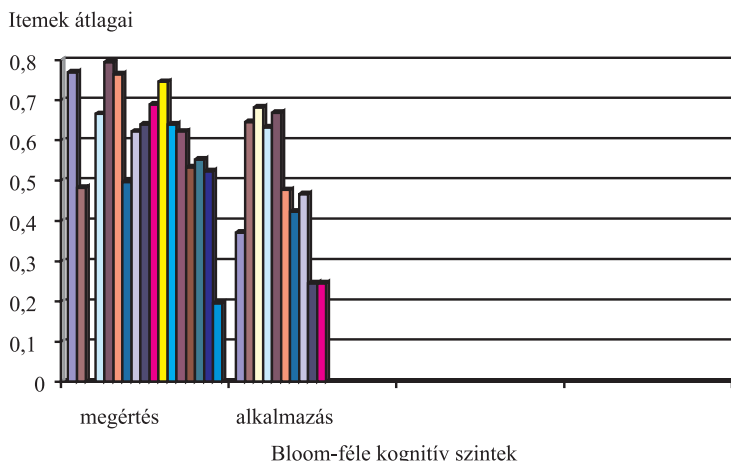
A gondolkodási műveletek már egységesebb képet mutatnak az ismeretek számához képest. Az 4. ábrán jól érzékelhető, hogy a teljesítmény ott gyengül, ahol az item megoldásához hat vagy ennél több művelet szükséges.

Egy 1996-ban végzett vizsgálat nyomán, amelyet 22 000, 16 éves skót tanulóval végeztek a kémiai ismeretek és gondolkodási műveletek teljesítménnyel történő összefüggésére vonatkozóan, azt találták, hogy az ismeretek és a műveletek egyes elemeinek szintéziseként a teljesítmények drasztikusan romlanak akkor, ha a feladat megoldásához 5-nél több információegységet kell összerakni. (Johnstone, 1997) E jelenséget azzal magyarázták, hogy a munkamemória és a deklaratív-szemantikus memória közötti reverzibilis tranzitfolyamatok limitáltak az információk és kognitív műveletek kombinációja tekintetében. Ez azt jelenti, hogy a gondolkodási folyamatok aktivizálódása határt szab az információk hosszú távú memóriából a munkamemóriába történő visszajutásának, melynek révén maximum öt egység hívható elő problémamentesen a feladatvégzéssel egyidejűleg. Ez az elmélet azonban túl kategorikus, nem veszi figyelembe az egyéni különbségeket egyrészt a memóriatárak kapacitására, másrészt a gondolkodás alapját képező kiépített agykérgi asszociációk számára vonatkozóan, amelyek nagyon gyakran a gyakorlás függvényében változtathatók.

A mi eredményeink az ismeretek számát tekintve nem, a gondolkodási műveletek tekintetében azonban ráillenek Johnston vizsgálatára.

A gondolkodási műveletek száma és az itemek átlagai közötti Pearson-korreláció $-0,617$ ($p < 0,05$), azaz jelentős tényezőnek bizonyulnak a problémamegoldás viszonylatában. A negatív érték itt is arra utal, hogy minél több, következőképp minél magasabb

szintű műveletet alkalmazunk, annál alacsonyabb átlagokat fogunk elérni a növekvő nehézség miatt.



5. ábra. A Bloom-féle kognitív szintekhez tartozó itemátlagok

A kognitív szintek itemek átlagaival való összefüggése elég egyértelmű képet mutat. (5. ábra) A magasabb átlagok zöme a megértés, míg az alacsonyabbak az alkalmazás szintjéhez tartoznak.

Összegzés

Az ismeretek fontosak a problémafeladatok megoldásában, nélkülük a cél elérése lehetetlen. A szemantikusan szegény problémákat tartalmazó feladatok esetében azonban az ismeretek száma kevésbé differenciáló tényező a nehézség tekintetében, mint a szemantikusan gazdag problémák esetében, ahol a megoldás sikere gyakran azon múlik, hogy birtokában vagyunk-e az összes ismeretnek, információnak, melyek közül bármelyik apró részlet hiánya éveket tartó problémamódosításokhoz vezethet.

Az ismeretek mennyiségi mutatóin kívül természetesen meghatározó tényező azok minősége is, ennek jelentőségére további vizsgálatok deríthetnek fényt. E vizsgálatok egyik elképzelhető variációja az azonos gondolkodási műveletekből és azonos számú, de eltérő ismerettartalmú itemekből álló feladatsor elemzése és értékelése.

Az egyes itemek nehézségének megítélésében vizsgálatunkban dominánsabb tényezőnek bizonyult a gondolkodási művelettartalom, mely tendenciózusan befolyásolja a megoldások sikerességét. Minél több és bonyolultabb egy adott item művelettartalma, annál nehezebb a helyes válasz megtalálása.

A kognitív szintek esetében az alkalmazást igénylő feladatok bizonyultak a legnehezebbeknek.

Mindezekből az a fontos pedagógiai tanulság vonható le, hogy az iskolában a problémamegoldás fejlesztése érdekében követeljük meg az ismeretek megfelelő szintű elsajátítását és lehetőség szerinti minél többszöri alkalmazását.

A gondolkodási műveletek rendszeres alkalmazását már kisiskolás kortól kezdődően szorgalmazni kell. Első lépésként célszerű az adott műveletre vonatkozó biológia vagy bármely tantárgyi kontextusban szereplő feladatokat megoldatni a gyerekekkel. Ez a feladat a középiskolában sem elhanyagolható. Amennyiben azt látjuk, hogy a tanuló a műveletek megfelelő szintjét birtokolja, akkor megpróbálkozhat komplex problémafelada-

tok megoldásával is, melynek sikerességét természetesen más tényezők is befolyásolják (kreativitás, a megoldási stratégiák pontos ismerete stb.).

A problémamegoldás fejlesztése ily módon komplex feladat, melynek eredményessége nagymértékben függ attól, hogy azt átfogó jelleggel a saját tantárgyát tanító minél több pedagógus felvállalja, és egy egységesen kidolgozott program alapján kellő időben és ideig végezze a hatékonyabb gondolkodás és alkalmazás érdekében.

Irodalom

- Assessment of Performance Unit (1984): *Science in schools: age 13. Report No.2.* HMSO, London.
- Berend Mihály – Berendné Németh Éva – Kovács Október (1998): *Biológiai feladatgyűjtemény középiskolásoknak.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- B. Németh Mária – Józsa Krisztián – Nagy Lászlóné (2001): Differenciált követelmények, mint a tudás jellemzésének viszonyítási alapjai: a minimum és az a fölötti tudás viszonya a „Biológia és egészségtan” részműveltség területén. *Magyar Pedagógia*, 101, (4), 485–510.
- Fazekas György – Szerényi Gábor (1994): *Problémafeladatok biológiából.* Calibra Kiadó, Budapest.
- Jonstone, A. H. (1997): Chemistry teaching-science or alchemy? *Journal of Chemical Education*, 74, (3), 262–268.
- Osborne, A. (1963): *Applied imagination.* Scribner, New York.
- Papp Katalin (2001): Természettudományos nevelés: múlt, jelen és jövő. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pólya György (1957): *A gondolkodás iskolája.* Bibliotheca, Budapest.



Az OPKM könyveiből

Az észak-alföldi régió általános iskolái – a befogadó nevelés szempontjából

Sajátos igényű tanulók, speciális nevelési szükséglet, befogadás (inklúzió), befogadó (inkluzív) nevelés (1) – egyre ismertebb fogalmak ezek a magyar pedagógiában, elsősorban az Internet segítségével olvasható angol és német írásoknak köszönhetően. A mozgalom hazai képviselői a gyógypedagógia neves szakemberei, akik a gyógypedagógia felől közelítik meg a kérdéseket. A hagyományos magyar iskolarendszer azonban még alig mozdult meg. Ennek megfelelően tapasztalati írások, vizsgálati eredmények alig-alig láttak még napvilágot a befogadó nevelésről.

Három megyét átfogó vizsgálatunk (2) során a speciális nevelési szükségletet és a befogadó nevelést helyeztük középpontba. A speciális nevelési szükségletet tágan értelmeztük, mert a testi, érzékszervi, értelmi fogyatékosokban szenvedők mellett számos olyan gyermek van, aki szociális helyzetéből, esetleg a származásából eredő kulturális háttér, vagy a családi nyelvi szocializáció miatt speciális segítség nélkül nem tud megfelelni a hagyományos iskolarendszer követelményeinek. Sikertelenségük olyan méreteket ölthet, hogy a hagyományos iskolarendszer pedagógusai (akár jó szándékból is) igyekeznek eltávolítani és valamilyen szegregált oktatási formában elhelyezni őket. Ma már törvény írja elő, hogy minden gyermeknek joga van szegregált iskola helyett „normál” iskola „normál” osztályában tanulni.

A befogadó nevelés célja, hogy a lehető legtöbben a lakóhelyükhöz közel eső iskolában tanulhassanak. Ehhez azonban szükség van bizonyos tárgyi feltételekre, illetőleg arra, hogy a pedagógusok új ismereteket szerezzenek, és nyitottak legyenek – például a „speciális” szakemberek iránt.

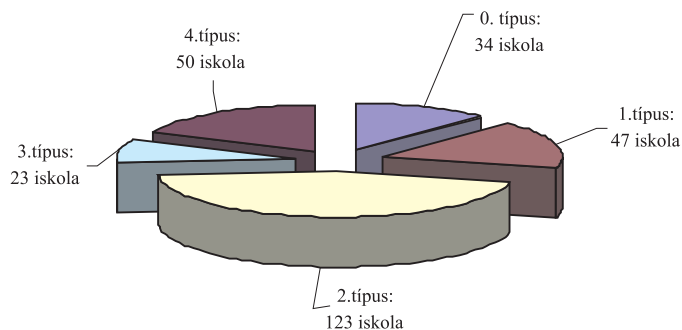
Kutatásunkban, amelyet 2003 tavaszán végeztünk, a speciális nevelési szükségletek fogalmának még kevésbé használt tág értelmezését alkalmaztuk. A több évtizedes befogadó nevelési tapasztalatokkal rendelkező országokból származó írások (Rasmussen, 2002; Homer, 2003; Williem, 2003; Kenyon, 2003; Begg, 2003; Atkinson, 2002; Alexiadou, 2002) győztek meg bennünket arról, hogy a probléma megközelítésekor nem hagyhatók figyelmen kívül azok a tanulók sem, akik szociális, kulturális, családi háttérük, nyelvi szocializációjuk, esetleg etnikai származásuk miatt szorulnak olyan mértékben hátrányos helyzetbe, hogy a hagyományos iskolarendszerekből kikerülnek, vagy oda már be sem kerülhetnek. Magyarországon (a különböző vizsgálatok szerint) ez utóbbi kategóriába tartozó gyerekek jelentős százaléka cigány származású. Ezért helyeztünk külön hangsúlyt e kérdésre vizsgálatunk során. A szociokulturális hátrányt figyelembe vevő nevelési attitűdöt angol nyelvterületen „social inclusion”-nak nevezik (és egyaránt használják a szociális szférában, valamint az iskola világában), amit szociális befogadásnak fordíthatunk.

A kutatás az észak-alföldi régió minden alapfokú iskolájára kiterjedt, fenntartótól függetlenül, azonban kihagytuk az úgynevezett speciális (fogyatékos gyerekeket ellátó) iskolákat. A vizsgálatba bekerült iskolák adatai közül azokat is kivettük (tanulólétszám, a

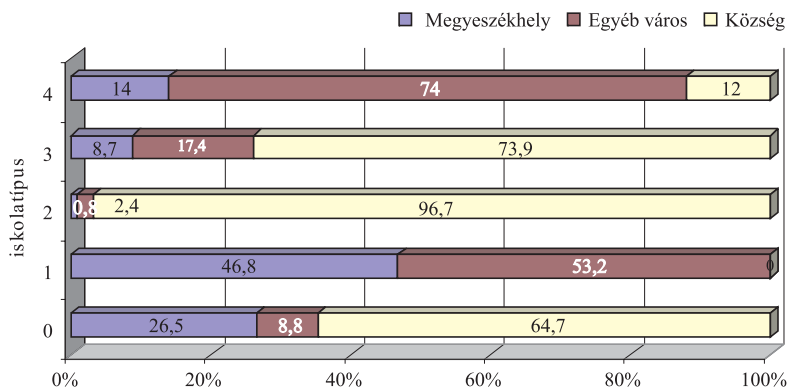
velük foglalkozó pedagógusok jellemzői), amelyek az általános iskola azon osztályaira vonatkoznak, ahol olyan gyerekek tanulnak, akiknek az úgynevezett szegregált formában való nevelésére (kislétszámú osztály, gyógypedagógiai osztály) a Nevelési Tanácsadó vagy egy szakértői bizottság tett javaslatot. Kérdéseink az iskola alábbi jellemzőit térképezték föl: a pedagógusok és a tanulók létszáma, továbbtanulási arányok, az általunk megjelölt kategóriák szerint a speciális nevelési szükségletű tanulók száma, a tagozatok jellege, valamint a település típusa. Felmértük az iskolák tárgyi és személyi feltételeit abból a szempontból, hogy milyen erővel rendelkeznek egy speciális nevelési szükségletű gyermek befogadásához, sikeres neveléséhez, fejlesztéséhez, és a közösségben tartásához. Kísérletet tettünk arra, hogy képet kapjunk az iskolák nyitottságáról, az (esetenként csak hipotetikus) elfogadó vagy éppen elutasító attitűdjükről és annak okairól.

Az alábbiakban a vizsgálat egyik alapkérdésére adott válaszunkat tesszük közzé. Szerettünk volna képet kapni arról, hogy az észak-alföldi régióba tartozó három megye (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok) általános iskolái mennyire felkészültek speciális nevelési szükségletű tanulók ellátására. Megpróbáltunk típusokat alkotni az iskolák erőforrásai és fogadókészsége alapján. Közel 500 iskolát kerestünk meg postai úton küldött kérdőívvel, s 277 feldolgozásra alkalmasat kaptunk vissza. Mivel ez a mintavételi módszer nem eredményez reprezentatív mintát, így adatfelvételünk eredményeit nem általánosíthatjuk a régió minden iskolájára, de azt gondoljuk, hogy a tapasztaltak mindenképpen létező tendenciákat jeleznek.

Az általunk vizsgált iskolákból az iskola települési típusa, a település lélekszáma, az iskola pedagógusainak száma, a tanulólétszám, illetve a speciális szükségletűek iskolán belüli aránya alapján öt csoportot képeztünk. (1. ábra) (3)



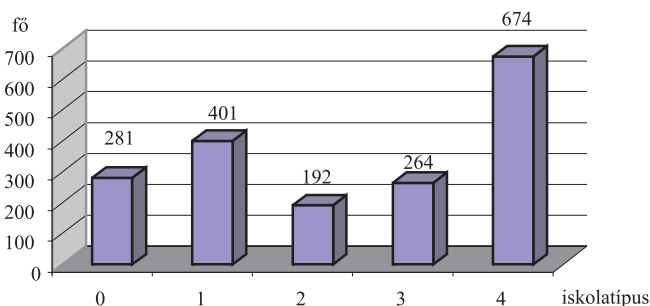
1. ábra. Az iskolák megoszlása az egyes típusok között



2. ábra. A iskolatípusok megoszlása az iskoláknak otthon adó település típusa szerint

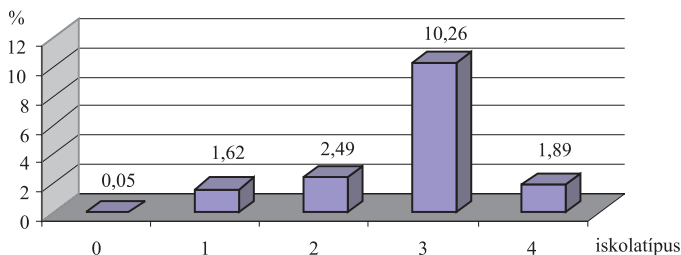
0. típus: *nincs speciális szükségletű gyerek*. Külön csoportot képez az a 34 iskola, ahol nem tanulnak speciális szükségletű gyerekek. Közülük 9 megyeszékhelyen (26,5%), 3 egyéb városban (8,8%), 22 községben található (64,7%). (2. ábra) Az egy iskolára jutó átlagos gyerekszám 281 fő (3. ábra), bár rendkívül nagy a szórás: 0 és 740 fő közé esik a megfigyelések túlnyomó többsége. Az átlagos pedagógusszám 25 fő körül mozog. Összetételében tehát rendkívül heterogén csoportról beszélhetünk. Tanulóik átlagosan több mint 70%-a érettségit adó középiskolában tanul tovább. Minimális (0,61%) a tovább nem tanulók aránya esetükben. (5. ábra)

1. típus: *nagyvárosi elit iskolák*. Az ide tartozó 47 intézmény (a teljes minta 17%-a) jellemző módon megyeszékhelyen, illetve egyéb városban, azaz nagy lélekszámú településen található. (2. ábra) Ezek az iskolák jellemzően nem túl nagy méretűek (átlagos iskolai gyerekszám 401 fő). (3. ábra) Ezekből az iskolákból elsősorban érettségit adó középiskolába (gimnázium és szakközépiskola együttesen közel 70%-ban) mennek tovább a gyerekek. A tovább nem tanulók aránya alig több mint 1%. (5. ábra) Az iskolák tanulói között a speciális szükségletűek aránya átlagosan 1,62%. (4. ábra) Jellemző, hogy minden típusú speciális szükségletet a négy klaszteren (típuson) belül, ahol van ilyen tanuló, a legalacsonyabb értékeket mutatja, kivéve a tanulási zavarosokét (5,84%). (1. ábra) Feltűnő, hogy a csoportba tartozó iskolákban a hazai adatokhoz viszonyítva az alacsony értékek között is különösen alacsony az értelmi fogyatékosok átlagos aránya. (1. melléklet)



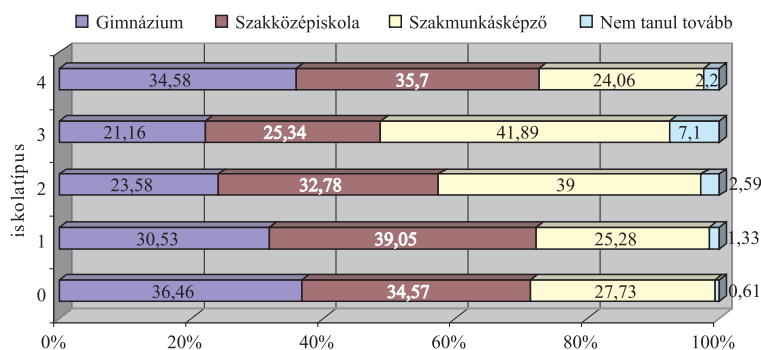
3. ábra. Átlagos iskolai gyerekszám az egyes iskolatípusokban

2. típus: *községi kisiskolák*. Ebbe a csoportba 123 iskola került, ami a teljes minta 44,4%-át jelenti. Az ide tartozó iskolák 96,7%-a községi iskola (2. ábra), ezekben tanul a legkevesebb gyerek, átlagosan 192 fő. (3. ábra) A gyerekek továbbtanulására a szakközépiskola és a szakmunkásképző intézetek a jellemzőek, együttesen közel 72%. A tovább nem tanulók aránya átlagosan 2,5% körül mozog. (5. ábra) Az iskolákban a speciális szükségletűek aránya átlagosan 2,49%. (4. ábra) Ezen belül az értelmi fogyatékosok aránya 3,59% (1. táblázat), ami megfelel a magyarországi átlagnak. (1. melléklet) A „véleményük szerint cigány tanulók” aránya a második legnagyobb a csoportok között.



4. ábra. A speciális nevelési szükségletű gyerekek átlagos iskolán belüli aránya az egyes iskolatípusokban

3. típus: *nagyobb község és egyéb város*. Az ide tartozó 23 iskolában a legmagasabb a szakmunkásképzőben tanulók aránya (41,9%) és a tovább nem tanulók aránya (7,1%! (a teljes mintán belül is!)). (5. ábra) Átlagosan 264 tanuló jár ezekbe az iskolákba (3. ábra), akik között a speciális szükségletűek aránya kiugróan magas (10,26%). (4. ábra) A feltűnően magas arányok az értelmi fogyatékosok esetében az országos átlag közel háromszorosát jelentik. Mind a tanulási zavarosok (10,46%), mind a „véleményük szerint cigány” (48,58%), mind a származásuk miatt speciális ellátást igénylő tanulók (22,41%) aránya jelentősen fölötte van a minta átlagának. (1. táblázat)



5. ábra. A különböző iskolatípusokban továbbtanulók aránya iskolatípusonként

4. típus: *egyéb városi nagy iskolák*. 50 iskola, a teljes minta 18,1%-a tartozik ide. Jellemzően „egyéb” városban (nem megyeszékhelyen) található iskolák (74%). (2. ábra) Az átlagos tanulói létszám kiugróan magas (3. ábra), átlagosan 674 gyerek. Ezzel szemben a speciális szükségletűek aránya igen alacsonynak mondható (átlagosan 1,89%). (4. ábra) A különböző típusú speciális szükségletű tanulók aránya átlagos képet mutat, nincsenek feltűnően magas vagy alacsony számok. A továbbtanulási arányok tekintetében nagy hasonlóságot mutat az 1. típusal, ami szintén városi iskolákat foglal magában. A három középfokú iskola-típus megoszlása viszonylag egyenletes, a tovább nem tanulók átlagos aránya 2,2%. (5. ábra)

1. táblázat. Egyes speciális nevelési szükségletű tanulók átlagos aránya az iskolatípusokban. (A – Értelmi fogyatékosok átlaga; B – Tanulási zavarosok átlaga; C – „Véleményük szerint cigány” gyerekek átlaga; D – „Etnikai hovatartozásuk miatt speciális ellátást igénylő gyerekek” átlaga)

Típusok	A	B	C	D
0	(0,007)	(0,20)	(0,37)	(0,27)
1	0,68% (3,044)	5,84% (8,30)	6,53% (9,75)	0,45% (1,61)
2	3,59% (5,300)	3,92% (6,95)	12,71% (15,00)	1,10% (4,48)
3	9,20% (10,390)	10,46% (20,32)	48,58% (18,93)	22,41% (24,92)
4	3,24% (4,720)	2,64% (4,72)	8,70% (9,50)	1,13% (3,82)

Iskolatípusok a „speciális” szakemberek jelenléte szerint

Az iskolák öt csoportja között jelentős különbségeket találtunk mind a felajánlott foglalkozások, mind az iskolai szakember-ellátottság (vagy az igénybe vett külső szakemberek), mind a továbbképzések, mind pedig a speciális szükségletű gyermekekkel kapcsolatos befogadó készség tekintetében. (7–12. táblázat) (4)

2. táblázat. Az iskolák hány százaléka tud fejlesztő foglalkozást felajánlani. (++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Foglalkozás	Iskolatípusok									
	0		1		2		3		4	
Logopédia, beszédfejlesztés	Nincs adat	21,3%	(0)	10,6%	(- -)	13,0%	(0)	38%	(+ +)	
Cigány népismeret	Nincs adat	0,0%	(- -)	6,5%	(-)	39,1%	(+ +)	8%	(0)	
Kislétszámú osztály	Nincs adat	2,1%	(0)	1,6%	(- -)	4,3%	(0)	14%	(+ +)	
Roma tankör	Nincs adat	0,0%	(-)	1,6%	(- -)	0,0%	(0)	10%	(+ +)	
Gyógytestnevelés	Nincs adat	21,3%	(+ +)	4,1%	(- -)	4,3%	(-)	28%	(+ +)	

Az iskolák által felajánlott foglalkozásokat vizsgálva a következőket tapasztaltuk (a táblázatokban szereplő százaléértékek minden esetben azt mutatják, hogy az adott csoportban az iskolák hány százaléka válaszolt igennel, azaz ebben az esetben hány százalékuk tudja tanulóinak számára az adott foglalkozást felajánlani):

– A „*nagyvárosi elit*” iskolákra különösen jellemző, hogy tanulóiknak gyógytestnevelést ajánljanak fel. Ezen kívül nagy arányban (bár a várható értéknek megfelelő mértékben) jellemző a logopédiai ellátás ezekben az intézményekben. Egyáltalán nem jellemzőek azonban a cigány tanulók ellátását segítő foglalkozások (nyilván összefüggésben az ilyen tanulók viszonylag alacsony arányával).

– A „*községi kis iskolák*” esetében gyakorlatilag mindegyik foglalkozástípusnál azt figyelhetjük meg, hogy azokat jellemzően nem, vagy különösképpen nem tudják tanulóiknak biztosítani. Feltűnően hiányzik a logopédiai ellátás, a kislétszámú osztály és a gyógytestnevelés jelenléte.

– A „*nagyobb község és egyéb város*” iskoláiban különösen jellemző a cigány népismeret jelenléte (összefüggésben a cigány tanulók itt megfigyelhető nagy arányával). Nem jellemző azonban, hogy ezekben az iskolákban a tanulók gyógytestnevelésben részesüljenek.

– Az „*egyéb városi nagy iskolák*” esetében a cigány népismeret kivételével minden foglalkozástípus megléte kiemelkedően nagy arányban jellemző.

A külső szakemberek igénybevitelét illetően sem kisebbek az iskolák mintáikon belüli csoportjai közötti különbségek. (3. táblázat)

3. táblázat. A különböző típusba tartozó iskolák hány százaléka vesz igénybe külső szakembert.

(++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Külső szakember	Iskolatípusok									
	0		1		2		3		4	
Gyógytestnevelő	Nincs adat	27,7%	(+ +)	5,7%	(- -)	8,7%	(-)	22%	(+)	
Utazó	Nincs adat	12,8%	(- -)	33,3%	(+ +)	52,2%	(+)	18%	(-)	
gyógypedagógus	Nincs adat	4,3%	(0)	3,3%	(0)	13,0%	(+ +)	0%	(-)	
Nevelési Tanácsadó	Nincs adat	6,4%	(+ +)	0,8%	(-)	0,0%	(0)	0%	(-)	
Gyermek	Nincs adat	31,9%	(+)	18,7%	(-)	17,4%	(-)	34%	(+ +)	
Ideggyógyász	Nincs adat									
Pszichológus	Nincs adat									

– A „*nagyvárosi elit*” iskolákra különösen jellemző, hogy gyógytestnevelőt vesznek igénybe. A többi típushoz képest nagyobb arányban működnek együtt a gyermek ideggyógyász központokkal, illetve gyakrabban veszik igénybe pszichológus segítségét is

munkájuk során. Ez nyilván összefüggésben van területi elhelyezkedésükkel, hiszen tanulói számára ezek az intézmények közeleiek, könnyen elérhetők.

– A „községi kis iskolák” esetében gyakorlatilag csak utazó gyógypedagógus igénybeviteléről beszélhetünk. Gyógytestnevelő ezekben az iskolákban nemigen fordul meg.

– A „nagyobb község és egyéb város” iskoláiban a nevelési tanácsadók igénybevétele kiemelkedő mértékű. Emellett csak az utazó gyógypedagógusok munkáját veszik igénybe jellemzően.

– Az „egyéb városi nagy iskolákra” jellemző, hogy gyógytestnevelőt, illetve pszichológust hívnak segítségül munkájuk ellátásához. Kevésbé jellemző az utazó gyógypedagógus jelenléte. Ebben a csoportban nem volt olyan iskola, amelyik nevelési tanácsadót vagy gyermek ideggondozót venne igénybe (!).

Az iskolák saját szakemberrel való ellátottsága sem mutat kevésbé összetett képet. (4. táblázat)

4. táblázat. A különböző típusba tartozó iskolák hány százalékának van saját szakembere. (++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Saját szakember	Iskolatípusok				
	0	1	2	3	4
Gyógypedagógus	Nincs adat	23,4% (-)	23,6% (- -)	39,1% (0)	64% (++)
Beszédfejlesztő	Nincs adat	25,5% (+)	11,4% (- -)	4,3% (-)	30% (++)
Fejlesztő pedagógus	Nincs adat	40,4% (++)	8,9% (- -)	30,4% (+)	34% (++)
Mentálhigiénikus	Nincs adat	27,7% (++)	8,1% (- -)	17,4% (0)	20% (+)
Mozgásfejlesztő	Nincs adat	27,7% (++)	5,7% (- -)	4,3% (-)	24% (++)

A „nagyvárosi elit” iskolákban sokféle szakember dolgozik. Mind fejlesztő pedagógus, mind mentálhigiénikus, mind mozgásfejlesztő pedagógus tekintetében kiemelkedően jól, beszédfejlesztő szakemberek tekintetében jól ellátottak. Gyógypedagógust azonban kevésbé alkalmaznak. (Mindez elgondolkodtató, főképp akkor, ha a kedves olvasó újra átböngészi a felajánlott foglalkozásokról megfogalmazottakat, hiszen ezen iskolák esetében a gyógytestnevelést kivéve semmilyen más speciális fejlesztés felajánlása nem jellemző különösebb mértékben.)

– A „községi kis iskolák”-ban gyakorlatilag a szakemberek egyetlen típusa sem jellemző a várhatónál nagyobb mértékben, sőt több ízben egyáltalán nem jellemző.

– A „nagyobb község és egyéb város” iskolái sem mutatnak sokkal pozitívabb képet a szakemberrel való ellátottság tekintetében. Igazából csak a fejlesztő pedagógus nagyobb arányú jelenléte jellemző, azonban alig találkozhatunk beszédfejlesztővel és mozgásfejlesztővel.

– Az „egyéb városi nagy iskolák” jól ellátottak minden szakember tekintetében. Kiemelkedő arányban találtunk e csoportban olyan iskolákat, ahol gyógypedagógus, beszédfejlesztő pedagógus, fejlesztő pedagógus, illetve mozgásfejlesztő pedagógus található.

A vizsgálatban rákérdeztünk arra, hogy a tantestület tagjai milyen „továbbképzésen” vettek részt az elmúlt öt évben. (5. táblázat)

– A „nagyvárosi elit” iskoláinak pedagógusai jellemzően személyiségfejlesztő, illetve beszédfejlesztő továbbképzéseken vettek részt. Pedagógusaik közül nagyon kevesen vettek részt romológiai képzésen, míg gyógypedagógiai irányú képzésen senki.

– A „községi kis iskolák” pedagógusai a többi csoport iskoláihoz képest kisebb arányban vettek részt továbbképzéseken. Egyedül a gyógypedagógiai asszisztens-képzésben való részvételük mutat magasabb arányt.

– A „nagyobb község és egyéb város” iskoláinak pedagógusai körében legkedveltebbek a romológiai irányú továbbképzések. Az adatok szerint minden más képzésben is jelen vannak, kivéve a beszédfejlesztést.

– Az „*egyéb városi nagy iskolák*” pedagógusai sokféle továbbképzésen vettek részt, előtérbe helyezve a romológiát, a beszédfejlesztést és a tehetségfejlesztést.

Az iskolák Alapító Okirata tartalmazza, hogy az adott iskola jogosult-e egy speciális nevelési szükségletű tanuló ellátása után járó támogatásra. (6. táblázat)

5. táblázat. A különböző típusokba tartozó iskolák hány százalékából vettek részt „továbbképzésen”.

(++ különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

„Továbbképzés”	Iskolatípusok				
	0	1	2	3	4
„Továbbképzésen” részt vett	Nincs adat	85,1% (0)	73,2% (-)	95,7% (+)	94% (++)
Személyiségfejlesztő	Nincs adat	25,5% (++)	8,9% (-)	26,1% (+)	16% (0)
Gyógypedagógiai asszisztens	Nincs adat	0% (-)	9,8% (+)	17,4% (+)	10% (0)
Romológia	Nincs adat	2,1% (-)	5,7% (-)	47,8% (++)	18% (+)
Beszédfejlesztés	Nincs adat	21,3% (++)	8,1% (-)	4,3% (-)	14% (+)
Tehetségfejlesztés	Nincs adat	10,6% (0)	4,1% (-)	17,4% (+)	14% (+)

6. táblázat. Mit vállalnak a különböző típusokba tartozó iskolák alapító okiratuk szerint. (++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Milyen tanuló ellátását vállalják	Iskolatípusok				
	0	1	2	3	4
Szerepel-e speciális szükséglet	26,5% (-)	44,7% (-)	67,5% (+)	95,7% (++)	86% (++)
Cigány tanulók	5,9% (0)	12,8% (0)	17,1% (-)	60,9% (++)	18% (-)
Fogyatékosok	2,9% (0)	29,8% (0)	40,7% (0)	52,2% (+)	64% (++)

– A „*nagyvárosi elit*” iskolákra nem különösebben jellemző, hogy speciális szükségletek ellátását vállalják fel.

– A „*községi kis iskolák*” Alapító Okiratában jellemzően szerepel a speciális oktatási igény kielégítése, de annak jellege nem derült ki.

– A „*nagyobb község és egyéb város*” iskoláira kiemelkedően jellemző a speciális szükséglet kielégítésének a felvállalása, ezen belül is elsősorban a cigány tanulók ellátása.

– Az „*egyéb városi nagy iskolákra*” ugyancsak kiemelkedően jellemző a speciális szükséglet kielégítésének a felvállalása, de a hangsúly esetükben kimondottan a különböző fogyatékosok ellátásán van.

Kíváncsiak voltunk, hogy az iskolák szándék szinten milyen speciális szükségletű tanuló ellátását tudnák, akarnák felvállalni. (7. táblázat)

– A „*nagyvárosi elit*” iskolák befogadási szándékot csak az autista gyerekek felé mutatnak. Kimondottan „nem befogadónak” mutatkoztak az értelmi fogyatékosokkal és az „etnikai hovatartozásuk miatt speciális igényű” tanulókkal szemben.

– A „*községi kis iskolák*” nyitottnak mutatkoztak az értelmi fogyatékosok iránt.

– A „*nagyobb község és egyéb város*” iskolái szívesen vállalják/vállalják fel a etnikai kisebbségi csoport gyerekeinek az ellátását.

– Az „*egyéb városi nagy iskolák*” viszonylag nyitottnak mutatkoznak az értelmi fogyatékos tanulók iránt.

– Azok az iskolák, amelyek speciális szükségletű tanulót a vizsgálat idején nem oktattak, általában, de jellemzően az értelmi fogyatékosokkal szemben elutasítóak.

7. táblázat. A különböző típusba tartozó iskolák hány százaléka fogadna szívesen speciális szükségletű tanulót. (++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Speciális szükségletű gyerek	Iskolatípus				
	0	1	2	3	4
Értelmi fogyatékos	5,9% (- -)	8,5% (- -)	48,0% (+ +)	39,1% (0)	46% (+)
Autistát	5,9% (0)	21,3% (+ +)	6,5% (-)	21,7% (+)	6% (-)
„Etnikai hov. miatt spec. ell. igényel”	20,6% (-)	12,8% (- -)	31,7% (0)	65,2% (+ +)	28% (0)

Összegzés

Eredményeinkből arra következtethetünk, hogy a – hazánkban még amúgy is gyermekcipőben járó – befogadó nevelés az észak-alföldi régióban még kevésbé elterjedt. Míg országos átlagban megközelítőleg 72 egészséges általános iskolásra jut egy együttnevelt speciális igényű gyermek (*Oktatás-statisztikai Évkönyv*, 2003. 7.), addig ebben a régióban körülbelül 98 egészséges iskolásról mondhatjuk el ugyanezt, és ez a különbség egyértelműen nem a speciális igényű gyermekek számának eltéréseiből adódik. Sajnálatos módon az általunk áttekintett megyei fejlesztési koncepciók sem tűzik ki célként maguk elé ezen arányok javítását: az általunk is vizsgált Jász-Nagykun-Szolnok megyében például ebben a tanévben az enyhe értelmi fogyatékos gyerekek mindössze 5,6 százalékának együttnevelésével számoltak – az amúgy kiemelkedően alacsonynak tekintett országos átlag is 9,3 százalék –, de a 2005/2006-os tanévben ugyanezt az arányt 5,4 százalékban jelölték meg. (*Jász-Nagykun-Szolnok*, 2001. 39. táblázat)

Az adatok alapján az iskolák öt csoportja rajzolódott ki. A csoportok kialakításának szempontjai az iskolák nagysága, az iskolának otthont adó település típusa és nagysága, valamint az általuk ellátott speciális szükségletű tanulók arányai. Az így kialakult csoportok között jelentős a különbség mind a továbbtanulási mutatók, mind a felajánlott foglalkozások, külső szakmai kapcsolatok, belső szakember-ellátottság, továbbképzéseken való részvétel, befogadókészség tekintetében.

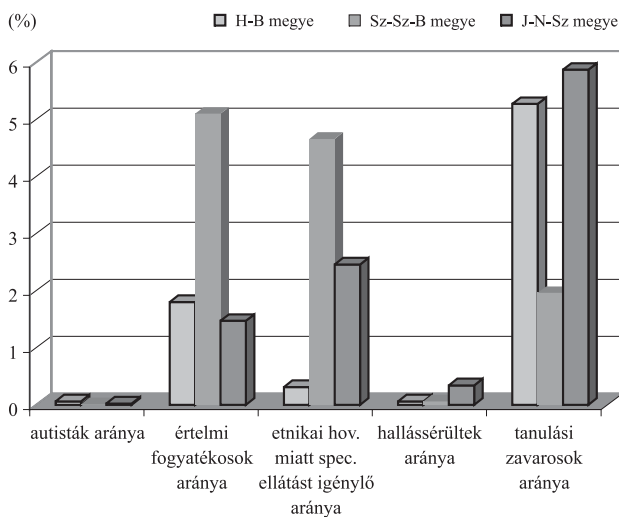
Véleményünk szerint a speciális szükségletű tanulók ellátására – személyi feltételek és folyamatos szakmai felkészülés szempontjából – a nagyvárosi elit iskolák és az egyéb városi nagy iskolák a leginkább felkészültek. A speciális szükségletű gyerekeket, a vizsgálat idején (is) ellátó másik két csoport, de főként a községi iskolák esetében szembetűnő a feltételek hiánya.

Más a helyzet azonban, ha a speciális szükségletű tanulók felé irányuló befogadókészség felől közelítjük meg a kérdést. Az itt tapasztaltak közül mindenképpen külön is meg kell említeni a nagyvárosi elit iskolák ellenállását.

Melléklet

1. melléklet. Különböző speciális nevelési szükségletű tanulók arányai az iskolákban összesen

Speciális szükséglet típusa	Speciális szükségletűek aránya	Speciális szükségletűek aránya, ahol van ilyen	Magyarországi adatok (1996)
Értelmi fogyatékos	3,07 %	6,39 %	3,56 %
Tanulási zavaros	4,1 %	8,24 %	Nincs adat
Autista	0,032 %	0,51 %	Nincs adat
„Véleményük szerint cigány származású gyerekek”	12,45 %	19,05 %	Nincs adat
Etnikai hovatartozása miatt speciális szükségletű gyerekek	2,67 %	16,07 %	Nincs adat
Látássérült	*0,248 %	1,46 %	0,05 %
Hallássérült	0,139 %	0,78 %	0,11 %
Mozgássérült	*0,145 %	4 0,797 %	0,04%
Súlyos beszédhibás	0,448 %	1,75 %	Nincs adat



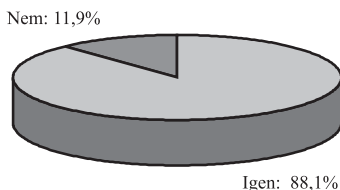
2. melléklet. Eltérő arányú speciális nevelési szükségletűek arányai a három megyében

3. melléklet. A speciális nevelési szükségletű tanulók aránya az összes iskolán belül.
(* – sig. ≤ 0,05; ** – sig. ≤ 0,01)

	Tanulási zavarosok aránya	„Véleményük szerint cigány származásúak” aránya	Beszédhibások aránya
Értelmi fogyatékosok aránya	r= -0,181** (sig.=0,005)	–	r=0,308** (sig.=0,000)
Autisták aránya	–	–	r=0,206** (sig.=0,001)
Mozgássérültek aránya	–	–	r=0,143* (sig.=0,025)
Tanulási zavarosok	r=1	r=0,141* (sig.=0,028)	r=0,209** (sig.=0,001)

4. melléklet. Cigány származásúak arányai megyénként (az iskola megítélése szerint)

	„Véleményük szerint cigány származású”	Etnikai hovatartozása miatt „speciális ellátást igényel”
Hajdú-Bihar megye	9,94%	0,31%
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	14,49%	4,66%
Jász-Nagykun-Szolnok megye	12,34%	2,46%



5. melléklet. Jár-e speciális nevelési szükségletű gyermek az iskolába?

Jegyzet

- (1) A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a (1) bekezdésének a 2003. évi módosítása a „sajátos nevelési igényű gyermek” használatát írja elő.
- (2) A vizsgálat A „rejtett tanterv”: változatok iskolai életvilágokra című OTKA-kutatás részeként készült. (Alcím: Befogadó (inkluzív) nevelés az észak-alföldi régió általános iskoláiban.) Nyilvántartási szám: T43492.
- (3) Elsőként külön csoportként leválogattuk azokat az iskolákat, ahol nincs speciális szükségletű gyermek. Ezután ún. K-középpontú klaszteranalízist végeztünk, mégpedig oly módon, hogy a bevonásra kerülő változókat a klaszterezés előtt standardizáltuk.
- (4) A következőkben a csoportok közötti különbségek bemutatásakor csak azokat a változókat használtuk, melyek tekintetében szignifikáns különbség volt a csoportok között. Ennek kimutatását folytonos függő változó esetén egyszempontos szóráslemezéssel (Sig. \leq 0,05) végeztük, diszkrét függő változók esetében az adatokat keresztábrába rendeztük, és χ^2 próbával vizsgáltuk a változók összefüggéseit. (Sig. \leq 0,05)

Irodalom

- Alexiadou, N. (2002): Social inclusion and social exclusion in England: tensions in education policy. *Journal of Education Policy*, 17(1), 71–86.
- Atkinson, T (2002): Social inclusion and the European Union. *Journal of Common Market Studies*, 40 (4), 625–643.
- Begg, I. (2003): The EU and social inclusion. *Journal of Common Market Studies*, 40 (4), 625–643.
- Csányi Yvonne – Zsoldos Márta (1995): A speciális szükségletek pedagógiájáról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 177–190.
- Csányi Yvonne (1996, szerk.): *Közösen. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. BGGYTF, 229.
- Csányi Yvonne (1990): Fogyatékosok integrációja – nemzetközi és hazai áttekintés. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. 271–279.
- Csányi Yvonne (1998): Fogyatékosok integrált nevelésének kutatása Magyarországon. *Gyógypedagógiai Szemle*, különszám 48–53.
- Homer, S. (2003): Social inclusion and the Disability Discrimination Act 1995. *Proceedings of the institution of civil engineers. Municipal engineer*, 156, (2), 85–86.
- Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Közoktatás-feladatellátási Intézményhálózat-működtetési és Fejlesztési Terv 2002–2007. (2001) Szolnok.
- Kenyon, S. (2003): Understanding social exclusion and inclusion. *Proceedings of the institution of civil engineers. Municipal engineer*, 156 (2), 97–104.
- Oktatás-statisztikai Évkönyv 2002/2003. (2003) Készült az Oktatási Minisztérium Közgazdasági Főosztálya Statisztikai Osztályán. Budapest. (www.om.hu)
- Papp Gabriella (1995): Tanulásban akadályozott gyermekek integrációja. In: Perlusz Andrea (szerk.): *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. BGGYTF, Budapest. 5–17.
- Rasmussen, P. (2002): Education for everyone: Secondary and Social inclusion in Denmark. *Journal of Education Policy*, 17 (6), 627–642.
- Williams, C. C. – White, R. (2003): Conceptualising social inclusion: some lessons for action. *Proceedings of the institution of civil engineers. Municipal engineer*, 156 (2), 91–95.

A képvers-értés története: a neoavantgárd

„a neoavantgárd nélkül nincs meg a posztmodern”
(Kukorelly Endre)

Az utóbbi évek élénkülő érdeklődése a magyar neoavantgárd irodalom iránt gyümölcsözően hatott a magyar irodalomtörténet-írássra. Egyrésztől felszínre hozott olyan „lappangó” életműveket, amelyeket korábban sem a szakma, sem pedig a nagyközönség nem, vagy csak kevéssé ismerhetett, másrésztől pedig a neoavantgárd irodalom kutatása, az alkotások tematikájának, megformáltságának és nyelvhasználatának közelebbi vizsgálata új megközelítési szempontot nyújthat a sokat vitatott posztmodern irodalom megértéséhez is.

Kukorelly Endre megállapításából kiindulva (1) úgy vesszük most szemügyre az igencsak összetettnek mutakozó neoavantgárd poétikát, hogy mind a megelőző, mind pedig azt követő művek felől igyekszünk megközelítési pontokat találni.

A legújabb avantgárdkutatások (2) – melyek horizontja magába foglalja ma már az egész huszadik század irodalmát, kezdve a történeti avantgárd alkotások vizsgálatától a konkrét művészetben és költészetben át (amely a világirodalomban az 1950-es években született, nálunk viszont tíz-húsz éves késéssel hatott) egészen az 1960/70-es évek underground művészeti és irodalmi neoavantgárdjáig – arra a felismerésre jutottak, hogy az 1970-es éveknek az *Esterházy-* és *Nádas-*szövegek mentén kijelölt prózafordulata, valamint az 1968-as *Tandori-*kötethez kapcsolódó lírai beszédmódváltás posztmodern jellege nem minden előzmény nélkül való, nem „a (poétikai) semmiből állítódott elő a kritika által, mint Pallasz Athéné, teljes fegyverzetben, Zeusz fejéből”. (3) S amennyire létjogosult a történeti avantgárdok szemléletének, illetve a két háború közötti későmodernség nyelvi válságának jelei között keresni a posztmodern szituátság ismérveinek hagyományát (4), legalább annyira fontos azt is észrevenni, hogy jelentős mértékben a hatvanas-hetvenes években alkotók művei – amelyek jórészt a határokon túl születtek, vagy kizárólag ott kaphattak cenzúrázatlan nyilvánosságot – készítették elő és alakították azt a teret, ahol a posztmodern próza és líra a maga új hangján egyáltalán megszólalhatott. S igaz az is, hogy el kellett telnie harminc-negyven évnek ahhoz, hogy az ezredvégi líra- és prózatechnikák ismeretében egyáltalán láthatóvá váljanak azok a lírai és prózai hagyományok, amelyek a neoavantgárd irodalom felől alakítják az újabb megszólalásmódokat.

Példaértékű lehet itt *Bónus Tibor Garaczi*-monográfiájának bevezetése, amely azzal a *Blumenberg*től származó irodalmi hermeneutikai érveléssel kezdi okfejtését, hogy „a korszakváltások csakis egy új korszak felől észlelhetők”, majd így folytatja: „Az összeférhetetlen elemek egymáshoz rendelésének módjai az első kötetekben arra is ráirányítják a figyelmet, hogy a nyelvi magatartás bizonyos komponensei mentén kialakított irányzati értelmezők megvilágító erejűek lehetnek ugyan, a kontextusok aleatorikus összjátékához azonban nemcsak irányzati interpretánsok (bizonyos neoavantgárd jegyek és a

posztmodernitás), hanem – az önértelmezés diszperziója nyomán – akár a korszakok mint értelmezők dekonstrukciójának példaértéke is odarendelhető.” (5) Vagyis a művek korszakokhoz rendeltsége nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a korszakok, irányzatok komponenseinek szimptomatikus átfedése megnyissa olykor a szövegek horizontját az újabb korszakok értelmezői számára. Ilyen átfedésként mutatkoznak meg például a szubjektumon túli szövegszervező elvek az avantgárd művekben és az új szenzibilitás költészetében egyaránt, vagy a nyelvkritikai reflexiók mind a későmodern lírai, mind pedig a neoavantgárd szövegekben.

Dánél Mónika megfigyelése szerint az egész neoavantgárd korszak vizsgálata azon a módszertani hibán csúszott el, hogy a „neo-avantgárd” címszó sugallta legegyszerűbb magyarázattal, vagyis a történeti avantgárd irányzatok új alapokra helyezésével folytonosságot keresett – nem is annyira a művek poétikai megformáltsága tekintetében, mint inkább – az 1910/20-as évek alkotásai mögött meglelni vélt társadalmi összefüggésekkel, valamint (kultur)politikai összetevőkkel jelölt szellemi műveltségformák között. (6) Holott a hatvanas-hetvenes évek műveit szemügyre véve az látszik egyre élesebben kirajzolódni, hogy a neoavantgárd irodalom köztes állapotot képvisel abban az értelemben, hogy a modernség hagyományát folytathatatlanak tartja, és új megszólalási lehetőségeket keres ebben a poszt-szituáltságban.

A hazai neoavantgárd irodalom underground tevékenységének fő eszménye a másság megmutatása lett, a mindenkitől való különbözőség megteremtése, ezt kellett közvetítenie az alkotásoknak, ennek kellett megmutatkoznia általuk. Olyan én-központú gondolkodással van tehát dolgunk (vegyük csak példaként a Lélegzet antológiát), amely a neoavantgárd műveket – ebből a szempontból legalábbis – a huszadik századi modernség klasszikus hagyományához köti, s a szellemi műveltség dilemmáira, valamint a filozófiai alapú létproblémák felé irányítja a figyelmet, nem véletlen hát, hogy olyan szerzők lettek a legolvasottabbak, mint Szentkuthy Miklós és Hamvas Béla.

A korszaknak többféle elnevezése él szimultán a mai kritikai tudatban, illetve irodalomtörténeti munkákban – s mindegyik érvelése nyújt valamilyen fogódzót a neoavantgárd jelenségek történeti és poétikai megértéséhez –, ezért is lenne meddő próbálkozás előíró szándékkal fellépni, s egyiket vagy másikat kitüntetni a többi rovására. Posztként beszélni erről az avantgádról abból a szempontból lehetne megalapozott, s illeszkedne gondolatmenetünkhöz, hogy – amiként Dánél írja – „ebben nem szűnne meg az avantgárdhoz való kapcsolódás kifejeződése, de a poszt révén csak az időbeli utólagosság

hangsúlyozódna, értékvonatközások nélkül, amelyek viszont a neoban benne vannak”. (7)

Tulajdonképpen már a történeti avantgárdok is azzal a szándékkal indultak útjukra, hogy a romantikus irodalom- és művészeteszményt kiüresítve mintegy vákuumteret képezzenek a hagyományban (amelynek nyelvileg feltételezett megkerülhetlensége nem vált korszakos tapasztalattá, bár a *Babits-Kassák* vitában szépen kirajzolódtak az erre vonatkozó lehetséges irányvonalak), ahol majd felépíthetik saját, egyedi alkotásaikat – holott már ezzel a két („saját” és „egyedi”) fogalommal jelzett műalkotásszemlélet is ironikus módon romantikus alapokon nyugszik. A klasszikus modernség hagyománycentrikus gondolkodásának és esztétizáló művészetfelfogásának erőteljes pozíciója mellett (ellen) az avantgárd irodalmi irányzatok sorban kifulladásra kerültek, de közben ott hatottak mégis közvetlenül termékenyen, ahol az avantgárd a legtöbbet tanult a modern művésztől (első sorban is *Cézanne*-tól): a képzőművészetben. A konstruktív képzőművészeti alkotásokon keresztül ugyanis átmentődött az irodalmi avantgárdnak a műalkotások immanens felépí-

tettségre irányuló érdeklődése (lásd Kassák konstruktivista alkotásait és *Tamkó Sirató Károly* síkverseit), amely aztán a későmodern líra nyelvkritikai világlátásával társulva nagyban hozzájárult a konkrét költészetet megszületéséhez. (8)

Az önnön felépítettségre reflektáló műalkotásművészet az absztrakt, tárgy nélküli festészet kialakulásától kezdve folyamatosan jelen volt a huszadik század első felének képzőművészetében – s vezetett a konstruktív építészeti formák felé (lásd *Theo van Doesburg* és *Moholy-Nagy László* munkásságát), illetve a konkrét művészetig. Az avantgárd irányzatok közül a konstruktivizmus jelenthetett tehát folytonosságot a konkrét költészetnek: Doesburg – általános elméleti alapokra helyezve a konstruktivizmust – 1930-ban megalapította az *Art concrete* című folyóiratot, amelyben a művészek az „abszolút” festészet ideáját „konkrét” ábrázolással próbálták megvalósítani. A konkrét költészet teoretikusai ezért (*Mallarmé* mellett) Doesburg eredményeire hivatkoztak a legtöbbit. Doesburg szerint a konkrét festészet az igazán tárgy nélküli, s az absztrakt festészet még tárgyas, mert csak az a konkrét, ami nem utal önmagán kívüli valóságra. A konkrét festmény maga háromdimenziós létevel konkrét, az absztrakt kétdimenziós kép viszont csupán ábrázolja a bemutatni kívánt (háromdimenziós) dolgot, legyen az akár önnön felépítményjellegének eleme: vonal, felület vagy szín. A pop-art képei viszont mindkét jellegtől elhatárolódnak azért, hogy a bemutatni kívánt dolgot exponálva reprodukálhatóként mutatják fel: a reprodukció maga lesz a kép tárgya, s törli az összes lehetséges individuális jegyet. (9)

A hatvanas-hetvenes évek neoavantgárd irodalma azonban egyáltalán nem koherens a szellemi teljesítmények és alkotások tekintetében, míg a történeti avantgárdok esetében beszélhetünk koherenciáról, hiszen egyértelműen kiemelhetők azok az avantgárd sajátosságok, amelyek a különböző területekhez és alkotói csoportokhoz tartozó művek megformáltságában is közös jegyekként mutatkoztak meg. Ez persze köszönhető az irodalom szociális feltételeinek is: az avantgárd irányzatok internacionális jellegének, a művészcsoporthoz egymás iránti kölcsönös érdeklődésének, a találkozóknak, a kollektív műhelymunkáknak, s nem utolsósorban annak a helyzetnek, hogy ez a sokkolóan radikális és botrányos fellépésekkel jelentkező, idegen hangzású irodalom a Nyugat-esztétika uralta kulturális színtéren mégiscsak legitim helyet kapott. Ezzel szemben viszont a 60/70-es évek neoavantgárd irodalma nagyobb részben emigrációba kényszerült vagy legalábbis itthon elhallgatásra ítéltetett. A neoavantgárd irodalmak nyilvános fórumai kizárólag külföldön működtek (többek között a Magyar Műhely Párizsban, az Új Symposion Újvidéken, az Arkánium Washingtonban), így a hazai csoportok lakásokba, kávéházakba húzódtak vissza. Nem is annyira politikailag illegális/féllegális irodalmi létük következménye ez, sokkal inkább létük feltétele, illetve avantgárd szituáltságuk egyik ismérve, hogy „önként” választják a „föld alá húzódo” pozíciót az irodalmi életben, s hogy kis közösségekben dolgozva szűk közönségre apellálnak, hiszen alkotásaik egyik lényege éppen a befeléfordulás, az önmegismerés – egy egzisztenciális létforma minél teljesebb megvalósítása. (*Tábor Ádám* irodalompolitikai szempontból jogosan veszi egy kalap alá – még hozzá az ún. „underground” címkéjű kalap alá – a különböző poétikai teljesítményeket a korszakban; de hangsúlyozni kell, hogy az avantgárd irányultságú irodalmak ennél azért jóval összetettebb hagyománytudattal rendelkeztek.)

A hazai neoavantgárd irodalom underground tevékenységének fő eszménye a másság megmutatása lett, a mindenkitől való különbözés megteremtése, ezt kellett közvetítenie az alkotásoknak, ennek kellett megmutatkozni általuk. Olyan én-központú gondolkodással van tehát dolgunk (vegyük csak példaként a *Lélegzet antológiát*), amely a neoavantgárd műveket – ebből a szempontból legalábbis – a huszadik századi modernség klasszikus hagyományához köti, s a szellemi műveltség dilemmáira, valamint a filozófiai alapú létproblémák felé irányítja a figyelmet, nem véletlen hát, hogy olyan szerzők lettek a legolvasottabbak, mint *Szentkuthy Miklós* és *Hamvas Béla*.

A neoavantgárd alkotások, ahogyan Dánél ezt tanulmányában alaposan kifejti, egyszerűen folytatják és rendezik új szisztémába a történeti avantgárdok egyes technikáit, valamint a későmodernség nyelvi tapasztalatát, és ezzel előkészítik a terepet egy olyan poszt-modern megszólalás számára, amely a legerősebb modern szövegszervező hagyománnyal is képes leszámolni: az alkotói én-integritás műalkotásbeli létének szükségszerű kódolásával. Ez a beszédpozíció a történeti avantgárd folytonosságaként ismerhető fel a hatvanas-hetvenes évek underground irodalmában, akárcsak az a mód, ahogyan a művek az irodalom, a nyelv mediális határai mentén – reflektáltan vagy reflektálatlanul, de mindenképpen – újabb horizontokat nyitnak az irodalom és a képzőművészetek számára. Gondoljunk csak arra, hogyan vált az újság tipográfiai látványa szervezőelvvé Kasák műveiben (képversokban, betűkollázsokban, borítótervekben), vagy gondoljunk például a dadaisták fonocentrikus halandzsakölteményeire. Az ilyen intermediális megnyilvánulásokat nevezi a szakirodalom experimentális (kísérletező) alkotásoknak, mivel a médiumok közti átjárhatóság leplezetlen megmutatkozása a huszadik század elején még inkább szokatlan és zavarba ejtő olvasási tapasztalat lehetett, míg a neoavantgárd művek értelmezését már hagyományként alakíthatta az avantgárd művészetekből eredeztethető experimentalizmus, s mire a neoavantgárd irodalom színre lépett, a különféle avantgárd irányzatok közös jegyeként értett fogalommá vált.

A műalkotás mediális feltételezettségének felismerése – és az arra tett kísérletek, hogy ezt a tapasztalatot az alkotásokban közvetlenül hozzáférhetővé tegyék – azt vont maga után, hogy nyelvhasználatot illetően nemcsak a nyelv materialitásában rejlő észlelési feltételeknek tulajdonítottak jelentőséget az alkotók, hanem azzal a hiedelemmel is kezdtek leszámolni, hogy mőtől a valóságig (és fordítva) létezhet közvetlen út. A későmodern alkotások tanúsága szerint ugyanis – melyek a műfiktív világot nem mimetikus valóságviszonyként, hanem nyelvimmánens konstrukcióként mutatják fel – egy műalkotás nem vonatkoztatható vissza közvetlenül az életvilágra – az irodalomra nézvést legalábbis következmények nélkül –, hiszen a gondolkodás nyelvi alapozottsága még az oly nyilvánvalóan más (képi) észlelésű alkotásokban is képes felülírni a mediális összjátékokat. Nézzük például a képversek emblematisan felelő képi-nyelvi viszonyát (egy egyszerű figurális verset, *Nagy László* 'Önarckép'-ét) és ennek a viszonynak a széttartását, ahol a nyelvi kijelentés igazsága nem felel meg a képen látható igazságnak (például *Magritte* 'ez nem pipa' című képe vagy *Gappmayr* számkölteménye: $7+5=12$ és $7+5=75$). A jelek materialitásának hangsúlya tehát ebben a neoavantgárd szituációban áthelyeződik az életvilág tárgyairól a művészeti tárgyra, vagyis például a lábra húzható cipőről a cipőképére, a leírt és kimondott „cipő” szó betű- és hangsorára, vagyis a hozzáférhetőség nyelvi aspektusának anyagiságára/medialitására.

A korszakonként változó poétikai diszkurzus szemléltetésére álljon itt egy olyan szövegmutatvány-sor, amely azt akarja példázni, hogy egy trópus (a 'szó'), amely éppenséggel önmagát (mint 'szóképet') reflektálja, milyen viszonyban áll az ugyancsak a 'szó' szemantikai körébe vont 'árnyék' trópusával: miképpen szólalnak meg és hogyan nyernek értelmet egy romantikus *Goethe*-, egy konkrét-lírai *Gomringer*- és egy neoavantgárd szituáltsgú *Györe*-versben.

Johann Wolfgang Goethe: 'Worte sind'

Worte sind der Seele Bild –
 nicht ein Bild! Sie sind ein Schatten!
 Sagen herbe, deuten mild,
 was wir haben, war wir hatten. –
 Was wir hatten, wo ist's hin?
 Und was ist's denn, was wir haben? –
 Nun, wir sprechen! Rasch im Fliehn
 haschen wir des Lebens Gaben.

A 19. századi romantika esztétikájában és poétikájában lehet találni jeleket arra, hogy a világról elmondható dolgok nyelvi közvetíthetősége korántsem egyértelmű és egyirányú a maga eszközszerűségében. *Friedrich Schlegel* így ír a költői nyelv tökéletlenségéről: „Attól tartok, hogy ez a kimondhatatlan nem más, mint a nyelv közismert elégtelensége arra, hogy valamiféle belső szemléletet tökéletesen megfogalmazzon. Mert a nyelvnek csak általános és önkényes jelei vannak, amelyeket az értelem megpróbál, amennyire csak lehet, elsajátítani. Ebből nyilvánvaló az, hogy a költészetben a nyelv szükségképpen nem pusztán eszköze az értelemnek” – mondja Schlegel, majd később ennek az értelemnek a kapcsán mindenféle kommunikáció alapjaként a nyelvi konszenzusra mutat rá: „Enélkül [ti. szellem és anyag közti kapcsolat nélkül] az emberek közötti közlés sem alakulhatott volna ki, ami pedig feltétele az összes emberi képesség kifejlődésének; hiszen még azt a törekvést sem lehetett volna közölni, hogy közölni akar az ember valamit, hogyha az emberek nem értették volna egymást minden megegyezéssel létrejött érintkezési mód előtt. (...) Ha valamit szándékosnak nevezünk, akkor azt mindenekelőtt nekünk, magunknak kell létrehozunk (...), következésképp a szavakkal való beszéd egyszerű kifejezés és ábrázolás.” (10) Jóllehet Schlegel írásában a nyelviség még metafizikai alapon (szellem és anyag „eredeti egyfésülésének” okán) szavatolt, a nyelvbe, a dolgok és érzések tökéletes nyelvi közvetíthetőségébe vetett remény elveszettnek látszik.

Ezen az alapon érthetjük meg Goethe versét is, amelyben a szó a lélek deficitese képeként mutatkozik meg, hasonlóan ahhoz az indexikus kapcsolathoz, ahogyan *Platón* barlanghasonlata állítja elének az ideát.

A szó a lélek árnyéka, a megismerés centruma, ahol a dolgok a maguk szóbeli/nyelvi indexikális létükkel vannak jelen, mivel nem teljes „képekben”, csupán „árnyképekben” mutatkoznak meg – ez mindenképpen a dolgok részleges hozzáférhetőségét hangsúlyozza, a nyelvi megragadhatóságnak kiszolgáltatott megismerést panaszolja, azt a tapasztalatot, hogy amíg nyelvileg birtokoljuk a dolgot, amíg beszélünk róla („sagen”, „deuten”), csak addig tudunk szavatolni a jelentés azonosságért, addig tudjuk csak, miről van szó, mi van a birtokunkban. Goethe verse nem állítja elének a nyelv írott aspektusát, a hangról, a hangzsról beszél, amikor a nyelvet említi. A világ nyelvi hozzáférhetősége a beszéd idővonatkozásában bizonyul igaznak, vagyis a nyelv a beszédben, a pillanat kitüntettségében, jelen esetben a versbeli beszédben létezik csupán („Nun, wir sprechen!”), hiszen a pillanattal együtt a nyelv és így a dolgok bizonyossága is elillan. Erről a nyelvi tapasztalatról ad számot Goethe verse, amely feltűnő intertextuális viszonyt mutat Gomeringer következő konkrét költeményével:

EUGEN GOMRINGER

WORTE SIND SCHATTEN
SCHATTEN WERDEN WORTE

WORTE SIND SPIELE
SPIELE WERDEN WORTE

SIND SCHATTEN WORTE
WERDEN WORTE SPIELE

SIND SPIELE WORTE
WERDEN WORTE SCHATTEN

SIND WORTE SCHATTEN
WERDEN SPIELE WORTE

SIND WORTE SPIELE
WERDEN SCHATTEN WORTE

Gomringer versében a goethei kiindulópont, a „Worte ... sind Schatten” úgy variálódik tovább, s vezet el minket egy másfajta nyelvi tapasztalat felismeréséhez, hogy a konkrét költészet lényegének értelmében a vers eloldja a szavakat mind szintaktikai kötöttségüktől, mind pedig szemantikai vonatkozási rendszerüktől. Ezt az eloldódást erősíti az olvasás során észlelt íráskép is: a kiskapitális használata, a központosítás elhagyása. A szavak minden lehetséges szóhelyen való szerepeltetése pedig arra utalhat, hogy a szavak egyenrangúak, egymással behelyettesíthetők, tehát a vers írott volta nem határozza meg előre a nyelvi-logikai alá- és fölérendeltséget. Permutatív módon kerülnek (elénk)

A műalkotás mediális feltételezettségének felismerése – és az arra tett kísérletek, hogy ezt a tapasztalatot az alkotásokban közvetlenül hozzáférhetővé tegyék – azt vontta maga után, hogy nyelvhasználatot illetően nemcsak a nyelv materialitásában rejltő észlelési feltételeknek tulajdonítottak jelentőséget az alkotók, hanem azzal a hiedelemmel is kezdtek leszámolni, hogy műtől a valóságig (és fordítva) létezhet közvetlen út. A későmodern alkotások tanúsága szerint ugyanis – melyek a mű fiktív világát nem mimetikus valóságviszonyként, hanem nyelvimmanens konstrukcióként mutatják fel – egy műalkotás nem vonatkoztatható vissza közvetlenül az életvilágra – az irodalomra nézvést legalábbis következmények nélkül –, hiszen a gondolkodás nyelvi alapozottsága még az oly nyilvánvalóan más (képi) észlelésű alkotásokban is képes felülírni a mediális összjátékokat.

papírra a szavak, mégis megtartják az egész konkrét költemény írásképeinek a hagyományos versre emlékeztető hasonlóságát: a sorokba tördeltséget és a fehér lap közepére rendezettséget.

Mindezidáig a vers értelme megfelel a konkretisták eredeti szándékának, Gomringer költeményében a szó szabad, eloldódott a szóképi meghatározottságtól, a goethei trópusától (ahol a szó a lélek képe, illetve árnyéka), s új szavakkal lép új kapcsolatba. Mindazonáltal az olvasói tapasztalat, az intertextuális szövegviszony, vagyis az, hogy a Gomringer-vers ennyire impulzívan idézi meg a goethei versnek nemcsak szó szerint a trópusát, hanem az aktualizált értelmét is (worte werden spiele), láthatóvá teszi a konkrét költészet nyelvfelfogásának reflektálatlan és az olvasásban megmutatkozó tapasztalatát, hogy a nyelvi emlékezet működése elsődleges az alkotói szándékhoz képest, s már akkor hat, amikor a szavak kiválasztása még meg sem történt. E konkrét költészeti előfeltevést azonban, amely szerint a szavak a szótári jelentésüktől eloldva tabula rasaként állnak az alkotó szolgálatába, *Heissenbüttel* nem osztja, s a nyelvi emlékezet működésének kiszámíthatatlanságára hívja fel a figyelmet: „Mindezek mellett nem szabad megfeledkezni arról, hogy valójában egyetlen dilemmával állunk szemben. Hiszen a rendszer szétesésével szabaddá vált nyelvi elemek (és az új jelentésárnyalatok is) még ezen a rendszeren belül nyerték el eredeti értelmüket. Tehát valamit a hagyományos

értelmével ellentétben használnak anélkül, hogy teljesen eloldanának attól. Hozzá kell még fűzni, hogy ez az értelem az általános, nyilvános és hivatalos nyelvhasználatban még mindig sértetlenül rögzülteként jelenik meg, és egy majdhogynem alexandrin-jellegű szintaktikai-grammatikai purizmus gátat vet a csiszolódás, illetve a széttöredezés folyamatának.” (11) Az új érzékenység költészete és a posztmodern próza szubjektumon túli szövegszervező elvei (többek között) ezt a nyelvi emlékezetet kiaknázva képesek aktivizálni olvasójukat, bevonni a létrejövő alkotásba, mint például *Kemenes Géfin László* „Fehérlófia” című műve, amely töredékes nagy elbeszélésként a mese architektusát idézi,

s amely a mesemotívumok karneváli keveredése, valamint a különböző történeti nyelv-állapotok egyidejűsítő használata mellett szó és íráskép disszeminációját ugyancsak a töredékesség megmutatkozásának szolgálatába állítja („Sámán vagy artifekszem? Sömör vagy finnugró? / a nyelvezésnek finneken vége énekem féke finnegés-weg / a skribálás elhalogatásával Chimes Choyce rácsent” (12)). Az ilyen alkotások kiengedik kezükből a beszéd fonalát, ráhagyatkoznak s egyben rávezetnek a nyelvi emlékezetre – s ezt éppen-séggel nem veszteségként fogva fel, csak egy szükségszerű és uralhatatlan történésként.

A németországi (valamint ezzel egyidejű franciaországi, dél-amerikai, spanyol és portugál) konkrét költészet hatása a magyarországi irodalomra nem túl mélyreható. Az 1950-es években az Újhold köre csoportosult költők javarészt a Nyugat-modernség nyelvét beszélték, amelyből hiányoztak az avantgárd irodalmi hagyományok. A *Pound*tól és *Valéry*-től tanult tárgyias-hermetikus megszólalás ugyan emlékeztethet az avantgárd poétikák szövegépítkezésére (mondjuk a strófaszerkezet felbontására, a redukált grammatikára vagy a tematizált képi látásmódra), de továbbra is áttetszik benne a költészetet esztétizáló szándék. A hatvanas-hetvenes években porondra lépő új érzékenység költészetének tenge-rentúli változata (többek között például) a lírai szubjektumot úgy szituálja újra, hogy a beszédpozíciót állandóan el-helyezi, s mindig a beszédszituációban artikulálódó hangot juttatja szóhoz. A *Lélegzet* (13) című és a korszak hazai irodalmát reprezentáló (ám csak késéssel megjelenő) antológiában ugyancsak fontos szerephez jut a hangzás, jóllehet – s mint látható lesz – más nyelvismereti alapokon, ezt példázza Györe Balázs verse.

Györe Balázs: „Az egyetlen vers felé” (részletek)

(100) A jelenlét elvesztése.

Ami még mondható. Egyre kisebb szigeteken.

Szakadozó fonál. Szabálytalan lélegzés. A szavakon túl: beszéd.

(69) Kép: ezüst, akvarell.

Íj és lant emléke, áthajló, öszszhang.

Evszak nem segít. Nyelvtan nem segít.

Minden dolgok mértéke: mondható-e?

(62) Dolgok fájdalma: ellentét.

A szándék hiánya: szépség.

Nyelv: a valóság árnyékában.

A magyarországi irodalom fentebb kifejtett sajátosságai, az underground jelleg és a totális (ön)megismerés egzisztenciális alapjaira építő, metafizikai világlátás nem kis mértékben táplálkozott persze az amerikai underground hasonló jelenségeiből, elsősorban is *Ginsberg* költészetéből, akinek a szövege (14) éppen azt a *Lélegzet* című (élő folyóiratot és) antológiát vezeti be, amelyben Györe verse is megjelent (illetve elhangzott). Itt olvasható a következő gondolat: „A költészet ereje a lélegzet, ahogyan mi lélegzünk. A lélegzet szó a latin spiritus vagy in-»spiratio« szavakra utal. Tehát az erő a lélegzet: természetes gondolat, titkos gondolat és génusz a lélegzetek között: lélegzetek közben. Semmi másra nincs szüksége, mint saját »lágý gépezetére«, saját testére, hogy közvetíthessen bármit, amire szüksége van.” Bár az avantgárd költők tettek már kísérletet hangzó vers megalkotására (elsősorban is a dadaisták), az underground irodalom hangzó költészete mégsem tekinthető ennek a hagyománynak a folytatójaként, mert a költészet lényege itt nem a nyelv mint médium materialításában, hanem a költői hang transzcendens erejében van, s a hangzó beszéd ebben az értelemben Platón *Phaidrosz*'-beli gondolataival vág egybe, mely szerint „az írás szegényes dolog az eleven szóhoz képest”. (15) A vers csupán a formára való emlékeztetésként strófába rendezett, a számozott szakaszok tömör, párszavas kijelentései a hermetikus poétikának megfelelően a megfogalmazhatatlanság jegyében „szólnak”, illetőleg közben mintha éppen a leírottság elől menekülnének

(„Nyelvtan nem segít.”), s hullanak az elhallgatásba („Szakadozó fonál. Szabálytalan légzés.”), amelyből ténylegesen meg lehetne szólalni („Szavakon túl: beszéd.”): hangzón és lélek(zet)k/tel telve. A két kitüntetett médium tehát az alkotó szubjektum individuális energiája – ez tartja meg az én hangsúlyos beszédpozícióját a szövegekben – és a beszéd-folyamat, a „parole”, a kiüresedettnek érzett nyelv utolsó mentsvára („Minden dolgok mértéke: mondható-e?”). Az élőbeszéd a maga underground szituáltágban persze nem csak a poétikai fölrétékelődés értelmében lesz kitüntetett, de a Lélegzet költői a felolvasóesteken politikai vonatkozásban is fölhasználják a nyelv mediális szétválaszthatóságának tapasztalatát: „A betű csak világosan olvasható – a hang sötétben is hallható.” A nyelvhez való hozzáférés többszörösen (poétikai és politikai okból is) kényszerű redukciója így aktualizálja ismét a szó trópusának értelmét: Györe verse mindenképpen vesztett pozícióban látja a nyelvet, a „valóság árnyékában”, méghozzá az írott szó mint hagyományos költészeti forma hitelvesztettségét érzékelteti, szemben a még hitelesnek, igaznak bizonyuló, hangzó beszéddel.

A hatvanas-hetvenes évek hazai underground irodalma az avantgárdtól örökölt formákkal együtt is inkább a modernség hagyományához kapcsolódik, mert a szó hitelének, hatalmának és logocentrizmusának visszanyeréséért játszik, s a művön túl jelöli ki célját, amely nem más, mint a személyes megnyilvánuláson keresztül a minél teljesebb és minél pontosabb önkifejezés. A neo-avantgárd irodalomhoz azért is van csak kevés köze, mert ebből a modernség-hagyományból hiányzik az avantgárd líra öröksége, amely segíthette volna az elszakadást az olyan „hitelvesztett” szövegszervező centrumoktól, mint a nyelv eszközszerűsége vagy a költészet eredendő fenséges volta. Csak kevés életmű (például *Mészölyé* és *Tandorié*) volt képes az avantgárd örökséget is tapasztalattá téve úgy kilépni a modernség horizontjából, hogy a magával hozott hagyományt más „nyelven”, vagyis a nyelvre való más rálátással, más nyelvi magatartással szövegezte meg (gondolok itt az *Alakulások* és az *Egy talált tárgy megtisztítása* című kötetekre).

A határainkon kívül élő íróink termékenyebbnek mutatkoztak a neoavantgárd beszédmód kialakításában, amelyben elválaszthatatlannak látszanak a neoavantgárd és posztmodern jellegzetességek. Az Új Symposion már a hetvenes években hírt adott a Tel Quel csoportról, az új érzékenység költészetéről és McLuhan médiaelméletéről, valamint korszerű hermeneutikai szövegeket közölt *Gadamertől*, *Jausstól* és *Bacsótól*, vagyis számos jele van annak, hogy az ott alkotó írók nyelvi magatartását nem a Nyugat-esztétika határozta meg. *Bányai János* pedig arról ír, hogy a vajdasági irodalom születését egyszerre alakította a modern (beleértve az avantgárdot is), valamint a nyugat-európai és jugoszláv neoavantgárd irodalom. (16) Az anyanyelvhasználat egy idegen nyelvi környezetben olyan tapasztalat a határon túli magyar irodalomban, amely eleve korlátozza a nyelvhez való hozzáférést, ezért is válhat könnyebben fogékonnyá a nyelvhasználatot relativáló elméletek és irodalmak befogadására. A posztmodern irodalom elsősorban a prózai művekre alkalmazott fogalomként került az irodalomtörténetbe, míg a neoavantgárd kísérletező irodalom a lírában és annak határain alakította ki a maga beszédmódját. A diszkurzív különbségek ellenére mindkét irodalom bevon szubjektumon túli szervezőelveket a szövegalkításba és építkezik a kultúra egyéb (nem magas- vagy nem is irodalmi) regiszteriből, miközben folyamatos reflexiókkal lát el minket, olvasókat az alkotás/alkotódás menetéről. Ezek mutatkoznak meg a legszembeütőbb közös jegyekként a neoavantgárd experimentális és a posztmodern irodalomban. Egy éles különbség azonban mégiscsak vonható: a nyelvet használó szubjektum szituálása tekintetében, mert amíg a posztmodern regény a szubjektumon túli szervezőelemeket a nyelvi emlékezetből nyeri, addig a neoavantgárd szerzők (például a Magyar Műhely alkotói) jórészt a történeti avantgárdoktól örökölt autoriter magatartással kezelik alkotásaikat, s hangsúlyozzák a szerzőiségüket, még ha palástolni is próbálják azt a posztmodern regénytől ellesett szövegmetaforákkal (könyv, talált kézirat, talált bármiféle régi alkotás).

A nyolcvanas évek irodalmában itthon is kezdett teret nyerni a neoavantgárd experimentális líra, aminek eredménye a ‚Ver/s/ziók’ című antológia, ám ennek tanúsága ugyancsak az, hogy több műalkotás tetszeleg avantgárd pózban, mint ahány ténylegesen az avantgárd hagyományból szólna. (17) Az avantgárd kanonizálta szövegalakítási módok alkalmazása nem egyenlő az avantgárd hagyomány közvetítette nyelvi magatartás tudatosulásával, s az avantgárd technikák működtetése nem vonja maga után azok tapasztalattá válását, mely szerint „a nyelv nem a valóság képe, hanem bizonyos konvencióké” (18), márpedig a konkrét költészet óta hódító neoavantgárd irányzat legfontosabb eredménye éppen a nyelvnek a kommunikációban való megalapozása volt/lett volna. Még az itthoni irodalomban emblematikusnak számító neoavantgárd *Erdély Miklós* költészete (19) is csupán számot adni képes a megváltozott nyelvbelségről, nem pedig belekerülni abba (bár Erdély életművének neoavantgárd sikeressége inkább a performans és a film területén keresendő). Egy lehetséges korszakkuszóba neoavantgárd és posztmodern korszak között ott rajzolódhatna ki (persze csak ha szükség mutatkozna rá), ahol a kétfajta nyelvkritikai hozzáállás különbözik egymástól: a neoavantgárd elvesztettnek látja a szubjektum beszédpozícióját, a posztmodern pedig elveszithetőnek.

Jegyzet

(1) Az idézett mottó a következő tanulmányból való: Kukorelly Endre (2000): 666 999 000. 4. 52–72.
 (2) V.ö. pl. Tábor Ádám (1997): *Váratlan kultúra*. Balassi Kiadó, Budapest. Dánél Mónika: *A közöztiség alakzatai*. In: Bengi László – Sz. Molnár Szilvia (2002, szerk.): *Kánon és olvasás – Kultúra és közvetítés II.* FISZ, Budapest. 73–117. Bónus Tibor (2002): *Garaczi László*. Tegnap és ma. Kalligram Kiadó, Pozsony. H. Nagy Péter (2003): *Orpheusz feldarabolva. Zalán Tibor költészete és az avantgárd hagyomány*. (Aktuális avantgárd 17). Ráció Kiadó. A 2002-es Debreceni Irodalmi Napok rendezvény a „Van-e posztmodern?” kérdését állította középpontba, az előadások közül szempontunkból elsősorban Kulcsár Szabó Ernőé (*Szellemi stúdium vagy a szövegiség technológiája?*) és Fried Istváné (*Töredékes megjegyzések a posztmodernről, a neoavantgádról és a kritikáról*) kiemelkedő fontosságú. *Alföld*, 2003/2.

(3) Kukorelly i.m.

(4) Kulcsár Szabó Ernő: „Die Welt zerdacht...” *Sprache und Subjekt zwischen Avantgarde und Postmoderne*. In: Fischer-Lichte, Erika – Schwind, Klaus (1991, szerk.): *Avantgarde und Postmoderne. Prozesse struktureller und funktioneller Veränderungen*. Stauffenburg Verlag, Tübingen. 29–43. Uő. (1990): *Klasszikus modernség, avantgarde, posztmodern. Az irodalmi modernség és az „egész”-elvű gondolkodás válsága. Kortárs*, 1. 129–143.

(5) Bónus, i.m. 12.

(6) V.ö. pl. (1981): *A neoavantgarde*. Bev. Szabolcsi Miklós. Gondolat, Budapest.

(7) Dánél Mónika (2002): A közöztiség alakzatai. In: Bengi – Sz. Molnár (szerk.) 87.

(8) Erre utal Heissenbüttel gondolata is: „Sajátos értelemben, az egyes szerzők műve felől, de teoretikus alapon is a konkrét költészet alatt gyakran értik a nyelvi konstruktivizmus egy módját.” Heissenbüttel, Helmut (1970): Anmerkungen zur konkreten Poesie. *Konkrete Poesie* I. Text und Kritik, 25. 20.

(9) V.ö. Imdahl, Max (1996): *Probleme der pop-art*. In: uő.: *Reflexion, Theorie, Methode*. Gesammelte Schriften Band III. (hrg. von Gottfried Boehm) Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main. 239–241.

(10) Schlegel, Friedrich (1980): Kant: Az esztétikai ítélőerő kritikája című művéről. In: Schlegel, Wilhelm August – Schlegel, Friedrich: *Válogatott esztétikai írások*. Gondolat, Budapest. 574–581. A nyelv kettős („ábrázoló” és „kifejező”) viselkedése kapcsán Niklas Luhmann arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelv egyszerre képes az a médium lenni, amely értelmet közvetít és az, amelyen az értelem még a közvetítés előtt artikulálódik. S amint a nyelv mint médium tematizálja a saját működését, megzavarja ezt a közvetítést, s ironikussá, többértelművé válhat. V.ö.: Luhmann, Niklas: *Wie ist Bewusstsein an der Kommunikation beteiligt?* In: Gumbrecht, H. U. – Pfeiffer, K. L. (1988): *Materialität der Kommunikation*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 884–905.

(11) V.ö. Heissenbüttel, Helmut (1999): *Konkrét költészet*. Ford. Sz. Molnár Szilvia. Magyar Műhely, 108–109. 42.

(12) V.ö. Dánél (2002) 93.

(13) *Lélegzet*. (1985) JAK Füzetek, Magvető, Budapest.

(14) Ginsberg, Allen (1980): A költészet ereje és gyöngesége. *Lélegzet*, 9–10.

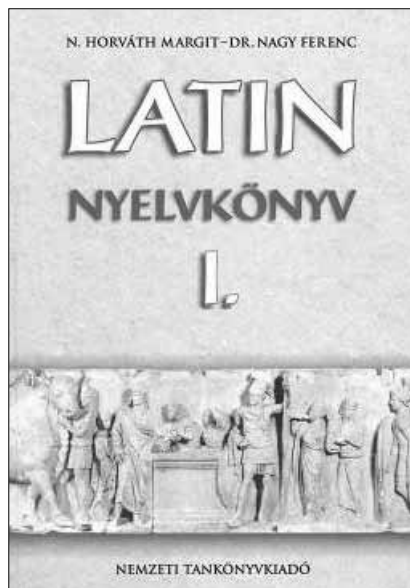
(15) Platón (1983): Phaidrosz. In: *Platón válogatott művei*. Ford. Kövendi Dénes. Európa, Budapest. 565.

(16) Bányai János (1998): *Hagyománytörés*. Novi Sad – Újvidék. 10.

(17) V.ö. H. Nagy Péter: *Aver(s)ziók?* (kézirat)

(18) Žmegačot idézi: Kulcsár Szabó Ernő (1993): *A magyar irodalom története 1945–1991*. Argumentum, Budapest. 361.

(19) V.ö. pl. a nyelv alkalmatlanságát tematizáló *Szóról szóra* című verssel, ahol a szavak „szegényes pillérei az áthidalhatatlannak” és úgy állnak rendelkezésre, mint „nyűtt ruhatára / a szavakban való emlékezésnek / tárt szekrényben lógnak / penészes hajtókákkal akasztottan / eldologiasodva”. A kötet mindenképpen alaposabb elemzést érdemelne, a neoavantgárd tekintetében különösen az *Imádság után, szabadon*, a *Jövőidejű találmány* című versek. Erdély Miklós (1974): kollapszus orv. In: *idő-möbiusz*. Magyar Műhely, Párizs – Bécs – Budapest.



A Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. könyveiből

Mándy, Mészöly, Kertész

*A Magyartanárok Egyesületének 2003. április 5-i konferenciája
Mándy Iván, Mészöly Miklós és Kertész Imre életművével foglalkozott.*

Miert éppen ők? És miért együtt, egy konferencián? Jelentős kortárs epikusok, kétségte-
lenül. Bár már ehhez a megállapításhoz is lábjegyzet kívánkozik. Az 1995-ben meg-
halt Mándy Iván és a nemrég elhunyt Mészöly Miklós még kortársunk, ha távolodó-
ban is. Kertész Imre meg talán épp ellenkezőleg: ő most válik igazán kortársunkká. A szélesebb
körű ismertséget a legnagyobb irodalmi díj odaítélése hozta meg számára. Mostantól – egészen
pontosan 2002. október 5-től – nem lehet Kertész Imrét számon kívül hagyni. Természetesen
nem a legnagyobb magyar író lett a Nobel-díj által, „egycsapásra”, ahogyan a régebbi tanköny-
vek mondanák. Az irodalom nem sportverseny és nem a Guinness-rekordok ügye. A legnagyobb-
bat kijelölni: szellemtelen vállalkozás. De azt, hogy Kertész jelentős író, a legnagyobbak egyi-
ke – amit azért sokan tudtak a díj előtt is –, most már nem lehet kétségbe vonni. Hogy ott a he-
lye *Ottlik* és *Örkény* magasában, hogy csak két korábban meghalt kortársunkat említsem.

És ott a helye Mándy Ivánnak és Mészöly Miklósnak is.

Et utóbbi minősítés – vagyis hogy Mándy és Mészöly is a legnagyobbak közül való –
sokak számára szintén nem evidens. Számomra az. A három név egymást minősíti. Jelen-
tős kortárs epikusok, kétségtelenül.

Mindhárom író helyét mintegy a pálya szélén jelölték ki hajdan. Aztán mindhármuknak kiju-
tott díjából, elismerésekből. Olvasóik is vannak. Fontos tanulmányokat is írtak róluk. Sem Mé-
szölyt, sem Mándyt, sem Kertészt nem nekünk kell fölfedeznünk. De felhívni rájuk a figyelmet,
olvasni őket, beszélni róluk, beszélni arról, hogy hogyan közvetíthetők leendő olvasók száma-
ra, tanítani őket – ez feladatunk lehet. Vagy határozottabban fogalmazva: ez feladatunk.

Mándy, Mészöly, Kertész. Nem egy irányzat képviselői. Nem csoport, nem iskola.
Másról és máshogyan beszélnek.

Mándy a kallódó kisemberek, a málló falú lépcsőházak, a gangok, az elhagyott tárgyak
világában van otthon. Tárgyai, figurái személyes ismerőseink. Lassan, tűnődve kell ol-
vasni. A szöveg kihagyásait, sejtéseit kitöltve. Ráhangolódva arra a személyiségre, aki
ebben az esendő kisvilágban ismer magára. Ráhangolódva arra a személyiségre, aki rész-
véttel teli ironiával szemléli mindezt: minket, önmagát.

Mészöly szintén szereti a kis dolgokat. Ráfókuszál tárgyára. Erős fényben, éles, ke-
mény képeket láttat. A pannon tájban vagy akár csak a Csaba utcában ott lüktet, dolgo-
zik, rombol, jelen van az egész múlt. Tapintható és látható az ellentmondásos, kegyetlen,
groteszk magyar történelem. Az eltemetettnek vélt bűnök, hazugságok.

Mészöly esszenciálisra sűrített és rendkívül rétegzett prózája megdolgoztatja az olva-
sót. Kemény, súlyos dolog onnan nézni, úgy nézni, ahogyan ő néz. És katartikus hatású.

Kertész alapélménye, létezésének centruma a holokauszt. Mást tud róla, mint amit tudni
szokás. Az európai civilizáció mibenlétével meg az ember kilétének problémájával viasko-
dik. Önismereti leckéje már-már elviselhetetlen. De üzenete egyértelmű: szembe kell nézni
magunkkal, el kell viselni ezt a leckét. Emberi méltóságunknak tartozunk ezzel. És csak így,
e kataklizmán át vezet út tovább. Hőse, Köves Gyuri nem filozófus, távolról sem, de rákény-
szerül, hogy a legsúlyosabb kérdésekkel foglalkozzék. Az átlagos vagy átlag alatti gyerek-
emberből válik konok, szigorú értelmezővé. Nehezen, lassan vergődik ki a konvencionális
látásmód hálójából. Kertész nehézkes, rontott nyelvet teremt hőse számára. Ebből a nyelv-
ből is ki kell törnie hősének, hogy érthesse a világot és önmagát.

Mándy, Mészöly, Kertész. Konok igazmondók. Nagy emberek, nagy írók. Szükségünk
van rájuk.

Tamás Ferenc

Mándyval moziban

A Mándy-művek adaptációi azt bizonyítják, hogy az író szövegvilága alkalmasabb a megfilmesítésre, mint egy-egy regénye, színműve vagy novellája.

A hogy *Huszárik Zoltán* sem *Krúdy* egyetlen novelláját, novellafüzérét, regényrészletét vagy regényét adaptálta, hanem a szindbádi sors, illetve a Szindbád-narratíva időtermészetét próbálta a mozgókép formai lehetőségeivel megragadni, úgy a Mándy-filmek sikeres adaptátorai sem csupán sztorikat, konfliktusokat, figurákat emeltek ki az életműből, jóval inkább a művek által megteremtett, belakott, otthonossá és ismerőssé tett írói világot. Mielőtt kísérletet tennénk a Mándy poétikájából, a filmi kifejezőmód sajátos természetéből és a magyar film szellemi pozíciójából fakadó érintkezési felületek leírására, érdemes a fenti tézist filmtörténeti keretben is szemügyre venni.

A Mándy-életmű adaptációitörténete az egyes írások hagyományos megfilmesítésétől az át- és összedolgozásokon keresztül a konkrét művektől való elszakadásig ível. Az első filmek egy-egy regényből, illetve novellából születtek: *Várkonyi Zoltán* 1960-ban a *„Csutak és a szürke ló”* című ifjúsági regényt forgatja le, ezután a *„Ciklon”* című novellából *Palásthy György* rendezésében 1966-ban készül el a *„Ketten haltak meg”*. Egy Balázs Béla Stúdió-s rövidfilmét, *Szomjas György* *„Diákszerelem”* című etűdjét és *Kézdi-Kovács Zsolt* 1973-as *„A locsolókoesi”* című filmjét megelőzően azonban már megjelenik az írói világ önmagában való megragadásának kísérlete: saját *„mándys”* ötletéből és a szerző forgatókönyvírói közreműködésével *Elek Judit* valódi Mándy-adaptációt forgat – konkrét irodalmi előzmény nélkül.

Az 1969-es *„Sziget a szárazföldön”* abból a szempontból is különös Mándy-film, hogy a korábbi, s főképp az ezt követő adaptációk erőteljes, gyakran szürrealisztikus stilizációjával szemben egyfajta „tündéri realizmust” valósít meg. Az emlékei és régi tárgyai között élő öregasszony elhatározza, hogy elcseréli lakását. A filmből kiemelkedik a hirdetések böngészésének jelene, amelyet cinéma direct módszerrel vettek fel, és a lakást ellepő lehetséges vásárlók egyre abszurdabb kavalkádját is tárgyilagos leíró pozícióból rögzíti a kamera. Kár, hogy a hétköznapi, kevéssé stilizált, „lírai dokumentarista” Mándy-világ más filmekben nem jelent meg hasonló ihletettséggel. *Elek Judit* egyébként nemcsak az író világához vonzódott, hanem a személyiségét is kifejezőnek találta: korábban rábízta *„Találkozás”* című rövidfilmjének egyik főszerepét. Hasonló módon járt el *Szabó István*, akinek a hetvenes évek elején készült, Budapestről szóló rövidfilmjein, valamint a személyes és a kollektív emlékezetet tárgyakban megragadó nagyjátékfilmjein szintén felismerhető Mándy „tekintete”. *Szabó* az író szellemi jelenlétét a *„Szerelmesfilm”* és a *„Tüzoltó utca 25.”* epizód szerepeivel játékosan konkretizálja is, ráadásul a *„Szerelmesfilm”*-ben Mándy a második világháború idején gyerekeket mentő orvost alakít (*Zsámboky* néven!), s ez ebben az önéletrajzi ihletésű filmben közvetlenül a rendező apjára utal.

Visszatérve a közvetlen adaptációkhoz, két mű, a *„Vera szerelmei”* című rádiójáték és a *„Borika vendégei”* című novella összekapcsolásából jön létre *Bán Róbert* *„Lányarcok tükörben”* című filmje 1972-ben (a forgatókönyvet ebben az esetben is Mándy írta), itt azonban inkább két történet dramaturgiai egymásba fűzéséről, mintsem a művekből kiolvasható egységes írói világ megteremtéséről van szó. Mindez majd a köztudatban is joggal legautentikusabbnak tartott Mándy-adaptációkról, *Sándor Pál* két filmjéről mondható el, noha egyik sem tekinthető hagyományos megfilmesítésnek. A *„Régi idők focija”* a *„Tribünök ár-*

nyéka' című novella és 'A pálya szélén' című kisregény, valamint az író mozis tárcanovellái nyomán nyerte el végső formáját, a 'Szabadíts meg a gonosztól' pedig a szerző 'Mélyvíz' című színművének igen szabad átdolgozása (mindkét film forgatókönyvét Tóth Zsuzsa írta, a dramaturg Bíró Zsuzsa volt). Elmondható tehát, hogy a Mándy világot újratemtő, markáns szerzői látásmódról tanúskodó filmek elszakadnak az író konkrét műveitől, s inkább a módszerrel, a látásmóddal – mintegy a szövegek karakterével azonosulnak.

Kézenfekvő volna ezen a ponton Mándy gyakran emlegetett „filmszerű” írásművészetére utalni: a kihagyásos, montázsszerű, mellérendelő szerkezetre; a leírások tárgyakat kiemelő „közelképeire”, a gyors „snittekre”; s természetesen a filmes tematika nemcsak a mozinovellákat, hanem az egész életművet átszövő jelenlétére, a legváratlanabb helyeken felbukkanó filmes hasonlatokra. (1) Úgy vélem, a Mándy-próza „filmszerűsége” nem értelmezi az adaptációkat, illetve nem könnyíti meg a filmesek dolgát. Sőt alapvető félreértés volna arra gondolni, hogy a „filmszerűség” a filmen is az marad. *Jeles András*tól tudjuk: „Nincs semmi, ami jobban megzavarta volna a filmesek agyát, mint a »filmszerűség«.” (2) A film nem filmszerű, hanem film; legfeljebb „színházszerű”, „zeneszerű”, „irodalomszerű” lehet, az irodalom pedig – például – filmszerű. S ugyanígy nem segítik a Mándy-írások megfilmesítését a film-történeti és mozis utalások sem – igaz, nem is nehezítik meg. Ebben az esetben ugyanis már nem filmszerűségről, azaz a filmforma nyelvi imitációjáról van szó, hanem nosztalgiáról, egy hagyomány, egy értékrend megidézéséről és az ehhez való viszonyról – filmek, filmképek segítségével. Mándy írásművészetének tehát nem a könnyen azonosítható filmszerű strukturáltsága adaptálható, illetve adaptálandó, nem valami olyasmi, ami filmszerű, hanem ami eleve – film. Az író szintén sokak által megfogalmazott, egyre inkább kiteljesedő poétikai elvére, a folyamatosan létrejövő és megszűnő „elvont konkrétságra” gondolok, ahogy a szövegek világában a tárgyak egyszerre létező dolgokként és önmaguk szellemi képeiként kerülnek elénk; ahogy az egész – mint *Balassa Péter* az 'Átkelés' című kötettel kapcsolatosan megfogalmazta – „evidens és megfajthetetlen egyszerre”. (3) A létező dologként és önmaga szellemi képeként megjelenő tárgyak világa pedig nem más, mint a film: a konkrét valóság reprodukciója, ahol tehát egyazon mozdulatban van jelen a konkrétum, a kamera előtt megszülető esemény és a tér/idő határainak szükségszerű megvonásából fakadó interpretáció, azaz szellemi kép. Mándy szövegeinek átszellemesített konkrétságából fakad, hogy művei nem csupán a történetek megfilmesítésére, a narratíva interpretációjára adnak alkalmat (arra is), hanem írói módszerének, írói világának adaptálására. Az alábbiakban ezt a lehetőséget a filmek oldaláról vizsgálom, méghozzá a formai szempontból legrelevánsabb két Sándor Pál-adaptáció segítségével.

Tekintsünk el azoktól a szellemi tartalmaktól, amelyekben a két film – a hetvenes években nagyon is konkrét – üzenete sűrűsödött („kell egy csapat!”, „lennie kell valahol egy belső ruhatárnak!”), és elsősorban a filmtörténeti pozíciójukat vegyük szemügyre! Sándor Pál munkáiban az évtized meghatározó irányzatai találkoznak egymással: első és harmadik játékfilmje, a 'Bohóc a falon' és a 'Sárka, drágám' a dokumentarizmussal mutat rokonságot, míg a középük ékelődő 'Szeressétek Odor Emiliát!', majd a 'Régi idők fója', az ezt követő 'Herkulesfürdői emlék' és a 'Szabadíts meg a gonosztól' a szubjektív

Mándy írásművészetének tehát nem a könnyen azonosítható filmszerű strukturáltsága adaptálható, illetve adaptálandó, nem valami olyasmi, ami filmszerű, hanem ami eleve – film. Az író szintén sokak által megfogalmazott, egyre inkább kiteljesedő poétikai elvére, a folyamatosan létrejövő és megszűnő „elvont konkrétságra” gondolok, ahogy a szövegek világában a tárgyak egyszerre létező dolgokként és önmaguk szellemi képeiként kerülnek elénk.

szerzői stilizációval. A dokumentarista kezdés után tehát nem folytatja a rendező a hatvanas évek úgynevezett társadalomkritikus illúziórealizmusát, hanem szubjektív, zárt, múltbeli világokat teremt, a „Szeressétek Odor Emiliát!” és a „Herkulesfürdői emlék” esetében a szó szoros értelmében, hiszen az előbbi történet a millenniumi ünnepségek idején egy nevelőotthonban, az utóbbi a Tanácsköztársaság bukása után egy hegyvidéki szanatóriumban játszódik. E két film ráadásul a szerzői stilizáció szempontjából különösen jól használható, szecessziós közegbe helyezi az eseményeket, csakúgy, mint az irányzat két kimagasló alkotása, *Makk Károly* „Szerelem” és Huszárík Zoltán „Szindbád” című filmje. A dokumentarizmussal szembeállított, valójában annak alternatívájaként kibontakozó, a modernizmus szubjektív-szerzői hagyományait felerősítő látásmód a társadalmi és történelmi folyamatok morális alapokon nyugvó analizisének elutasításából táplálkozik. Emögött kétségtelenül a ’68 utáni csalódottságot kell látnunk, amely végképp hitelenné tette a hatalommal vitázó, dialogizáló művészet eszményét. Felerősödött a személyes látásmód, illetve a személy látásmódja; a politikai-történelmi keretben vizsgált egyén sorsa helyett az egyéni sorsokba behatoló politika és történelem vált fontossá. A filmek látszólag ugyanarról szólnak, a nézőpont azonban megváltozott. E nézőpontváltásnak volt az egyik következménye a szubjektív stilizáció (a másik a dokumentarista szemlélet beszűremkedése a fikcióba), amelyben a szubjektív elem, a személyes, egyéni látásmód egyet jelentett a tematikus és formai konvenciók lerombolásával, így például – hogy mindjárt a legerőteljesebb formai konvencióra utaljak – a lineáris, realiztikus elbeszélés mód szétördelésével. Ebbe a szerzői vonulatba tartozott Sándor Pál, aki látszólag elmentmondásos módon – ám korántsem egyedül, gondoljunk az említett *Déry-* és *Krúdy*-filmekre – adaptáció formájában valósította meg szerzői elképzeléseit. (4)

Sándor Pál azonban nem az elbeszélés mód fellazításával foglalkozik, éppen ellenkezőleg: filmjeiben visszaállítja a mesélés rangját, sőt a mozi mitikus elemeit, a kalandot, a szenvedélyt, a humort. A Mándy segítségével végrehajtott stilizációt olyan szempontból érdemes megközelíteni, amely a film megtekintése közben talán eszünkbe sem jut – s ez éppen e művek erejét igazolja. A „Régi idők mozija” esetében kétségtelenül csupán a háttérben, anekdotikus szinten, de mégis jelen van egy, a magyar film történetében sokat megélt tematika, nevezetesen a Horthy-korszak, a fasizálódó Európa és a szerveződő munkásmozgalom eseményei. Minarik Ede mosodás szenvedélye a Csabagyöngye, életcélja pedig bejutni az első ligába. Pénz azonban nincs, és még a csodakapust is elcsábítják az ellenfél játékosügynökei. Az 1924-ben játszódó csapatgründolás korabeli némafilmek és mozik világát felidézõ utalásai közé szinte észrevétlenül ékelődnek a korfestő mozzanatok. A film tétje az, hogy a mániássá-mitikussá növelt csapat-eszme – a Himnusz hangjaira a levegőbe emelkedő Minarikhhoz hasonlóan – felül képes-e emelkedni ezen a tematikai konvención, méghozzá úgy, hogy nem hallgatja el, nem tekint el tőle. Vagyis a „Régi idők focija” a látványos némafilmes stilizáció ellenére sem nélkülözi a magyar film tematikus konvencióira vonatkozó utalásokat, de – és ezen a ponton van jelentősége a Mándy-világ filmes újratemtésének – a történelmi utalások olyan szerkezetben, közegben bukkannak fel, amely az absztrakt társadalmi-történelmi körülményekkel az egyéni kisvilágok konkrétumait állítja szembe: városszéli focipályát, lerobbant mosodát, szakadt futballmezt, továbbá mozdulatokkal, grimaszokkal vagy éppen különös névadásokkal egyénített figurákat. A személyek és tárgyak mítoszát a Történelem mítoszával szemben – a „kell egy csapat” szimbolikus „üzenete” révén pedig az egyének és a kisközösségek morálját a Történelem moráljával szemben.

Még erőteljesebb a tematikus konvenció megsértése a „Szabadíts meg a gonosztól!” esetében. (5) A történet 1944 telén játszódik Budapesten, a nyilas rémuralom idején. A tanciskolai foglalkozást légiriadó zavarja szét. A zúrzavarban a ruhatárosnő fia ellop egy kabátot, hogy végre örömlányt vásárolhasson magának. Egy kabát azonban nem tűnhet el csak úgy – és útnak indul az egyre gyarapodó csapat, neki a háborús városnak. Idéz-

zük fel, hány magyar filmben láttuk ezt a korszakot, s vajon elképzelhetőnek tartottuk-e valaha, hogy a konfliktus középpontjába egy ellopott kabát kerüljön? A kabát mániás keresése közben a szereplők mintha tudomást sem vennének a háború „morális” kihívásáról, hiszen számukra a morális konfliktust a kabát eltűnése jelenti. A kabátügy, persze, akárcsak a focicsapat, példázat, lefokozott, ironikus jelkép, amelynek kisszerűségét éppen a történelmi környezet emeli ki. Mándy egyfelől megfosztja alakjait, tárgyait filozófiai, történelmi, morális dimenziójuktól, másfelől e lefokozott közegben mindenfajta filozófiai, történelmi, morális léptéket meghaladó, személyes feladat elé állítja őket. Azaz a kabát az ő történetük szintjén konkrét cselekményelem, jelképesség csak a történelmi események közegében magasodik – amihez viszont a szereplőknek nincs közük. Ezért nem válik a film elvont erkölcsi példázattá, szemben – mint erre Kovács András Bálint felhívta a figyelmet (6) – Fábri Zoltán szintén a nyilas rémuralom idején játszódó, *Sánta Ferenc* regényéből készült „Az ötödik pecsét” című filmjével. Miközben egy nevelés- és kabátlopás vagy egy reménytelen csapatépítés eltörpül a világban dúló viharok mellett – az egyén számára élet-halál kérdésévé válik. Tragikomikus, abszurd, ironikus helyzet, nevetséges és kétségbeejtő. Ezt az értékrendek közötti elcsúszást, a lefokozást az egyik és a felemelést a másik oldalon képesek nyomatékosítani a „Szabadíts meg a gonosztól” konvencióértései: háborús film, amelyből kimarad a háború, s csak a történet végén, a szereplőktől mintegy függetlenül, váratlanul és esetlegesen, ám ekkor végzetesen szól bele az eseményekbe. Háborús film, amelyben nincsenek hősök, a figurák ki-egyenlítették, egyik sem emelkedik a másik fölé, jók és rosszak, szánalmasak és esendők egyszerre. Háborús film, amelyben a dramaturgia nem egyenesen halad a konfliktus megoldása felé, inkább epizódokra bomló, anekdotikus szerkezetű elbeszélésmódot látunk. Mindezek a konvencióértések ugyanakkor nem csupán lerombolnak valamit, hanem egy karakteres belvilágot állítanak a helyére, Mándy mitológikus világát.

A Mándy-adaptációk elsődleges feladata ezeknek a figuráknak, helyszíneknek, beszédmódoknak a megtalálása, a szövegvilágnak megfelelő képi világ megteremtése – mindazok a filmes megoldások, amelyek a techné körébe tartoznak. Legalább ennyire fontos azonban az, hogy a Mándy-világ adaptátora a maga művészi közegében megtalálja, illetve megteremtse azt a szellemi teret, amelyben a filmje nem egyszerűen sikeres vagy kevésbé sikeres, autentikus vagy inautentikus adaptációként lehet jelen, hanem bekerül a korszak filmművészetének véráramába. Sándor Pál két filmjéről ez feltétlenül elmondható, miközben a „Régi idők focija” és a „Szabadíts meg a gonosztól” a Mándy-univerzum újraalkotása szempontjából is sikeres vállalkozás. Ritka dolog a magyar filmben: két, filmtörténeti értékét tekintve is jelentős mű és két élvezetes mozi – amelyekről talán a moziszerelmes Mándy Iván is szívesen írt volna tárcanovellát.

Jegyzet

(1) Lásd ehhez: Bodó Márton: Mándy Iván mozija. In: Gács Anna – Gelencsér Gábor (2000, szerk.): *Adaptációk*. József Attila Kör – Kijárat Kiadó, Budapest. 73–99.

(2) Jeles András: Törédékek. In: Dániel Ferenc (1984, szerk.): *Kortársunk a film*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest. 47.

(3) Balassa Péter (1985): Mándy és a kísértetek. Művészetéről és az Átkelés című kötetéről. In: uő: *Észjárások és formák*. Tankönyvkiadó, Budapest. 139.

(4) A Szerelem és a Szindbád elemzését és a szerzői stílus leírását lásd: Gelencsér Gábor (2002): *A Titanic zenekara*. Osiris, Budapest. 58–126.

(5) A film hagyománytalanságára Bikácsy Gergely hívta fel a figyelmet. Bikácsy Gergely: A filmíró Óceánja. In: Hámosi András (1980, szerk.): *Szabadíts meg a gonosztól (Ötlettől a filmig)*. Magvető Kiadó, Budapest. 262–283.

(6) Kovács András Bálint (2002): „Öntudatlan rétegek”. Ábrázolási konvenciók átalakulása a hetvenes évek magyar filmjeiben. In: uő: *A film szerint a világ*. Palatinus, Budapest. 216–225.

Csutak tanító-évei

Sándor Ivánnak szeretettel

Talán Schöpflin Aladár írja valahol Krúdyról, hogy aki róla kísérel meg írni, csak az ő tintájába márthatja pennáját. Ez a bon-mot gyakran juthat eszünkbe Mátyás Iván szakirodalmát böngészve, aki Krúdyt legfontosabb mesterének tartotta. (1)

Ez a jelenség nyilván összefügg kettejük különböző jellegű, de azonos intenzitású atmoszférateremtő képességével. Az értelmezők nyilván nehezen függetlenednek az atmoszferikus nyomástól, megkísérlik szövegükben újjáteremteni azt. (Mátyás maga egyetlen önértelmező jellegű, értekező igényű szöveget írt csak, annak állításait is beágyazta egy narratívába, így a mű, a „Mít akarhat egy író” (2) oszcillál a novella- és az értekezés-olvasat között.) Egy másik ok lehet az a jellegzetesség, amit a szakirodalom a Mátyás-próza reduktivitásának nevez: Mátyás kerül a leírást és az elbeszélést, az események, az emlékek és a hangok jelen idejű montázsát kapjuk folyamatosan. Ezt nevezi Balassa Péter hangjáték-technikának (3), Kálmán C. György (4) pedig „helyszíni közvetítés”-nek. Mátyás nem elbeszél, hanem bemutat, rámutat. Ez a próza Kálmán C. és Balassa ikertanulmányai szerint feltételez egy közösséget, konszenzust, még pontosabban egy homogén közösségi emlékezetet, kanonikusan osztott interpretációkat. (Ennek szolgálatába állítja a foci- és a mozi-mitológiát.) Vagyis abból indul ki, hogy már eleve minden tudható. A kritika azonban nem indulhat ki ebből, ellenkezőleg, az a feladata, hogy érveljen, megvilágítson, nem sűrítene, hanem kifejtenie kell. Mátyás prózája tehát opponálja a kritika éthoszáét, létmódját. Ezzel összefüggésben a Mátyás-próza kialakít egy olyan olvasási elvárásrendszert, mely beavatott olvasóra számít, azt feltételezi, hogy otthon vagyunk benne. A kimondás, leírás, elbeszélés érvénytelen, de amiről nem lehet beszélni, arról legalább hallgatni lehet. És feltételezi azt, hogy ilyenkor mindannyian ugyanarról hallgatunk, hogy a végső dolgok tekintetében félszavakból is értjük egymást.

Mátyás legjelentékenyebb kritikusát, Balassa Pétert szintén vonzhatta ez a hit, részben talán innen ered affinitása Mátyás írásművészete iránt. Az olvasó úgy szcenirozódik Mátyás világában a szövegek olvasási ajánlata alapján, mint e világ része, lakója, azáltal, hogy az elbeszélő hallgatólágoosan feltételezi, hogy ismeri a szereplőket, helyszíneket. Vagyis egy külső, elemző perspektíva felvétele ellentmond a művek által javasolt olvasói szerepnek. Balassa és Kálmán C. tanulmánya annyiban ikertanulmányok, hogy, amint Kálmán C. is megjegyzi, következtetések hasonlóak, de szemléletmódjuk radikálisan eltérő. Balassa kritikusként is engedelmeskedik a művek implicit olvasót konstruáló elvárásainak és bizonyos dolgokat nem óhajt továbbmagyarázni, egy határon megáll a kérdésben. „Művei – miként a zene – technikailag precízen leírhatók, világosak, jelentésük azonban inkognitóban marad. E sorok írója épp ezért a második utat választotta: az inkognitó feltörését próbálta meg, a jelentés vizsgálatát.” Balassa, Mátyás tanítványaként, rögtön hozzá is teszi, hogy ez lehetetlen vállalkozás, hiszen: „Végül is meg nem mondható, hogy micsoda az, amit Mátyás csinál. Mátyás – olyan.” (5) Kálmán C. azonban azt gondolja, Mátyás „titkai” megfejthetőek és megfejthetőek, és ebben a kísérletben leginkább éppen a „technikai” értelemben vett (grammatikai, narratológiai) leírás segíthet a segítségünkre. Ebből az alapállásból tűnhet számára Balassa esszéje „sokszor kifejtetlen-

nek és enigmatikusnak”. (6) Ez azonban Balassánál nem ügyetlenség, hanem program, ahogyan Kálmán C.-nél is az érvelő világosság, ráadásul a szöveg igényeire hallgató program – és programként, persze, vitatható. Ez a két tanulmány kirajzolja azt az erőteret, amelyben a Mátyásról szóló szándékozói kritikus beszélni kényszerül. Ügyeskedhet, mert egyszerre kint s bent kell egeret fognia. És a költőnél szereplő macska éppen megfelelő metaforája lenne a kritikus tevékenységének, ugyanis elsősorban hajlékonyságra és rugalmasságra lesz szüksége. És arra is jó a macskánk, hogy átvezet egy még szemléletesebb képhez, *Karinthy* kis abszurdjához. Ha elég ügyes Mátyás elemzője, akkor olvasás közben két macska lesz, és játszik egymással. (7)

Csutak színre lép

Esterházy Péter úgy vall Mátyásról, mint az őt a „modern” magyar prózába bevezető Mesterről. „Másodikos vagy harmadikos gimnazista lehettem, amikor J tanár úr kezembe adta Az ördög konyháját. Azt gondolom, uram, ez magának tetszeni fog. Valóban. Én könyvben ilyen összevisszasággal addig még soha nem találkoztam. Ő volt az első ügynevezett mai magyar modern, akit olvastam. Tökéletes zűrzavar. Nem tudtam, hol vagyok, mikor, hogy ki beszél, hogy most ezt gondolja csak, vagy már valóság, egyáltalán, történik-e valami itt, vagy hogy is van ez (...), úgy zuhantam bele abba a könyvbe, mint ha mindig ott lettem volna, illetve oda való volnék.” (8) Az ötvenes években kényszerűségből megírt Csutak-tetralógia, azt hiszem, szintén nagy lehetőségeket tartogat az olvasóvá nevelésre és a szocializációs, életkori krízisek feldolgozására egyaránt. *Bodor Béla* szerint Mátyás a Csutak-könyvekben „még attól sem riad vissza, hogy szinte a pedagógiai ismeretterjesztés szerepét vállalva írjon meg tipikus konfliktushelyzeteket, és azoknak a gyakorlatban általában beváló megoldását” (9), ugyanakkor „ezekben a művekben sem tesz esztétikai engedményeket”, „tökéletesen regénye logikájából vezeti le ezeket az epizódokat”. (10)

Amiről a Csutak-könyvek kapcsán mindenekelőtt beszélni érdemes, az a magyar gyerekirodalmi hagyománynak, annak egy kitüntetett darabján keresztüli erős félreolvasása, termékeny félreértése. A Mátyáshoz hasonlóan a Józsefváros couleur locale-ját rajzoló *Molnár Ferenc*, Pál utcai fiúk-járól van szó. (11) A könyv jól felismerhető cselekményelemei a tetralógia két részében is megjelennek, a „Csutak színre lép” harcában a Vay Ádám utcaiak és az Ér utcaiak között, illetve, erre a könyvre visszautalva, ezt értelmezve a „Csutak a mikrofon előtt” rádiós-hangjátékának fabulájában, mely egy játszótér megvédésének krónikája. Mátyás szikár stílusa (ha tetszik, stiláris reduktivitása, depoétizált nyelve) az, ami eminensen megkülönbözteti írásművészetét a Molnárétól és a Krúdyétól, a pátosztól való zsigeri irtózás. Ahogy Balassa Péter kissé túlzóan fogalmazza: „Ő maga sohasem szól nosztalgikus hangon világáról, helyszíneiről; amennyi nosztalgia egyáltalán benne marad a szövegben, az is inkább csúfondáros, öngúnyos. Szerencsére korszerűtlenebb, drasztikusabb, gorombább és radikálisabb ő annál, semhogy a szeretet megremegtetné a tollát”. (12) A „Pál utcai fiúk” hangnemét idézi, torzítja a rádiós Margitka hangjátékának pátosza és didaxisa. Margitka stíluseszménye a minél hosszabb, minél több indulatszót tartalmazó mondat, a húzást, a sűrítést, ami Mátyás forgácsokból építő, reduktív poétikájának legfontosabb része, csak csonkításként képes elgondolni. Margitka semmit sem tud az elhallgatás retorikájáról.

„Aki be meri tenni a lábát a játszótérre, legyen az fiú vagy lány, velem találja magát szemben” – ez a mondat Csutak teljes szerepe a hangjátékban. „Ez igazán szép mondat volt, igen hatásosan hangzott, csak Zoli bácsi még ebből is »húzott«. Zoli bácsi, ha csak tehette, kihúzott valamit a darabból.” Margitka kvázi-esztétikai érvekkel védekezik: „De a mondat ritmusa megkívánja, hogy...”. Margitka szerint az ejnye-ejnye figyelmeztést felváltó ejnye, no, ejnye révén „sokkal jobban előttünk van a parkőr alakja. Így sokkal

jobban kidomborodik... Különösen annak kell szigorúan hangzania, hogy »no!« – szólalt meg Margitka. Félre hajtotta a fejét és elandalodva: – Hogy mi minden van ebben a „no”-ban. Féltő szeretet, jóságos szigor...” Margitka alakja, hazugul stilizált mondatai („féltő szeretet, jóságos szigor”) mind a Margitka-féle poétika problematikuságát jelzik. A rendező a szöveg szerint amúgy is éppen a hallgatás és kimondás helyét, arányait, ütemét nem érzékeli, folyton megzavarja a próbát fölösleges, rosszkor előadott, diszfunkcionális közbeszólásaival. „A rendező ránézett. Ha megengedi, Margitka, továbbmegyünk.”

A didaktikus narratív sémákkal, a hazát megvédő hősével például Nemecek problémátlanul azonosulhat, Csutak hasonló kísérleteit az elbeszélés ironikusan distanciáló gesztusai ellenpontozzák. Csutak „ahogy hazulról elindult, hanyagul a vállára dobta az úszónadrágját. Nem emlékezett rá pontosan, melyik filmszínésztől látta ezt a mozdulatot, de az biztos, hogy senki se csinálta volna könnyedebben. Kár, hogy a mamája visszahívta a lépcsőről. Elképzelhetetlen, hogy egy filmszínész a mamája visszahívjon a lépcsőről”. A szerepfelvételi kísérlet meghiúsul, a narratív mintával történő azonosulást megakadályozza Csutak anyukája, aki nem hajlandó részt venni a történetben. Jellemző,

Ez a dezillúzió mégsem teljes, inkább a goethei fejlődésregény mintáját idézi, egyfajta status quo megtalálásának lehetőségét. A fikció, a képzelet ugyanis a megőrzés eszközüvé válik. Csutak már az első regény végén, már akkor, amikor színre lép, az emlékezéssel foglalkozik, azon medítál, hogy felírja-e az Ér utca kerítésére a régi fiúk nevét. A név ugyanis valami olyan, ami képes ellenállni a felejtésnek, egy elidegeníthetetlen történet hordozója.

hogy a folyvást narratív mintákat kereső Csutak (a strandon és a szigeten a hangjáték szereplőjét adja, a „Csutak színrelép”-ben pedig azért akarja eljátszani Csongor királyfi szerepét, hogy bebizonyítsa Drugics Áginak, hogy nem annyira félénk, nyápic, szerencsétlen, s hogy méltó az érzelmeire) éppen azt a hazug, Margitka által írt szerepet nem képes eljátszani, amit a rádióban ráosztottak. Annak ellenére sem, hogy ő is a saját közössége, a csapata peremén lévő egzisztencia, közlegény, mint Nemecek, éppen ezért bármit képes lenne megtenni ezért a közösségért, vagyis egyáltalán nem idegen tőle a szerep. A hazáért meghaló Nemecek hősies-könnyes önfeláldozása helyett azonban Csutak egyszerűen felnő. Amennyiben a Csutak-regények Molnár-olvasatát a Molnár haza-allegóriájának kom-

mentárjaként olvassuk, rájuk is érvényesnek kell találnunk Balassa Péter mondatait: „Mándynál az a hazaszeretet, amelyről éppúgy nem beszél az ember, mint a családjáról, a szerelméről, a legszentebb magánügyeiről”. (13) „A hazaszeretet a játszótér, az uszoda és a grund. Nem a játszótér, az uszoda és a grund a haza allegóriájaként, hanem a játszótér az uszoda és a grund. A játszótérért pedig nem meghalni kell, hanem játszani benne.” (14) Ez a rádióbeli önrételmező betét vagy belső tükör a szövegben, persze, a korszak sematikus irodalmának a paródiájaként is olvasható, de elsősorban a szeretett-tisztelt Molnár-regényen keresztüli visszavonásra készül, elszámolásra törekszik a magyar gyermekirodalom egyik igen erőteljes hagyományával.

De minden bizsonnyal még ennél is tovább mehetünk, könnyen lehet, hogy általában valamilyen, magát az irodalmiságot tagadó gesztusról van szó. Hogy az irodalmi mindig stilizált és ennyiben nem „igazi”, „valóságos”. Tudjuk, hogy Csutak a forgatás végén ott hagyja a rádiózás világát, kilép belőle, és csatlakozik egy rollerversenyt szervező gyereksereghez. Ez az értékválasztás az irodalmi utasítja el a valósággal szemben. A fiktív valóságba beépül az író neve, Csutak egykori barátjától, bandavezérértől, Színes Gézától hall egy Mándy nevű emberről, aki rádiójátékokat gyárt és „fura pók”. A regény világában a regény írója a sosem látott, csak elbeszélésből ismert és ráadásul a rádió virtuális

világában mozgó, valószínűtlen figura (fura pók), míg a realitás a regény fiktív valósága, az utca, a strand, a lépcsőház stb. Vagyis egy, a fikció és valóság játékát korántsem elutasító anti-irodalmisság játékosan avantgárd antiirodalmi gesztusáról is lehet szó a szövegben. A didaktikus-rádiójátékos, hazug ötvenes évekkel súlyosbított valóságunk rosszszul megírt fikció, amellyel szemben áll a regény antiirodalmi valósága. Balassa Péter az életművet elemző esszéiben szintén regisztrálja az életműben ezt az antiirodalmi kódot: „Mándy novellisztikájának lényeges szövege az 'irodalmisság' többszöri újraolvasás során egyre radikálisabbnak tűnő kritikája, 'irodalom' és 'élet' inkompatibilitásának hamisság/eredetiség viszonyba való erőteljes beleállítás”, (...) amely azonban semmit sem enged a megírtság, a megkomponáltság szigorából, (...) a mű radikalitása nem a szöveg konzisztenciájának megbontásán 'tombolja ki magát', hanem tematizálja a szöveg-alkotás, a szöveg-olvasás megszakításait”. (15)

A ,Csutak' mint a felnövés regénye

A Csutak-könyveket szervező fikciós-metafikciós játékok (a négyből három könyvben találunk fikciót a fikcióban megoldást, az első könyvben a ,Csongor és Tünde' színielőadását, a másodikban a filmforgatást a szürke ló főszereplésével, a harmadikban pedig a rádiójátékot) valamiképpen beleíródnak a nevelődési regény jól felismerhető narratív sémájába. A regények folyamán fikció és realitás lassú elválásának leszünk tanúi. Az első regényben Csutak első számú identifikációs sémája Csongor királyfi. Itt is egy „valós” és egy romantikus, erősen stilizált szerelem párhuzamosságának lehetünk a tanúi. A második regény szürke lova először még fizikai valójában van jelen, és egyúttal jelen van vele a hit is a világ elviselhetetlen törvényeinek megváltoztatásában, abban, hogy a beteg, öreg lovacska nem szükségképpen viszik a vágóhídra, hogy megmenthető. Később, miután már vége a forgatásnak, a regény utolsó jelenetében a ló már csak a moziplakáton, vagyis fényképként, filmkockaként, fikcióként van jelen, az utolsó jelenetben kénytelen elbúcsúzni tőle.

„ (...) 'Mi van azzal az ócska vonatfülkével a szigeten?'

– Üres.

'Persze, gondolhattam volna.' – A ló elhallgatott ott a plakáton.

Nézte Csutakot, aki ott állt a járdán.

Csutak fölemelte a kezét, búcsút intett.

– Sok szerencsét, öreg.

Elment az oszlop mellett.”

A totális dezillúzió, a valóság és képzelet szétválása a ,Csutak a mikrofon előtt'-ben jön el, a rossz irodalmissággal való szakítás formájában. És ez a dezillúzió mégsem teljes, inkább a goethei fejlődésregény mintáját idézi, egyfajta status quo megtalálásának lehetőségét. A fikció, a képzelet ugyanis a megőrzés eszközévé válik. Csutak már az első regény végén, már akkor, amikor színre lép, az emlékezéssel foglalkozik, azon medítál, hogy felírja-e az Ér utca kerítésére a régi fiúk nevét. A név ugyanis valami olyan, ami képes ellenállni a felejtésnek, egy elidegeníthetetlen történet hordozója. A név éppen e történet hordozójaként kiemel a természeti világból, ahol az idő közömbös múlása megállíthatatlan, a szólíthatóság és így a potenciális jelenlét világába, annak a hangjátékszerűségnek, egyidejűségnek a terébe, amelyet Balassa és Kálmán C. elemzett. Az írás, a név leírásának aktsa megelevenít, olyan lesz, mintha azok a régi fiúk jelen lennének. Csutak Mándy kollégájává válik (és amennyiben Mándy az írott világ része, akár az a kérdés is felvethető, hogy ki ír kit, ki emlékezik kire). Csutak ír, de csak neveket, a redukciónak arra a végpontjára jutva, amely még képes a felidézésre. *Walter Benjamin* csodálatos sorai, amelyeket a párizsi passzázsokról írt, olyan pontosan írják le Mándy névpoétikáját – és nem kizárólag

a ‚Csutak’-okban –, hogy – mutatis mutandis – akár róla, az ő pesti utcáiról és figuráiról is mondhatta volna. Benjamin szerint „a passzázok belső ragyogása kialudt az elektromos fények fellobbanásával; és ragyogásuk a nevekbe húzódott vissza. De nevük most olyan lett, mint a szűrő, amely annak, ami volt, csak legbenső esszenciáját ereszti át. A jelent a volt legbenső esszenciájaként desztillálni, az erre való csodálatos erő adja a (...) névnek igazító, titokzatos hatalmát.” (16) A név ugyanis soha nem tűnik el teljesen Mándynál, legfeljebb anyakönyvi értelemben. De a becenév (Csutak, a Nagyvilági Főcső, Fedecs, Nacsaszta, Csempe-Pempe) fontosabb az anyakönyvinél, amennyiben ez az, ami egy közösségi konszenzust hordoz, így ismerjük őket, és ez a név tud minket közösségként egyesíteni, ez teszi otthonossá a Mándy-univerzumot. Mándy nosztalgijája azonban sohasem (ritkán) párosul kultúrkritikus agresszióval, úgy tudja, ahogy Benjamin, hogy a volt eltűnése és visszahúzódása a névbe „nem hanyatlás, hanem átcsapás”. (17)

A Csutak-regényekben felépül és lebomlik egy világ, méghozzá azért bomlik le, hogy újra felépülhessen, konzerválódjon. „Először volt az udvar” – ez a ‚Csutak és a szürke ló’ első mondata. Ez a mondat erősen alludál a Tóra első mondatára. Kezdetben teremtette Isten az eget és a földet. Az első emberpár egy kertben lakott, Csutak és barátai pedig egy udvarban tűnnek fel. Mándy deretorizáló, átíró hajlamai működnek itt is, amikor áttelepíti a Józsefvárosba a gyerekkor edenét. Földközeli béteszti, a józsefvárosi udvart pedig megemeli általa. Egyúttal hangsúlyosan teremtettként, fikcióként jelölve világát. És valóban nem a sötétségben fénylett-e a világosság? Hiszen a sor utalhat a János evangéliumának kezdő mondatára is, amelyik így éppen arról beszél, hogy a józsefvárosi szegénységben is megszülethet a Gyermeke, ahogy egykor a betlehemi jászolban. (Ezt a tapasztalatot, a sötétségben fénylő világosságát a héber Biblia is ismeri, gondoljunk a zsoltáros szavára, hogy „a mélységből kiáltok hozzád”). Később a szereplők belakják világukat: „A Papa reménytelen mozdulattal feléje kapott, de akkor már Csutak eltűnt a többiekkel, hogy felmérje az utcát, hogy megnézzé a teret és azt a padlást. A napfény eltáncolt vele, hogy ott legyen mindenhol ebben a városban, amit úgy hívnak: Budapest.” Láttuk, hogy ez a teremtett világ majd lebomlik és újjáépül, hangsúlyozottan teremtettként. A mű, miután befejeződött, előlről kezdődik. Csutak írni kezd. Csutak azért nő fel, hogy felvállalhassa a megőrzés felelősségét. Fel nő, hogy vigyázhasson saját és társai gyermekkorára.

Csutak tanítóévei

Így, ilyesféleképp teltek a magyar irodalom egyik legszimpatikusabb regényhőse, Csutak tanulóévei. A regény azonban tematikus és poétikai sajátosságainál, összetettségénél fogva egyúttal tanítóregény is lehet. Rövid tanári tapasztalatom azt igazolja, hogy tanítványaim már nem érzik olyan közel magukhoz, mint én, amikor olvastam. Számomra mindmáig őrizi – mint az Ér utcai kerítésen a régi fiúk nevei – a saját gyerekkoromat. Tőle tanultam meg beletartozni egy nagy közös mitológia teremtette közösségbe. Tőle tanultam meg MTK-snak lenni életre-halálra. Tőle tanultam a legtöbbet a közösségteremtő hitről, miatta lettem, ha lettem, tanár. De ez a távolság, ami Csutakot, úgy tűnik, a tanítványaimtól elválasztja, bár probléma és feladat, egyúttal lehetőség is. A másikon keresztüli önmegismerése, úgy, ahogyan ez Hegeltől Gadamerig visszhangzik az esztétika történetében. Csutak története egy régi fiú falba írt nevévé vált. A leendő olvasók igazi feladata most már az lesz, hogy kislabizálják ezt a falba írt, nehezen betűzhető nevet. Hátha éppen az övék.

Jegyzet

(1) Az általam használt kiadások: Mándy Iván (1993): *Csutak színre lép*. Magvető, Budapest; Mándy Iván (1959): *Csutak és a szürke ló*. Móra, Budapest; Mándy Iván (1961): *Csutak a mikrofon előtt*. Móra, Kolozsvár; Mándy Iván (1968): *Csutak és Gyáva Dezső*. Móra, Budapest.

- (2) Mándy Iván: Mít akarhat egy író. In: Mándy Iván (1983): *Mit akarhat egy író?* Móra, Budapest. 212–4.
- (3) Balassa Péter (1998): Mándy és a kísértetek. Művészetéről és az Átkelés című kötetéről. In: uő: *Észjárások és formák*. Krónika Nova, Budapest. 90–109.
- (4) Kálmán C. György (2002): Mándy kitépett füzetlapjai. In: uő: *Mű és valódi élvezetek*. Jelenkor, Pécs. 40–49.
- (5) i.m. 109.
- (6) i.m. 48.
- (7) Az elemző rátekintéshez szükséges külső és a Mándy-szövegek által elvárt belső nézőpont összegyeztet-hetetlenségére vezet talán vissza Márton László is azt, miért nem sikerült írnia Mándyról. „Mándy műveit az említett időszakban meghatározott céllal olvastam: meg akartam tudni belőlük valamit, illetve fogódzókat ke-restem bennük saját, kialakulófélben lévő ötleteimhez. Mándy művei, ennek megfelelően, megbosszulták cél-tudatos olvasásukat... Elmondhatnék sok – bizonyára helytálló vagy érvekkel alátámasztható – megfigyelést, ezek azonban, legalábbis engem, nem vezetnének sehová; eljuthatnék belőlük különféle – talán meggyőzően is ható – általánosításokhoz; csak éppen saját Mándy-érzésemig és Mándy-tapasztalomig nem juthatnék el.” A technika tehát nem vezet el a titokhoz. „talán egyetlen kimondatlanságomért sem dolgoztam annyit, mint a Mándyról szólóért.” Márton László (1999): Mándyról írni. In: uő: *Az áhitatos embergép*. Jelenkor, Pécs. 181–183.
- (8) Esterházy Péter: Irodalmunk, amely. In: Domokos Mátyás – Lengyel Balázs (1997, szerk): *A Pálya szélén. In memoriam Mándy Iván*. Nap, Budapest. 170. (továbbiakban: A pálya) Az idézet utolsó mondata utalhat arra, hogy Esterházy is észrevette ennek a világnak az „otthonosságát”, azt, hogy e szövegek olvasási ajánlata a „beköltözés”. Bizonyos kritikái megjegyzések eredete is lehet az, hogy egyes kritikusok nem gondolják, hogy a kimondhatatlan ott lapul Mándy csöndjében. Bán Zoltán András szellemes, okos és igazságtalan Magyar Narancs-beli kisrecenziója szerint Mándy tört dialógusai mögött nincs semmi, csak a „lábujjhegyen pipiskedő ressentiment”, mi meg úgy járunk-kelünk ebben az univerzumban, mintha valamibe be lennénk avatva.
- (9) Bodor Béla: Először volt az udvar. In: *A pálya*. 157.
- (10) i.m. 156–157.
- (11) Ezt a szövegközi kapcsolatot Mándy monográfusa, Erdődy Edit is felismerte. Erdődy Edit (1992): *Mándy Iván*. Balassi, Budapest.
- (12) i.m. 94.
- (13) Balassa Péter (1996): Mándy és a magyarok. A 75 éves centernek. In: Balassa Péter: *A bolgár kalauz*. Pesti szalon, Budapest. 88. (későbbiekben Mándy és)
- (14) „Szóval ez a Zsák nevű kapus védett ennél a kis csapatnál. Megvehették volna az akkori nagy csapatok, a Ferencváros, a Hungária, az Újpest, akár külföldi csapatok is. De ő maradt. Neki az a szó, hogy hazaszeretet, eszébe sem jutott. Az identitásról és hasonló beteg dolgokról pedig nem is tudott. Csak éppen itt maradt.” – írja Mándy id. Balassa Péter: Mándy és. 89.
- (15) Balassa Péter: Mándy és az írás-olvasás. In: *A bolgár kalauz*. 83–84.
- (16) Benjamin Walter (2001): Passzázatok. In: Benjamin Walter: *A szirének hallgatása*. Osiris, Budapest. 201–202. (Ford: Szabó Csaba)
- (17) Uo. 201.

Wiesel – Semprun – Kertész

Három regényt hasonlítunk össze: Elie Wiesel 1960-ban írott 'Az éjszaka' című művét, Semprun 'A nagy utazás' című regényét és Kertész Imre 'Sorstalanság'-át. Wiesel 1928-ban született, Semprun 1923-ban, Kertész 1929-ben. Wiesel 16 éves volt, amikor deportálták, Semprun 20, Kertész 15. A három regény főhősei is ilyen korúak: Wieselé 12–16 éves, Sempruné 20–21, Kertészé 15–16.

Semprun könyve jól ismert hazánkban, 1963-ban jelent meg Franciaországban, és már a következő évben nálunk is, egy-két éven belül rendkívül népszerű olvasmány, mondhatjuk kultuszkönyv lett, három évtizeden át szinte kanonikus kötelező olvasmány volt. Wiesel regénye kevésbé ismert, bár minden fontosabb műve megvan magyarul, és talán az is köztudott, hogy 1986-ban Béke Nobel-díjat kapott.

A három regény ábrázolta világ ezernyi kisebb-nagyobb mozzanatban közös: Semprun főhősét Buchenwaldba deportálták, Wiesel elbeszélője megjárta Auschwitz, Birkenau, Bena, Gleiwitz és Buchenwald táborait, Kertész Imre főhősét Auschwitzba, Buchenwaldba és Zeitzbe hurcolták.

'Az éjszaka' és a 'Sorstalanság'

Elie Wiesel regénye fejlődésregény. Gyerek-főhőse a tradíciótól jut el a tagadásig. A regény első lapjain ez a fiatal ember tanítót keres önmagának ahhoz, hogy mélyebben el-sajátíthassa a Talmudot. Hite a család és a városi zsidó közösség hitében gyökerezik, éppen ezért kételyek nélküli. A regény utolsó lapjaira az elbeszélő Isten létét kérdőjelezi meg. Kertész Imre hőse is változik a regény folyamán, mégsem gondoljuk fejlődésregénynek a művet. Nincsenek látható, sem gondolati-szellemi-világnézeti-ideológiai, sem érzelmi-közösségi premisszái a regény elején. Sehová nem tartozik, édesapja mellett nevelőanyja van, édesanyját hetente kétszer látja, a szülők válása miatt valaha élt internátusban is. Hiányzik mögüle a biztos közeg – és visszatérése után ugyanúgy hiányzik. Egyedül áll a világban, fájdalmasan egyedül, és sohasem volt valamely emberi vagy szellemi közösség integráns tagja. Kezdeti naivitása változik a regény végére, de nem valamely kialakult ideológia irányában, hanem csak egy érzést tud megnevezni: a gyűlöletet. Azt is differenciálatlanul; amikor az aktatáskás úr, az újságíró megkérdezi tőle, ki iránt érez gyűlöletet, a válasza: mindenki iránt.

Elie Wiesel regényében határozott iránya van a történetnek. Ahogyan a főhős fiú világnézete megváltozik, hite leépül, éppúgy, ezzel párhuzamosan szűnik meg az a zsidó közösség, amelyhez tartozott. A regény első lapjain egy élő, valós közösséget látunk, Máramarossziget zsidó világát, majd az első fejezet ennek felszámolását mondja el. Kertész Imre regénye nem mutatja be a fővárosi zsidóság sorsát, egyáltalán nem rajzolja föl a főhőssel törtétek háttérét. Éppen ezért nem is halad semerre az elbeszélés, egy állapotot ismerünk meg, a sortalanság állapotát és érzését, és ami változást ebben tapasztalunk, az vajmi csekély.

Wiesel regényét fejlődésszerűnek, leépüléstörténetnek véljük. Ebben nagy szerepe van annak, hogy a regény értékvesztések sorozata. A főhős elveszti a városát, elveszti a családját, neki fontos embereket, a hitét, az apját. A Kertész-mű állapota eleve értékhiányos állapot, és a főszereplőnek ebben kell léteznie. Vesztesége fájdalmas ugyan, de nem érezzük ezt a fájdalmat: az apát elviszik munkaszolgálatra, a fiút begyűjtik a csendőrök, az

anya meg sem jelenik a regényben, a nevelőanya végül férjhez megy Sütő úrhoz, Annamária nem jelenik meg a visszatéréskor a regényben, a táborban pedig: a fiúk egy ideig fel-feltűnnek a különféle táborokban, majd végképp nyomukat veszítjük, van még egy-két vázlatosan megrajzolt arc, néhány távoli ismerős, más senki. Talán egyedül Citrom Bandi ábrázolásában érzünk emberi melegséget, de az ő jelenléte is epizódyszerű marad. A regény az értékhiány állapotában íródik, eleve az elidegenedettségben, és ebben nem történik semmiféle változás.

Wiesel elbeszélője úgy ír, hogy az elbeszélés maga nem problematikus számára, nem is tematizálja az elmondhatóság kérdését. Valószínűleg nem indokolatlan, ha ebben Elie Wiesel, az író szellemi alapállását véljük felfedezni, aki mintegy ötven éve az emberiség lelkiismereteként ír és beszél a holocaustról. Éppen ezért felnőtt elbeszélőt választott, aki utólag mondja el a történeteket: a felnőtt tudásával, az utólagos elbeszélő fölényével, az értelmező és értékelő biztos világvégével. Kertész Imre elbeszélője nem véletlenül gyerek: semmiféle fölény, biztonság, tudás nem távolítja el nézőpontját maguktól az eseményektől. Az elbeszélés idejét Wiesel regényében azért nehéz megragadni, mert bármikor lehetséges, sziklaszilárd a nézőpont, Kertész regényében meg azért, mert mindig azt érezzük, hogy közel áll az eseményekhez, mozog, és éppen ezért elbizonytalanít.

Wiesel regényében az értelmezési keret a hit. A főhős is, az elbeszélő is vallásos zsidó, akinek a szemében az értékvesztések közül is a legsúlyosabb és minden mást megmagyarázó a hit elvesztése. Kertész főhőse számára a hit nem kérdés. Látunk a regényben vallásos zsidókat, talán inkább rokonszenvvel is ábrázolja őket a mű, de az elbeszélő őket ugyanúgy állítja elénk, mint bárki mást. Kertész nem mutat fel más értelmezési keretet sem: sem vallás, sem politika, sem történelem, sem filozófia nem ad kulcsot mindahhoz, amit bemutat.

Van egy apró kép, a tükörben megjelenő arc képe, amely nagyon közös és mégis nagyon más a két regényben. Wiesel könyve az alábbi mondatokkal fejeződik be:

„Buchenwald felszabadulása után három nappal súlyosan megbetegedtem. Mérgezés. Kórházba vittek, ahol két hétig lebegtem élet és halál között.

Egy napon erőm megfeszítésével föl tudtam kelni. Látni akartam magam a szemben fekvő tükörben. A gettónapok óta nem néztem tükörbe.

A tükörből egy hulla nézett rám.

Azóta sem tudom feledni a tekintetét.” (1)

Kertész Imre regényének is az utolsó fejezetében olvasható egy részlet arról, hogyan jelenik meg a főhős arca a tükörben:

„Arcom is meglepett kissé, mikor a néhai SS-kórház egyik lakályos, tükörrel is berendezett szobájában először láttam meg, mivel régebről egy másik arcra emlékeztem. Ennek, amit most néztem, a pár centiméternyire kiserkent haja alatt feltűnően alacsony homloka, furán kiszélesedő fültöveinél két újdonszerű idomtalan duzzanata, máshol puha táskái, zacskói, egészében – valamikori olvasmányaim tanúsága szerint legalábbis – inkább különféle kéjekben, gyönyörökben kiérdemesült, s ezek miatt korai aggkorra jutott embereket jellemző ráncai, redői, vonásai voltak, s apróvá vált szemének is más, barátságosabb, mondhatnám bizalomgerjesztőbb nézését tartottam még az eszemben róla.” (2)

Wiesel regényében az értelmezési keret a hit. A főhős is, az elbeszélő is vallásos zsidó, akinek a szemében az értékvesztések közül is a legsúlyosabb és minden mást megmagyarázó a hit elvesztése. Kertész főhőse számára a hit nem kérdés. Látunk a regényben vallásos zsidókat, talán inkább rokonszenvvel is ábrázolja őket a mű, de az elbeszélő őket ugyanúgy állítja elénk, mint bárki mást. Kertész nem mutat fel más értelmezési keretet sem: sem vallás, sem politika, sem történelem, sem filozófia nem ad kulcsot mindahhoz, amit bemutat.

Ami közös a két leírásban: mindkettő egyes szám harmadik személyben beszél arról az arcról, amely a tükörben megjelent, mindketten önmaguk tükörben látott képére mint idegenre tudtak csak tekinteni. Ám Wiesel számára a szem a fontos, nem is mint testrész: nem biológiai értelemben, hanem a tekintetről ír. A szem a lélek tükré, az arc Isten képmása, a tekintetben Isten jelenik meg, illetve jelenne meg, ha nem egy halott tekintene vissza a tükörből. Kertész leírásában nincs szó a tekintetről, legfeljebb nézésről, és az arc vonásairól, redőiről, a szemek táskáiról, a fülről, csupa-csupa testrészről, biológiai jelenségről, az önmagában tekintett, megkínzott és meggyalázott emberi arcról beszél.

„A nagy utazás’ és a ‚Sorstalanság’

Mindkét regény alapkérdése a történetek elmondhatósága. Semprun regényének alapmotívuma az, hogy 16 évig hallgatni kellett azért, hogy utóbb elmondható legyen a történet, vagyis az elbeszélés a beszéd forrásának felfakadásakor indul, és az elbeszélő úgy tekinti, hogy ettől a – megszerzett, kiküzdött – pillanattól kezdve van lehetőség arra, hogy megszólaljon. Kertész Imre regényének a végén jelenik meg ez a problematika, azokban az elharapott, félig-negyedig egymást értő vagy teljesen értetlen beszélgetésekben, amelyeket a főhős visszatérte után folytat. Ezek a beszélgetések az első elbeszélési (megőrzési? megosztási? elmondási? elhallgatási?) kísérletei a történetek elbeszélésének, és nem kiindulópontjuk, hanem eredményük a hallgatás. A regény utolsó mondatai erről szólnak, az elmondhatatlanságról, a lényeg elmondhatatlanságáról.

Furcsa, zavarba ejtő utolsó mondatok ezek:

„Mindenki csak a viszontagságokról, a ‚borzalmakról’ kérdez: holott az én számomra tán ez az élmény marad a legemlékezetesebb. Igen, erről kéne, a koncentrációs táborok boldogságáról beszélnem nekik legközelebb, ha majd kérdik.

Ha ugyan kérdik. S hacsak magam is el nem felejttem.”

Ezek a mondatok hangsúlyozzák, hogy az átélő egészen másra és máshogy emlékszik vissza, mint a kívülálló, a szemlélő, az akár rokonszenvező otthon maradtak. Egészen mást kérdeznek a kérdezők, mint amit az elbeszélő mondani akarna, és egészen másról beszélne az, mint amit a hallgatóság várna. Így pedig megszűnhet a kommunikáció: „Ha ugyan kérdik.” A felejtés pedig, amely ellen Semprun az egész regényben hadakozik, az utolsó mondatban nem is fenyegető szellemként, hanem reális lehetőségként jelenik meg. Az olvasóban föltolul a kérdés: el lehet mindezt felejtteni? A beszélő viszont reális lehetőségként említi a felejtést, igaz, „a koncentrációs táborok boldogságának” elfelejtését, nem a lágerek létének felejtését.

A két regény szerkezete, nézőpontja és világlátása homlokegyenest eltér egymástól. Semprun regénye három napba, a lágerbe való utazás történetébe sűríti sok év eseményeit, élményanyagát. A regény kerete a vonat elindulása és megérkezése, ám eközben az író „az eltűnt idő nyomában” elindulva keresi a múltat, igyekszik rekonstruálni a történeteket. A regény cselekményideje zárt, Semprun többször elismétli, hogy most „négy nap, öt éjszaka” (3) történetét rekonstruálja. Ám ebbe a négy napnyi regényidőbe mind a múlt, mind a – fő történethez képesti – jövő sok eseményét sűríti bele.

Kertész Imre regénye hosszabb időt ölel föl: az apa munkaszolgálatra történt behívásától a hazatérés utáni első napig lineárisan mondja el a történeteket, egyetlen cselekményívet épít fel, nincsenek sem előre-, sem hátraugrások, nincsenek epizódok, nincsen semmi más, csak a megtörténtek. Nincs magyarázat sem, értelmezés sem, reflexió sem, pusztán a nehézkesen, csikorogva, érzelemmentesen elmondott történet. Ez történt, mondja a regény, így történt, és nincs semmi más biztos benne, csak maguk az események, azok is csak úgy, ahogy a főhős látta, átélte és felfogta.

Igen, a főhős. Mindkét regény formáját tekintve énregény: a főhős egyes szám első személyű elbeszéléséből ismerjük meg a történeteket, az ő nézőpontjából látunk mindenkit és mindent, tehát a főhős személye és látószöge a két regény kulcsa. Semprun egy értelmező-reflektáló értelmiségi főhőst mutat be. Aki beszél: politikus lény, átélte a spanyol köztársaságot, a spanyolok szabadságharcát, hogy megvédjék a köztársaságot, részt vett a francia ellenállásban, tudatosan élt és tudatosan is akar élni. Homo politicus abban az értelemben, hogy egész személyisége társadalmi személyiség, és homo filosoficus abban az értelemben, hogy a vele történeteket filozófiailag értelmezi.

Kertész Imre főhőse, a tizenöt éves Köves György úgy éli az életét, mint egy eddig még keveset látott, keveset tapasztalt, a vele s a körülötte törtétekről keveset gondolkozó lény. Gyerek abban az értelemben, hogy szemhatára nem terjed tovább saját világának határainál, tapasztalatai nincsenek, és legfőképpen: minden vele történt dolgot a maga közvetlenségében fog föl. Nem tulajdonít jelentést a dolgoknak, nem helyezi őket valamely értelmezési keretbe, nem igyekszik megtalálni a dolgok értelmét, összefüggéseit, jelentését. Semprun reflektált és értelmező főhőisével szemben ő reflektálatlanul és az értelmezés szándéka nélkül viszonyult a történetekhez. Ezért dúsulhat föl Semprun négy napnyi története az egész életével, mert keresi az események közötti összefüggéseket, és ezért marad meg Köves Gyuri én-elbeszélésében minden esemény önmagában, ezért jelenti minden pillanat pusztán önmagát, ezért nincs az eseményeknek ok-okozati láncolata, pusztán időrendi egymásutánisága. Semprunnél az egyes események egymásból következnek, Kertésznél az egyes események pusztán egymás után jönnek. Semprun néhány napja, az odautazás jelzi, hogy az ennél is súlyosabb élmények később következtek, de azokat hallgatás borítja. Kertész elbeszélése felöleli az egész lágeridőt, mert az egyes pillanatok csak önmagukat jelentik, nem dúsulnak fel sem múlttal, sem jövővel. Semprun főhősének van múltja, van saját élete, van élményvilága, Kertész Imre hőségének csak jelene van. Nem védi meg – *Radnóti Miklós* kifejezésével élve – „sem emlék, sem varázslat”. (4)

Semprun elbeszélője számára léteznek viszonyítási pontok, vannak olyan történelmi emlékei, gondolati-filozófiai-kulturális élményei, amelyek értelmezik számára a történeteket. El tudja helyezni őket valamilyen szellemi keretbe, mindaz, amit elmond, nem elszigetelten álló, önmagában létező izolált eseménysor. Kertész főhőse és elbeszélője számára ilyen viszonyítási pontok nem léteznek. Önmagában és értetlenül áll egy eseménysor előtt, és ezért annak megértésében sem hagyatkozhat másra, nem hagyatkozhat történetfilozófiai, irodalmi, gondolati segítségre. Nem tud verssorokat mormolni a vonatban, nem jelennek meg előtte gyerekkori élményei, nem idézi maga elé ifjúkori bajtársai arcát, nem próbálja rekonstruálni kedves könyveinek történeteit. Amit átél: izolált és értelmetlen, megérthetetlen eseménysor, így történik, és nincs a történeteken kívül más, ami a történeteknek értelmet adjon.

Semprun történetfelfogása szerint minden szükségszerűen történik, és az író dolga ennek a szükségszerűségnek a felgöngyöltése. A történelem egészét is értelmes folyamatnak tekinti, amelyben okok és következmények vannak, amelyben vannak mélypontok és nagyszerűségek, vannak tragédiák, de van katarzis is. Felfogásában a koncentrációs láger: történelmi katasztrófa – de konkrét történelmi katasztrófa. Kertész Imre szerint minden véletlenül történik: Auschwitz nem folytatása és nem következménye a történelemnek. Véletlenszerűen történik minden, ezért a történetek nem kínálják föl a megértés lehetőségét. Nincsenek a szemében olyan történelmi folyamatok, amelyek felől értelmes – még ha tragikus is –, ami történik. Nincs tragédia, tehát nincs katarzis sem. A láger az ő szemében egzisztenciális létállapot. Semprun műve történelmi mű, Kertész műve ontológiai.

„A nagy utazás’ főhőse és szerzője egyaránt hisz az ember alkotta történelemben, a történelem alakíthatóságában. Az ember, mondja, egyszerre következménye és formá-

lója a történelemnek. Egy ember dönthet jól és rosszul, élhet morálisan és immorálisan. A történelemben vetett hit arra épül, hogy a történelem emberek tetteinek következménye. Az ember cselekvő lény, mondja, alakítója a történelemnek. A „Sorstalanság” írója abból indul ki, hogy a történelem emberek feletti erő, az egyén túlságosan kicsi és magára hagyott ahhoz, hogy alakítója lehessen. Nem alkotója, pusztán elszenvedője a történelemnek. Nincs lehetősége választani, a vele történtek nem függenek össze azzal, hogy helyesen vagy helytelenül cselekszik-e. Nem tragédia, ami vele Auschwitzban történik, hanem egyszerűen iszonyat. Ezért nincsen mód a megértésre és a katarziszra sem. Az ember csinál valamit, mert csinálnia kell valamit – de nem választ. Ahogyan emlékezetes példájában leírja: mindig jön a következő lépés, mindig lép egy kicsit előrébb egy sorban, araszol előre, és egész valóját, figyelmének teljességét kitölti az a figyelem, amellyel a soron következő lépésre koncentrálnia kell. De a példában egy meghatározott sor van csupán, nem utak és útelágazások, amelyekre érve valaki mehetne jobbra és balra, és az, hogy merre megy, az ő döntése lenne. Ezért az író a szereplőinek tetteit sem ítéli meg morálisan, nem minősíti őket gazembereknek vagy tisztességeseknek, csupán látjuk, ki mit tesz. Ellentétben Semprunnel, akinél minden szereplő minden tette erkölcsi megítélés alá esik.

A látószög ugyanis egészen más. Semprun felülről nézi az eseményeket, egy olyan ember nézőpontjából, aki érti – és minden pillanatban érteni akarja – azt, ami történik. A tizenhat éves távlatból végképp kikerülhetetlen az értelmezés, hiszen az író történelmi távlatba tudja helyezni a vele történteket. Kertész alulról látja az eseményeket, távlat, történelmi dimenzió nélkül. Az elbeszélés pillanata közel áll az elbeszéltekhez, nincs rálátása arra, mit élt át. Értetlenül áll az események előtt, a megértés lehetősége, sőt szándéka nélkül. Köves György naiv, reflektálatlan elbeszélő, aki csak abból a pozícióból képes látni az eseményeket, ahonnan átélte.

A két regény végkövetkeztetése radikálisan különböző: Semprun a harcot hirdeti meg mindenfajta fasizmus szemben, olyan társadalmi-történelmi feltételekért és körülményekért, amelyek biztosítják az ember szabadságát, és amelyek elkerülhetővé teszik, hogy ilyen történelmi botrány még egyszer bekövetkezzen. Köves Gyuriban egyetlen érzés van a regény végén: a gyűlölet. S ez a gyűlölet nem konkrét embereknek szól, nem társadalmi berendezkedéseknek, politikai pártoknak vagy ideológiáknak, hanem mindenkinek és mindenkinek. Semprun hőse számára az élet nemcsak folytatható, de új értelmet is nyert azzal, hogy megtapasztalt valami iszonyatot, Kertész hőse számára az élet folytató, bár nem folytatható. (5)

A két regény nyelve, hangneme és stílusa azért tér el gyökeresen egymástól, mert az egyik a távlat és a cselekvés tágasságából, a másik a szenvedés közvetlenségéből született. Semprun érzellemmel teli, választékos nyelvet használ, Kertész érzelmek nélküli, sivár, sőt nehézkes nyelvet. A Semprun-regény poétikus, a Kertész-regény prózai. Semprun nyelve felidézhető-látható, képi, Kertész nyelve magyarázó, tárgyyszerű, tudatosan leegyszerűsítő. Semprun regényében a mondatok ritmusa szép, sok a rövid, tömör, hiányos, de sok a hosszú, indázó mondat is, sok ismétléssel és képpel él, látványokat ír le, mondatokat idéz. Kertész mondatai minduntalan széttöredeznek. Bonyolult, élőbeszédszerű a szöveg, kevésbé látható, szinte minden beszélgetésnek csak a lényegét mondja el, legfeljebb egy-egy szót vagy fordulatot idéz, leírásai egy-két mozzanatra szorítkoznak.

Semprun regénye egy értelmes és emberi világ egy konkrét történelmi iszonyatáról szól, Kertész Imre regénye egy hideg világ embertelenségéről. Semprun alapélménye a szabadság, Kertész Imréé a kivettség. Szokás mindkettőt az egzisztencializmushoz kötni, és joggal. Ám ezen belül merőben más hagyományokra támaszkodnak. Semprunre a sartré-i egzisztencializmus hatott, világlátásában a marxizmus és az egzisztencializmus gondolatai fonódnak össze. Problematikájának az áll a középpontjában, hogy mit tud kezdeni az ember azzal a szabadsággal, amely a létbe vetettségének következménye.

Kertész Imrét a camus-i egzisztencializmushoz köthetjük inkább, amennyiben az önmagában álló embert és egy üres világot látunk a középpontban. Auschwitz nála az elidegenedett lét egészének metaforája, míg Semprunnél a történelmi lét egy darabja, bár kitörölhetetlenül fontos, viszonyítási pontot jelentő darabja. Semprunnél Auschwitz árnya rávetül a világra, Kertész regényében Auschwitz a világ.

Összegzés

Ha végül a három regényt helyezük egymás mellé, először a művek címének hasonlósága és különbözősége ötlük szemünkbe. „Az éjszaka” és „A nagy utazás”: egy-egy nagy metafora. „Az éjszaka”: konkrétan a lágerben töltött első, véget nem érő éjszaka, amely „egyetlen hosszú, hétepcsétes éjszakává változtatta életemet”, amely megölte a főszereplő hitét, lelkét, amely egész későbbi életének sarkkövévé vált. Metaforikusan: a pusztítás éjszakája, a sötétség éjszakája, a sötétség birodalmának uralma. „A nagy utazás” hasonló cím: a regényben a Buchenwaldba tartó négy napos utazást jelenti, amely a regény cselekményének keretét adja. Második jelentésében az utazás az egész láger metonímiája, egy még elvontabb jelentéssíkon pedig jelenti azt a gondolati utazást, amelyet az elbeszélő tesz a múltba, a tizenhat évvel korábbi események világába.

A „Sorstalanság” cím a két képi-metaforikus címmel szemben tisztán fogalmi. Sőt, első ránézésre nehezen érthető, nehézkes, idegenszerű szó. Egy elvont fogalom, a sors kap egy fosztóképzőt, majd az egy elvont főnévképzőt. A szónak nincs a regényben megtalálható konkrét tartalma, nem idéz föl képet sem. A sorstalanság: emberi létállapot, amelynek legtisztább, esszenciális megjelenése Auschwitz, de amely éppen ezért nem konkrét-történelmi probléma, hanem világállapot.

Mind Wiesel, mind Semprun számára van valamilyen magyarázó elv, gondolati keret, amely felől lehet a holocaustra tekinteni. Semprun egy politikai paradigmába helyezi a maga lágertörténetét, Wiesel egy vallásos paradigmába. Kertész számára nem létezik ilyen, a történéseket magyarázó paradigma. Éppen ezért mind Semprun, mind Wiesel elbeszélője felnőtt elbeszélő, Kertészé viszont kamasz. Kertész számára ugyanis nem létezik semmiféle nagy világmagyarázó elv, semmiféle nagy narratíva, amely értelemmel telítené az eseményeket.

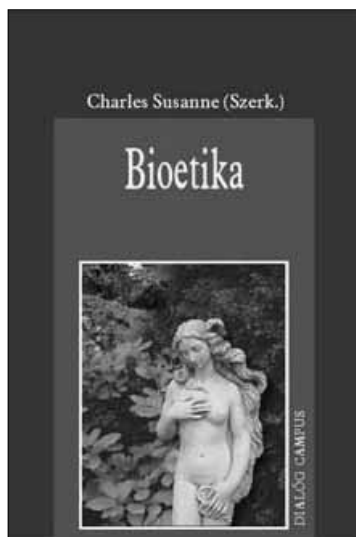
Sőt, némi iróniával is tekint a fenti két megközelítési módra. A regény első két fejezetében feltűnik két rokon, Vili bácsi és Lajos bácsi. Vili bácsi azonnal híreket hoz, a világpolitikáról kezd el beszélni, mérlegeli a politikai összefüggéseket, beszél az angolokról, a franciákról, beszél titkos tárgyalásokról és bizalmas információkról. Arra a kérdésre azonban, hogy mit kell tenni, nincsen semmiféle érvényes válasza. Lajos bácsi másként fontoskodik: személyesen beszél mindenkivel, morális elveket hangoztat, imádkozik és a zsidó sorsról beszél. Mondatai azonban éppúgy a semmibe hullanak, mint Vili bácsiéi. E kétféle magatartás mintha Semprun és Wiesel szellemi magatartásának a karikatúrája volna.

Semprunre a sartre-i egzisztencializmus hatott, világlátásában a marxizmus és az egzisztencializmus gondolatai fonódnak össze. Problematikájának az áll a középpontjában, hogy mit tud kezdeni az ember azzal a szabadsággal, amely a létbe vetettségének következménye. Kertész Imrét a camus-i egzisztencializmushoz köthetjük inkább, amennyiben az önmagában álló embert és egy üres világot látunk a középpontban. Auschwitz nála az elidegenedett lét egészének metaforája, míg Semprunnél a történelmi lét egy darabja, bár kitörölhetetlenül fontos, viszonyítási pontot jelentő darabja. Semprunnél Auschwitz árnya rávetül a világra, Kertész regényében Auschwitz a

A három regény összevetésével nem kívántam valamelyik mű esztétikai felsőbb-, illetve alsóbbrendűségét bizonyítani. Pusztán azt kívántam bemutatni, hogy e három, egyaránt fontos holocaust-történet mennyire másként beszél a 20. század korszakmeghatározó, sőt szellemileg új korszakot jelentő traumájáról, és úgy vélem, ha ezekkel a regényekkel hasonlítjuk össze Kertész Imre munkáját, akkor rajzolhatjuk meg legponosabban a ‚Sorstalanság’ szellemi helyét. (6)

Jegyzet

- (1) Wiesel, Elie (é.n.): *Az éjszaka*. Fordította Balabán Péter. Láng Kiadó, h.n. 127.
- (2) Kertész Imre (1993): *Sorstalanság*. Századvég Kiadó, Budapest. 190–191.
- (3) Semprun, Jorge (1974): *A nagy utazás*. Fordította Réz Pál. Európa Könyvkiadó, Budapest. 7.
- (4) Radnóti Miklós: *Sem emlék, sem varázslat*.
- (5) „Folytatni fogom folytathatatlan életemet” – írja Kertész Imre a *Sorstalanság* utolsó lapján.
- (6) Elhangzott a Magyartanárok Egyesülete 2002. április 5-én rendezett *Mészöly – Mándy – Kertész* című konferenciáján.



A Dialóg Campus Kiadó könyveiből

A szív segédigéi

Az Esterházy Péter munkásságáról való gondolkodás ma „apa-centrikus”, mivel legutóbbi szépírói művei „atya-könyvek”. E pillanatban is érdemes azonban visszatekinteni a szerző „anya-könyvére”.

Arany János nem sokkal azután, hogy lánya meghalt, Júliát tárgyául választó ‚Juliska emlékezete’ című költeményéből négy sornál többet nem tudott papírra vetni, majd a csonka mű végére egysoros jegyzetet írt („Nagyon fáj! nem megy!”). Az Arany-kiadások azóta a verset ötsoros szöveggként adják közre a lap alján talált jegyzettel együtt, a kiadói gesztus így a szövegből művet kovácsolt, azaz feloldotta a mű tárgyához való viszonyulás problémáját – a szerzői szándék ellenére. A költeményt már-már avantgárd szöveggé ez avatta, megismételni nem lehet. A költő úgy énekelte meg lányának emlékezetét, hogy tulajdonképpen nem énekelte meg. (1)

Elemzési nehézségek

Esterházy Péter írásairól számos elemző tárgyú irodalmi, esztétikai, irodalomelméleti, stilisztikai, szemiotikai, filozófiai, pszichológiai, ezek határtudományait alkalmazó szempontú észrevétel és kritika látott eddig napvilágot; ugyanez igaz az Esterházy munkáinak apropóján megjelent elemzésekre, az irodalom, irodalomértelmezés, nyelvfelfogás, de akár az aktuálpolitika tárgyában is. Ezen megállapítások többsége egyezményes, csaknem kanonizált rendbe illeszkedik (2), így újfajta felfogások és megközelítési próbálkozások csak a már ismertekhez tudnak illeszkedni, azokkal polemizálni, vagy azokat újraértelmezni.

Esterházy azon kortárs szerzők közé tartozik, akik a szélesebb olvasóközönség előtt is ismertek. Néhány munkájának – főképp a legutóbb megjelent ‚Javitott kiadás’ (2002) vagy az azt megelőző ‚Harmonia caelestis’ (2000) – ismerete a kor-

társ szerzők műveinek többségével ellentétben nem tartozik a kifinomult ízlésű, irodalmi folyóiratot olvasó szakmai közönség privilégiumai közé. Az Esterházyról való tudás tehát a kortárs, posztmodernnek nevezett irodalomról való tudás alapja a szélesebb közönség előtt ugyanúgy, mint ahogy helyét a róla vagy kortársairól szóló szakirodalom is az „alapszerzők” közt jelöli ki. Esterházy Péter eddigi életműve nem csupán az irodalom koordinátarendszerének fontos és meghatározó helyét foglalja el, de az utóbbi két évtizedben – talán legfőképpen Nadas Péterrel, Petri Györgyvel, Tandori Dezsővel és Krasznahorkai Lászlóval együtt – az egész koordinátarendszert átrajzolta. A róla, műveiről szóló új elemzések tehát nem kerülhetik ki a kanonizálttá vált szakirodalom kötelező és megtámadhatatlan észrevételeinek tárgyalását éppúgy, mintha valamely „nagy”, az iskolai oktatás tananyagává vált szerzőnköről (Vörösmarty, József Attila stb.) lenne szó.

‚A szív segédigéi’ helye az életműben

Esterházy Péter műveinek sorában az 1981-es kiadású ‚Függő’ után négy kötet jelenik meg azonos külsővel (ezeket később „fehér könyveknek” nevezik) és azonos alcímmel: ‚Bevezetés a szépirodalomba’. A ‚Függő’ (1981), a ‚Ki szavatol a lady biztonságáért?’ (1982), a ‚Fuharosok’ (1983), a ‚Kis Magyar Pornográfia’ (1984) és ‚A szív segédigéi’ (1985) tizennégy, addig ebben a formában meg nem jelent írással együtt képezik a ‚Bevezetés a szépirodalomba’ (1986) című kötet tartalmát. (3) ‚A szív segédigéi’ tehát az írói korszakváltásnak és a modern (posztmodern) magyar irodalom korszak- vagy csaknem paradigm-

maváltásának tartott ‚Bevezetés...’ része. Értelmezésében ezért alapvetően két út áll rendelkezésünkre: a ‚Bevezetés...’-ben mint teljes műben elfoglalt helyét figyelembe vevő és hangsúlyozó vizsgálat, vagy a csupán az 1985-ben megjelent kötet által tartalmazott és szövegében változatlanul hagyott ‚A szív segédigéi’ mint önálló mű elemzése.

Habár a szakirodalom (4) hangsúlyozza a kétségtelen tényt – amelyet az író a ‚Bevezetés...’-kor alkalmazott szerkesztői munkája, a közös alcímek, valamint a számtalan, intratextuálissá váló intertextuális utalás és egyéb közös jellemző léte is alátámaszt –, miszerint a ‚Bevezetés...’-t egyetlen egész műalkotásnak lehet tekinteni (5), jelen esetben a mű önálló elemzése melletti döntés látszik végrehajthatónak.

Tekintve, hogy a tárgyalandó szöveg fentebb bemutatott két megjelenése között tipográfiai eltérés is mutatkozik – az oldalszámok hiánya az 1985-ös kiadásban –, így indokoltnak tűnik a választás, amely az eredeti, 1985-ös kiadásban alapuló elemzést vállalja, nem elfelejtve, hogy Esterházy életművében mégis a legtöbbször – és jogosan – a ‚Bevezetés...’ részeként tárgyalta corpusról van szó.

„Ezt hozza az idézet; egy idézet hiába simul bele egy szövegbe, mert ha simul, ha nem simul, nem simul.” (6)

A ‚Bevezetés...’ részei bizonyos szempontból mindannyian vendégszövegek a teljes kötetben. A jelölt részekben megjelenő idézetek ‚A szív segédigéi’-nek körülbelül negyven százalékát teszik ki. A szövegben a citátumok kitüntetett helyet foglalnak el: nem csupán megidéződnek, de sajátos helyzetbe és viszonyba helyeződnek a parafrázisoktól, függő beszédben megjelenő idézetektől amúgy sem mentes „felső” szövegekkel. Ez a viszony leginkább a párhuzam és feszültség között jellemezhető, amit szituáltságuk is egyértelműen támogat: az oldalak alján, nagybetűkkel szedve szerepelnek. Az olvasó magára marad, nagyrészt ismeretlen vagy bizonytalanul azonosítható szövegrészletekkel talál-

kozik, amelyek azonban – a gyászkeret által összefogva – nagyon erősen kötődnek a fölöttük szereplő szöveghez. (7)

A vendégszövegekről így nyilatkozik Esterházy: „Az abban meglévő irányok, melyek ugyan kiszabadítva a környezetből csak úgy-ahogy működnek – azok az irányok azért nem egészen ugyanazok, mint a szövegben meglévő irányok. Tehát valami feszültség támad.” (8) Azaz a meg nem vezetett citátumok szándékosan maradnak anonimitásban, csupán szövegük „játszik” a felső szövegekkel. Természetesen előfordulhat, hogy a szöveg „elárulja magát”, vagy az olvasó még a parafrázis ellenére is felismeri azt. (9) Éppen ezért az idézetek stílus- és tartalombeli sokfélesége, az intratextuális utalásháló miatt a szöveg – rövid terjedelme és primér érthetősége ellenére – nehezen megfeythető rendszerként mutatkozik. (10) Másképp fogalmazva – és ezt a *Tolcsvai Nagy Gábor* által, kognitív nyelvészeti eszközök segítségével elvégzett stilisztikai elemzés nagyban alátámasztja – a szöveg szinte végtelen számú jelölt és jelöletlen, szó szerinti és szabad függő beszédben megjelenő, nem a nyelvi sztenderdhez tartozó (szleng, patetikus, vallási, népies) vagy éppen a hagyományos stílustipológia szerinti irodalmi stílushoz tartozó ellentétpárt jelenít meg. Ezért ‚A szív segédigéi’-t jogosan tekinthetjük „irodalmi mauzóleumnak”, hiszen „jópár szövegtestet rejt magában”. (11)

Nem csupán a fenti módon citál azonban más szerzőket Esterházy, hanem másképp is: a mű egy helyén az elbeszélő vagy megszólított anyát Beatriz Elena Viterbo-ként jeleníti meg. Ez egy *Jorge Luis Borges*-műben előforduló név: ‚Az Alef’ című novella hősnéjének kedvesét (12) hívják így. (13)

Peter Handke és ‚A szív segédigéi’

A ‚Segédigék’ fő pretextusa *Handke* ‚Vágy nélkül, boldogtalan’ című elbeszélése. A szöveg átszövi a művet, és elmondható, hogy az egyéb vendégszövegek mellett a ‚Segédigék’ „szerkezetének váz-rácsát adják – kijelölve mintegy irányokat is, amerre a regénynek haladnia kell –,

amelynek közeit tölti ki Esterházy Péter saját szövegeivel”. (14) És bár az értelmezéshez nem kell ismerni a Handke-vendégszövegek eredetijét, érdemes összevetni azokat az Esterházy-művel, épp az említett váz-rács megvalósulásának mikéntje miatt. Jankovics Józsefnek a ‚Függő’ kapcsán tett észrevételei a ‚Segédigék’ esetében is alkalmazhatók, ugyanis a ‚Vágy nélkül, boldogtalan’-ból származó citátumok sarkalatos helyet foglalnak el azon az epi-

kus vonalon, amelyet a gnóma jellegű, számozatlan oldalakra száműzött poétikai betétek végül is alkot(hat)nak.

A Handke-szövegek tulajdonképpen a ‚Segédigék’ „legnagyobb” mondatai, legalábbis ez derül ki abból, hogy a művet értelmező elemzések idézetei az Esterházy-szövegből többnyire onnan származnak. Ugyanis a handkei elbeszélő és az Esterházy-műben az elsőszületett fiúként szereplő, a mű nagyobbik felében egyes szám első személyben megszólaló elbeszélő léthelyzete („két hete halt meg anyám”) megegyezik, így a két hős előtt – mindketten írók – ugyanaz a probléma vetődik fel: a halálról való írás problémája, és leginkább az elhunytól való megemlékezésé.

A halálról írni nehezebb, mint bármilyen másról – több okból. Egyrészt „az írásnak aligha létezhet ócskább tárgya és témája – vélhetnénk –, mint a kitakart, meztelen emberi szív szenvedése, a maga romantikusan túlhazbó, megmosolyogtató érzelmeivel”. Másrészt a halál nem körüljárható valami, sőt sehonnan máshonnan nem, csakis az élők világából lenne megfogha-

tó, de a realitás kezéből kicsúszik az irreális. Ez kényszeríti arra a szerzőt, hogy arról írjon, ami van – de ez esetben önmagáról kell szólnia, ami a túlélés feloldhatatlan problematikáját jelenti, vagy arról, ami volt, azaz megemlékezzen – ez pedig, a másvalakiről szólás felelőssége, a „hírbehozásé”, ugyancsak problematikus.

Handke és Esterházy is ezt teszi, és a ‚Segédigék’ felépítése – arányaiiban ugyanem, de – az elbeszélés témáinak szem-

Ha a könyv a halott anyáé, vagy az őt gyászoló fiáé, akkor kérdés, nem lehet-e ez a halál megírásának vagy a megírás képtelenségének könyve? Kétségtelen, hogy a műnek önnön tárgyával – a halállal – való bonyolult viszonya, illetve az azzal kialakított diszkurzív kapcsolata is erről árulkodik: a szöveg tárgya – Szabó Gábor megfogalmazásával élve – a „halál íródása”. Anélkül, hogy a fenti bekezdésekben fölvezetett kérdésekre biztos választ találnánk, állítható, hogy ‚A szív segédigéi’, amelyet az olvasó az elbeszélő írónak tulajdonítva mégis számtalanszor az anya szövegeként kénytelen olvasni – a helyzetet bonyolítja a vendégszövegek nagy száma és kitüntetett szerepe –, leginkább a saját tárgyáé.

pontjából a ‚Vágy nélkül, boldogtalan’-t követi, sorvezetőként használja (15), miközben a mű sikerének téje az, hogy el tud-e szakadni Handke hőségének végső soron felsíkt felmutató írásától („Mindent majd megírom még pontosabban is.”).

Ha összehasonlítjuk a két mű cselekményének vázát, akkor jól látható, hogy voltaképp ugyanazokból az elemekből épülnek föl:

A ‚Segédigék’ cselekményvázlata: Értesül a fiú: anyja halálán van. A temetés napja (közelmúlt). A hős gondolatai közvetlenül halála után

(az írás jelene). Az anya saját életéről mesél (régmúlt). Részletes leírása (egyben a mű legnagyobb egysége) a fiú kórházban tett látogatásának (közelmúlt).

A ‚Vágy nélkül, boldogtalan’ cselekményvázlata: A fiú arról értesül, hogy anyja öngyilkos lett (közelmúlt). A hős gondolatai közvetlenül halála után (az írás jelene). Az anya részletes élettörténete (régmúlt). A temetés napja (közelmúlt). Rendszertelen emlékfoslányok. A félresikerültség beismerése. Handke hőségének tiszteltadása kimagyarázó jellegű, anyjának

képe meglehetősen tragikus, és életének megírására azért is van szükség, hogy identitást rajzoljon olyasvalakinek, akinek élete nem függetleníthető a társadalmi determináltságtól, annak minden személyiségromboló hatásától. Handke írójának erőfeszítése abban áll, hogy szövege ellen tudjon állni a tények és történések szociografikus protextusának.

A handkei kész szöveg a mű nagy részében végig folyamatos, de az előszövegben megfogalmazott félelmek valóban beigazolódnak. A szöveg végén, azaz „amikor a történet írni akarná önmagát”, az egybefüggő szöveg felszakadozik, és rövid, az Esterházy-műhöz hasonlóan pársoros bekezdésekre esik szét. Itt válik a Handke-mű a „Segédigék” előszövegévé, ugyanis a szétesett forma, a tárgyhoz való adekvát viszonyulás lehetetlenségének beigazolásával dekonstruálódik a mű. „A világ mint irodalmi tárgy elillan; a tudás fakép-nél hagyja az irodalmat, amely többé nem lehet Mímézés, sem Matézis, hanem csupán Szemiózis, a nyelv lehetetlenségének kalandja, egyszóval: Szöveg.” (16) A Barthes-i szöveg univerzuma beszippantotta az egyszeri író (,a grammatikai tér én vagyok”).

Esterházy mindezen tudással felvértezve indul hát harcba, a handkei hős bukásának tudatában „bújjik” a Handke-szöveg idézetei mögé, előrebocsátva, hogy a kudarc adott. De tovább is megy, hiszen nem egyszerűen az írás lehetetlenségének megfogalmazása a célja (amelyet Handke hőse minden félresiklott kísérlet ellenére meg tudott fogalmazni), de a megfelelés a kitűzött kettős célnak (anya identifikációja, túlélés). Az írás lehetetlenségének Handkénél tapasztalt problémáját Esterházy ugyanis már a ,Termelési regény’-ben feldolgozta, vagy legalábbis oly módon oldotta meg, amire a ,Vágy nélkül, boldogtalan’ végeredményben kifut. Hiszen az olvasó előtt is kerekké válik, lezártnak tűnik a Handke-mű anya-története, amikor kiderül: számos dolog kimaradt, és természetesen nem azért, mert elfelejtődött volna, hanem mert az írói mesterséggel egybekovácsolt egészben nem kaphatott helyet. Az nem állítha-

tó, hogy egy képzeletbeli fejlődési egyenesen a ,Segédigék’ előbbre állna, de az mindenképpen, hogy a ,Segédigék’ felől visszatekintve, a ,Vágy nélkül, boldogtalan’-ból megérthetőbbé válik az Esterházy-mű. Annál is inkább, mivel a ,Segédigék’ jelentőségteljes módon egy egész lapot szentel (a felső, kisbetűs, „eredeti” szövegben) a Handke-mű végéről származó idézeteknek, a reprezentáció felrémllett válságának, ahol Handke írója a világ leképezésének avatott mérnökéből barkácmesterré avanszál, és szétesett fragmentumokból kénytelen tovább dolgozni. (17)

Kié a mű?

Esterházy Péter így vall művéről: „Én például, furcsa módon, A szív segédigéit (...) olyannak tartom, ahol nem vagyok része a képnek.” (18) Ez az írói állítás távol áll attól, amit az olvasó a mű olvasásakor képzel, és sokkal távolabb attól, mint amit a mai olvasó Esterházyról tud, arról az íróról, aki az utóbbi évtizedek egyik legnagyobb hatású és hírértékű könyvét adta ki apjáról mint irodalmi témáról. A nagy példányszámban elfogyott ,Harmonia Caelestis’ (2000) után hamarosan következett a ,Javított kiadás’ (2002), amely a megjelenése idején aktuális politikai viszonyok között sajátos értelmezést és hírnevet szerzett. Esterházyt e két könyve miatt – és vélhetően már a ,Harmonia...’ megjelenése után – nagy „apa-könyv”-írónak tartják. ,A szív segédigéi’-t tehát jogos – még a fenti nyilatkozat ellenére is – „anya-könyvnek” fölfogni. A mű tehát az anyáé?

Az olvasóban, aki az előszó bensőséges-küzdelmes, bonyolult stílusrétegződésű szövegén túljutott (19), majd a kezdő oldalak tetején található, kivétel nélkül egyes szám első személyben íródott, történetként felfogható, lineárisan egymásba kapcsolódó szövegeit olvassa, valószínűleg kétségtelen tényként fixálódik a tény: az írói én és az elbeszélő ugyanaz. Az első oldalak történetmondása, kiegészülve a második, döntően az anyának tulajdonítható, szintén első személyben írt szakaszával, valamint a lapok alján található, nagy-

betűvel szedett, gyakran módosított idézetekkel együttesen teszik biztossá: Esterházy saját édesanyjának halálakor megélt személyes élményeiből fakadó irodalomról van szó. A szövegek egymásra utalása, a gyakran önmagukban is erős képek hatása még jobban felerősödik, amikor nem fiktív én képzelünk a szöveg mögé, hanem az író. Ez így, főleg a gyászoló és a halott szerepcseréjére gondolva, az önvád, valamint a gyász és a már-már blaszfémikus, de legalábbis a halottat káromló képek, felkiáltások (20) – pszichológiai terminussal élve – a „gyászmunka” (21) fogalmát vagy élményét idézik. Ezek alapján jogos az olvasónak az a meggyőződése, hogy a mű a Fiúé, azaz az íróé?

A szöveg tárgya sokféleképpen megfogalmazható, de – túl a nyelvre és a történet-elbeszélésre mint kudarcra vagy azok részleges voltára vonatkozó felfogásokon – a gyász mindegyikben központi helyet foglal el. Ha a könyv a halott anyáé, vagy az öt gyászoló fiáé, akkor kérdés, nem lehet-e ez a halál megírásának vagy a megírás képtelenségének könyve. Kétségtelen, hogy a műnek önnön tárgyával – a halállal – való bonyolult viszonya, illetve az azzal kialakított diszkurzív kapcsolata is erről árulkodik: a szöveg tárgya – *Szabó Gábor* megfogalmazásával élve – a „halál írodása”. (22) Anélkül, hogy a fenti bekezdésekben fölvezetett kérdésekre biztos választ találnánk, állítható, hogy „A szív segédigéi”, amelyet az olvasó az elbeszélő írónak tulajdonítva mégis számtalanszor az anya szövegeként kénytelen olvasni – a helyzetet bonyolítja a vendégszövegek nagy száma és kitüntetett szerepe –, leginkább a saját tárgyáé. Avagy a fentiek kombinációjaként felfogható, írói énből, változó elbeszélőkből és a paranyelviség kérdését a halál mint tárgy megírása apropóján feszítő problémából álló bonyolult viszonyrendszeré.

A szöveg külső megjelenése

Az eredeti, 1985-ös kiadásban a könyv oldalai számozás nélkül szerepelnek. Az egyes oldalakon – leszámítva a „fekete ol-

dalt” és az előszót – fekete keret fut a szöveg körül, gyászkeret. A könyvben található szöveg szedése szerint is háromféle: egyrészt az oldalak tetején hagyományos szedéssel az író által írott szöveg, másrészt az oldalak alján nagybetűvel szedve idézőjel nélküli idézetek, harmadrészt a „fekete oldalon” – ahol az egész lap fekete – fehér betűk fekete háttér előtt, az oldal közepén, normál betűkkel írva.

„A szív segédigéi” szövegének, illetve az egész kötet megjelenésére, speciális tipográfijára nézve számtalan, egymást kiegészítő értelmezés létezik. A szöveg ilyen formájú tagolása, kiemelt jelölése, a hagyományos tipográfia határain túli jelek és jelrendszerek alkalmazása elsősorban az avantgárd emléket idézik, és nem idegenek Esterházytól, hiszen más műveiben is bőségesen találunk példát erre.

A gyászkeret sok asszociációra készítheti az olvasót: hírlapokban megjelenő gyászjelentés kötelező kelléke, parte-cédula; elhunyt résztvevő, szervező, művész, dolgozó stb. nevének gyászkerete névsorban, névtáblán, listán; minden előttünk álló oldal a keret – és nem utolsósorban a könyv mérete – miatt emlékeztet egy fejfára, ahol főt és lent elkülönítve állnak a sorok, gyakran idézettel – csakúgy, mint itt is! – együtt. A keret ugyanakkor mintegy elválasztja a szöveget a könyv lapjától, külön kiemelt térbe helyezve, szorítva azt. (23) Ez erősíti az oldalszámozás hiánya keltette hatáson.

Mivel nincsenek oldalszámok, mintha nem volna fontos a szöveglinearitás, a sorrend. Így a szöveg tartalmi és formai tagolása mellett ez a külső jegy is megkérdőjelezi a linearitás értelmét, hiszen amennyiben a sorrend nem megállapítható, akkor a történet – hisz azon kevés esetben, tehát főképp a könyv első tíz és utolsó hat oldalán, amikor az egymást követő oldalakon szereplő felső szövegek határozott rendbe és összefüggésbe kerülnek, történetté egyesülnek – elmondásának sincs túlzott jelentősége. A számozott oldalak hiánya a linearitás mellett a idő mint lineáris rendszer szükségességét is kiiktatja, mintha megszűnne mind az elbeszélés – az előszót

leszámítva egyébként sem megjelenő – „valós ideje”, mind a – csak szigetekben létező – történes ideje. (24)

A külső megjelenés néhány markánsan és szembeötlően megjelenő jellemzője tehát fontos kiegészítője, sőt önálló jelentéstegeekkel rendelkező eleme „A szív segédigéi”-nek; összetettségük, egymással és a szöveggel való viszonyrendszerük tovább bonyolítja az eddig tárgyaltakban is bonyolultnak tetsző képet, legfőképpen ami a szöveg tárgyát és a nyelv megformáltságát illeti.

A vallásos téma és subtextus

A már az előszó olvasásakor is sejthető téma, a halál is szakralissá teszi a szöveget, legalábbis a befogadó elvárásai alapján, hiszen a halálról szóló írás ekként elképzelhető a hagyományos felfogás alapján. És nem is csalódunk, hiszen a halálhoz mint tárgyhoz kapcsolódó könyv mottója is valamiféle reményről beszél – még ha az idézett Wittgenstein eme szakaszának tá-

gabb kontextusát nem firtatjuk is, vagy az az olvasó előtt nem ismert. Majd az első sor: „Az Atyának és Fiúnak ...”. Ez nem csupán a miatyánk záró sorait idézi, hanem mintegy ajánlasként is felfogható lenne, mármint azoknak, akik a családból az anya halála után maradnak, avagy végigkísérték a könyvben leírt történéseket. Persze az említés szintjén még több keresztény utalás szerepel: „Megüti érdes ujjával szívünket az Isten.” (25); „Imádkozunk, mondtam... Öcsém villámló tekintettel pördült felém, mint kit pápista álnok vipera csípett volna meg... Gyorsan belefogtam a Miatyánkba, mint egy zugárus.” (26); és még

több más helyen is szerepelnek ilyen beszámolók, utalások. Ezek többnyire nemigen lépik át a szociokulturális háttér leírásában szinte kötelező szerepüket. Ugyanakkor az „Az Atyának és Fiúnak...” mint kezdet és vég azonban – hiszen ezzel záródik az utolsó keretes oldal, keretbe foglalva ezzel a közbeeső részeket – az egész művet avatja liturgikussá. Így a művet olvasó befogadónak mint a műben szereplő történések végrehajtójának magának kell kialakítani ennek a liturgiának a lépéseit; természetesen csak amennyiben képes rá. A szöveg hihetetlen stílusbeli változatossá-

ga és a tárgy, amely alapján képes szakralizálni, alakít ki egyfajta szövegen vagy megfogalmazottságon túli bensőségességet. Ezt erősíti a tipográfia kellette hatások által súlykolt gyásztudat.

A szöveg felénél található egy rendhagyó „fekete lap”, amelyen ez áll: „Zengő érc vagyok és pengő cimbalom! Rohadjon meg mindenki. Gyűlöllek.” Ez a Pál apostol által A korinthusiakhoz írott első levélben szereplő Szeretet

*A 'Segédigék' második része meg-
szabadítja az anyát az anyaság
szerepétől, az egyes szám első
személyű szöveg a kifejezés sza-
badtságát biztosítja. Visszaadja
tehát a szöveg azt, ami egy nő
számára az anyasággal elveszett:
a szépséget („szeretnék szép
lenni”) és a szabadságot („elhatá-
roztam, hogy szabadon fogok
élni”). És azzal, hogy kiszabadult
a fiú értelmezéséből, megoldódni
látszik a halott anya írásban va-
ló megörökítésének problémája.
Az írást ugyanis az lehetetlenítet-
te el, hogy az anya-képet tárgy-
ként próbálta megragadni, azaz
egy viszonyrendszerbe zárni.*

hymnuszából vett idézet torzítása és kiegészítése. (27) Az eredeti szövegrész értelmében ez a szeretet hiányától való szenvedést fogalmazza meg, egyéni állapotot szembeállítva a keresztény dogmatikában és különösen a krisztusi tanításokban élő szeretettel; növeli a feszültséget, hogy a Szeretet himnuszaként ismert szakasz közismert kezdőverse áll ellenpólusként. Ezen a ponton, majd a könyvben ezt követő elbeszélőváltás során fokozott dilemmává válik ez a kérdés. A szakralitás mint hangulat vagy érzés hiánya – elsősorban mint szeretethiány – a fenti stilisztikai és intertextuális elemek miatt átfogalma-

zódik; az üresség és zavar a hihetetlenül bonyolult, az olvasót a megértés kompetenciájának tudatától is megfosztó összetettségen keresztül egyfajta tartalomhiányra irányítja az olvasó figyelmét: ez az, ami miatt a feszültség mégis oldódik, amit *Radnóti Sándor* vallásos szubtextusnak nevez. (28)

Erről így beszél Esterházy: „Az emberi az, hogy a tört, a homályos, az elrajzolt, az elrontott, a megrongált és a teljesség egymásnak indul. (...) A teljesség, amire tekintetünket vehetjük, egyre kevésbé diadalmas. A teljesség ez egy. (...) Az emberrel egyre kevesebb történés esik meg. Nincs emlék a történésekről, lepedőkkel le vannak takarva, mint az elhagyott szobák.” (29)

Ez a hiány az írás felületén és történetén arra készteti az olvasót, hogy maga alkossa meg a hiány pótlékát, illetve amennyiben az nem elkészíthető, úgy a hiánnyal együtt végezze el a megértéshez és befogadáshoz kapcsolódó műveleteket. Csak nagyon óvatosan fogalmazható meg, hogy ez a fajta üresség úgy jelenik meg, mint egy nagyon bonyolult rendszer, amely tudott hiánnyal készült, mégsem mond le a hiány kitöltéséről; nem beszél róla, de folyamatosan viszonyul hozzá; nem a hiányhoz, hanem az azt kitölteni képeshez. Talán ezért is tűnik jogosnak Radnóti Sándor gondolata, miszerint „ez azt veti fel, hogy a sikerületlenség, a megrongáltság, a forma törtsége, a történések letakarásának metafizikája létezhet, ez lehet a »magas« esztétikai mércével mért simulacrum”. (30) Ez talán messzebb megy, mint jelen dolgozat íróinak tapasztalata, de mindenképpen a legpontosabb megfogalmazása a fentebb jelzett eszközök által keltett hatások eredményének.

Befejezés

Az anya visszaemlékezései elvezetnek a mű lezárását jelentő, a műben rendhagyó módon több lapot elfoglaló, letisztult történethez. A szöveg álmait, gyerekkori történéseit, a fiú apjával való megismerkedés és a fiatalkori kapcsolat eseményeit mondja el.

Egy olyan motívum van benne, amely a fiú elbeszéléséből hiányzott, ez pedig a szexualitás. A nemiség, amely a fiú-anya kapcsolatot nem jellemzi (legalábbis ha *Freud* és követői nevét említjük), amely azonban az anyaságot a nőiségtől élesen választja el. Peter Handkénél az anya életének még többé-kevésbé vigasztaló pillanatait a német tiszttel folytatott rövidke kapcsolat jelentette, amelynek megszűnése után a szerelemtelen családalapítás következett. A nő szuverenitásának amúgy is kellő súlyt adó műből a „Búcsúban csak legényeknek...” szociográf összegzését az Esterházy-szöveg is tartalmazza.

A ‚Segédigék’ második része megszabadítja az anyát az anyaság szerepétől, az egyes szám első személyű szöveg a kifejezés szabadságát biztosítja. Visszaadja tehát a szöveg azt, ami egy nő számára az anyasággal elveszett: a szépséget („szeretnék szép lenni”) és a szabadságot („elhatároztam, hogy szabadon fogok élni”). És azzal, hogy kiszabadult a fiú értelmezéséből, megoldódni látszik a halott anya írásban való megörökítésének problémája. Az írást ugyanis az lehetetlenítette el, hogy az anya-képet tárgyként próbálta megragadni, azaz egy viszonyrendszerbe zárn.

Jegyzet

(1) „A szív segédigéi-ben – legalábbis első nekifutásra – éppen a halál írodása emelődik a szöveg tárgyává. Az anya halála – avagy általában véve, az elmúlás, mint hagyományosan magasztosnak, az alkotói elmélyülést jelzőnek tekintett írói téma – itt olyan nyelvi problémaként jelentkezik elsősorban, melynek keretein belül a mű az önnön tárgyához való lehetséges diszkurzív viszonyulások keresését problematizálja” Szabó Gábor (2000): *Ragaszthatatlan szív*. Forrás, 4. 43.

(2) Tolcsvai Nagy Gábor (1996): *Nem találunk szavakat*. Kalligram, Pozsony. 231.

(3) A kötet tartalmazza még a *Ki szavatol a lady biztonságáért?* *Daisy* című részének dramatizált változatát (*Daisy – librettó*), amely azonban nem a „fehér könyvek” között jelent meg, hanem a korszak egyik legfontosabb sorozatában, a JAK-füzetek egy darabjaként.

(4) Pl. Kulcsár Szabó Ernő (1996): *Esterházy Péter*. Kalligram, Pozsony. 153.

(5) Szegedy-Maszák Mihály (1988): Bevezetés a szépirodalomba. In: Balassa Péter (szerk.): *Diptychon. Elemzések Esterházy Péter és Nádas Péter műveiről 1986–88*. Magvető, Budapest. 115.

(6) Esterházy. In: Birnbaum, Marianna D. (1991): *Esterházy-kalauz*. Magvető, Budapest. 8.

(7) Az előszóban szereplő felsorolás inkább tisztelgés, mintsem komoly tájékoztató a 62 oldalon szereplő vendégzövegek és parafrázisok 41 megemlégett szerzőjéről.

(8) Majd így folytatja: „Itt persze az is van, hogyha felismeri, hogy kié a szöveg, akkor annak a sugárzása is működni kezd, akié a szöveg, Ez nem biztos, hogy megfelel az én intenciómnak, mert én valóban szövegből kiragadva használok...” Esterházy. In: Birnbaum, 8.

(9) „...Aki azt tudja, hogy ez Camus, vagy előbb-utóbb megtalálja, az akkor (...) hogy úgy mondjam, kollaborál. Azt nem tudom, hogy az nekem jó-e vagy sem (...) A Fuharosok-ban a »vérző ebek a párnán« szerepel. Akiben nagyon él Pilinszky, az itt nagyon megbotlik.” Esterházy. In: Birnbaum, 10.

(10) Nem így gondolja Radnóti Sándor, aki szerint a szöveg „cítátumok bonyolult erdeje, kényelmes séta-utakkal.” Radnóti Sándor (1991): *Recrudescunt vulnera*. Cserépfalvi, Budapest. 138.

(11) Szabó Gábor megfogalmazása. (2000) *Forrás*, 4.

(12) Újabb megjelenési forma az apanya számára: a kedves; erről bővebben a befejezésben.

(13) Jankovics, 8.

(14) Egy interjúban Esterházy így vall „idézési technikájáról”: „Én nem mernék bizonyos dolgokat leírni, de le van írva, én kérem szépen, mondom magamnak, álságosan, nem csinállok semmi mást, csak kicserélek egy szót egy másikkal. Lesz, ami lesz, utána a vízözön. Ezt máskor is megtettem már, amikor mondjuk A szív segédjégében, vettem egy Thomas Bernhard idézetet.” Vickó Árpád interjúja. (2001) *Haemus*, Bolgár-magyar kulturális folyóirat, 2. Budva, 2000. augusztus 4.

(15) Az Előszó szinte teljesen Handkétől való.

(16) Kulcsár Szabó, 51.

(17) Szirák Péter (1995): *Az úr nem tud szaxofonozni*. Balassi, Budapest. 38.

(18) Birnbaum, 88.

(19) Az előszó részletes stilisztikai elemzése: Tolcsvai, 233–234.

(20) Például a „fekete oldalon”: „Dögöljön meg mindenki. Gyűlöllek.” Máshol nagybetűvel: „FÖLZABÁLTATOK ANYÁTOKAT! (FÖLZABÁLTAM ANYÁMAT!) (2. keretes oldal). Vagy: „A síron, a nagyszüleink sírján csináltak egy kis lyukat az urnának. Akkorát, amekkorát egy kutya kapar – ő is a csontnak.” (15. keretes oldal) Esterházy Péter (1985): *A szív segédjégéi*. Magvető, Budapest.

(21) A más vonatkozásban is gyakran idézett nyilatkozat is ezt támasztja alá, csakúgy, mint apja és apjával kapcsolatban megjelent könyvei esetében történtek: „Nem igaz, hogy segített rajtam az írás.” (Ester-

házy Péter: *A szív segédjégéi*. 43. keretes oldal) (22) Szabó Gábor (2000): *Ragaszthatatlan szív. Forrás*, 4.

(23) Mintha minden oldal önmagában is létezhetne: önálló műként, fejfaként, gyászolóként; önállóságuk, függetlenségük az egészétől (az egész műtől, írótól, tárgyától) hangsúlyozott, mégis önálló voltakban képesek sűríteni az egész tartalmát, formáját.

(24) Balassa Péter (1985): *A segédjégéi világképéhez. Jelenkor*, 3. 64.

(25) Esterházy, 3. keretes oldal

(26) Esterházy, 6. keretes oldal.

(27) „Ha embereknek vagy angyaloknak nyelvén szólok is, szeretet pedig nincsen énbennem, olyanná lettem, mint a zengő érc vagy a pengő cimbalom.” *Biblia*, 1 Kor 13:1. (1992) Kálvin János Kiadó, Budapest.

(28) Radnóti, 168.

(29) Idézi Radnóti, 171.

(30) Árnykép, képmás.

Irodalom

Balassa Péter (1988, szerk.): *Diptychon*. Elemzések Esterházy Péter és Nádas Péter műveiről 1986–88. Magvető, Budapest. 7–134.

Balassa Péter (1983): *A segédjégéi világképéhez. Jelenkor*, 3.

Bazsányi Sándor (1994): *Vajha elszenvetnétek tőlem egy kevés balgatagságot. Holmi*, 4.

Biblia. (1992) Kálvin János Kiadó, Budapest, Birnbaum, Marianna D. (1991): *Esterházy-kalauz*. Magvető, Budapest.

Domokos Mátyás (1987): *A szív segédjégéi*. (E. P.) In: *Átkelés, áttűnés*. Magvető, Budapest.

Esterházy Péter (1985): *A szív segédjégéi*. Magvető, Budapest.

Györfly Miklós (1992): *Új magyar prózaszemle*. Jelenkor, Pécs. 185–196.

Jankovics József (1994): Esterházy Péter: *Függő: bevezetés a szépirodalomba. Ikon*.

Kulcsár Szabó Ernő (1996): *Esterházy Péter*. Kalligram, Pozsony.

Kulcsár Szabó Ernő: *A magyar irodalom története 1946–1991*. Argumentum, Budapest. 144–160. Radnóti Sándor (1991): *Recrudescunt vulnera*. Cserépfalvi, Budapest.

Szabó Gábor (2000): *Ragaszthatatlan szív. Forrás*, 4.

Tolcsvai Nagy Gábor (1996): *Tökéletes visszatérés*. In: „*Nem találunk szavakat*”. Kalligram, Pozsony.

Viczko Árpád (2001): *Montenegrói beszélgetés Esterházy Péterrel*. (Interjú) *Haemus*, bolgár-magyar kulturális folyóirat, 2.

Petri Gábor – Tamás Bence Gáspár

Hattyúdal, avagy az írás apológiája

Esterházy Péter, Tizenhét hattyúk' című könyve úgy áll előttünk, mint valamilyen, a posztmodern elbeszélés-technikákat összegző, azokkal kísérletező tanulmány. Benne, általa figyelemmel kísérhetjük a posztmodern hagyományteremtés különböző szinterein zajló kísérleteket, a szövegtér újrafoglalását, a nyelv és a stílus relativizálódását, a szerző és olvasó közt létrehozott szerződés újraértelmez(őd)ését.

A könyv, fülszövege szerint, „regény és önéletrajz, látomás és valóság” egyben, vagyis a prózairás művészetének szinte valamennyi – formális és metafizikai – dimenzióját magába kívánja foglalni. A mai olvasó számára „szakrális nyelven” íródott, de korszerű vagy éppen séggel időtlen, az idő korlátain túlnövő, és éppen ezért az irodalmi hagyomány egymástól időben távol eső pontjai közt hidat verni képes témáról, egy írói álnév mögé, vagy ha tetszik, az ismeretlenség felhőjébe bújva, (többek között) azzal a céllal, hogy az alkotó és alkotás közötti viszony ne nyomja rá bélyegét a befogadás folyamatára. Természetesen az is igaz, hogy Esterházy nem törekszik formáit, írói eszközeit, a maga kéznyomait a végsőkig rejtegetni, de tudatosan idegeníti el a szöveget a mindenféle, a szerző személyéből adódó „mellékhatástól”. Ezzel az írói álruhával, valamint a régi magyarországi, közelebről a 17–18. századi irodalom stílusjegyeit magán viselő nyelvvezetellel az irodalmi újramondás sajátos útját választja: a posztmodern hagyományteremtésnek (pontosabban a hagyomány újraértelmezésének) egyik legfontosabb kiindulópontja az a megállapítás, hogy mivel az irodalom már olyan szinten telítetté vált, hogy gyakorlatilag lehetetlen valami addig ismeretlen mondani, a mondásnak a nyelvi megformálás és a hagyomány újáteremtésének aktusában kell a maga útját megtalálnia. Nem egyszerű mimézis ez: a történetében felfogott irodalomnak mint hagyománynak nem olyan módon való értelmezéséről van szó, amely megelőlszik annyival, hogy a saját létmódját „a szó esztétikai

megformáltságának elsődlegességében” ismerje fel, vagyis kimerül valamely korábbi poétikus és tematikus irányultság lemásolásában, hanem olyan kísérletről, amely „relatívva tesz minden olyan lényeges epikai tényezőt, amelynek segítségével az elbeszélés világát meghatározni szokás”. (1) Ezen a ponton azonban nem tudjuk majd kikerülni, hogy ne vessük fel az irodalmi öncélúság, illetőleg az irodalmi önkény kérdését, mely reményeink szerint továbbvezet majd az alkotói aktus (szövegteremtés – szövegvilág-teremtés – „szövegvilágot-teremtő-szöveg”-teremtés) vizsgálatához.

A mondás

A 20. századot gyakran jellemzik olyan korként, amely a mondás egyáltalában lehetséges voltának megkérdőjeleződését és ezzel szoros összefüggésben, ennek előfeltételeként a nyelvhez való viszony radikális átértelmeződését hozta. Ez a folyamat azonban ennél jóval hosszabb és összetettebb. Anélkül, hogy a kérdést részletesen tárgyalni kívánnánk, elegendő annyit megjegyeznünk, hogy a közlés nehézségét firtató reflexió, valami mondhatatlan (vagy A Mondhatatlan) artikulálását célzó küzdelem már régóta tart és különböző stratégiákat, fázisokat ért meg, míg végül a szinte elviselhetetlenül súlyossá terhelte mondatoktól és irodalmi alakzatoktól, a nyelven való durva erőszakotól a hallgatás csöndjéig jutott. Ebben a csöndben nyilvánult ki a 20. század közepén, hogy mindaz, ami elmondott eddig, lehetlenné teszi valami újnak a mondását. En-

nek ellenére a mondás igénye azóta is ott munkál a beszélőkben. A bekövetkező fordulat két utat jelöl ki az írás számára: az egyik a hagyomány újrateemtésének, vagy ha tetszik, új hagyomány teremtésének útja, a másik pedig az az út, amelyen járva a mondás lényege, célja éppen magának a mondásnak a folyamatára, mikéntjére irányuló reflexió lesz.

Esterházy könyve többek között kísérlet a feledésbe merült nyelvi múlt beszélgetésére – egy sajátosan felfogott nyelvi játék, melynek célja a nyelvi magatartás megújítása. Kulcsár Szabó Ernő szerint ha pontosan értelmezzük az elbeszélés indokoltságát, akkor a vallomásos önéletírás gazdag hagyományú műfajához jutunk. (2) A kérdés most a magyar irodalomtörténeti szövegvilágban való otthonosság és a belőle fakadó folytonosság megújításának képességére irányul. (3) A regény arra tesz kísérletet, hogy egyszerre mutassa meg az irodalmi folytonosság és az újszerű alakzatok egymásra vonatkozhatóságát. *Adorno* esztétikájáról szólva *Jauss* a negativitás műalkotást létrehozó jelentőségét hangsúlyozza, amikor megállapítja: „A negativitás a műalkotást mind konstitúciójában, mind történetiségében, mind struktúráként, mind pedig eseményként képes meghatározni.” (4) Strukturális tényezőként tehát felfoghatjuk valami őt megelőző tagadásának, illetőleg újraértelmezésének. Ebben az újszerű alakzatban azonban túlhaladottságában is jelen van a korábbinak a nyoma.

A visszatérés nyersanyaga tematikusan, a műfaj tekintetében és poétikusan egyaránt meghatározott. A posztmodern hagyományban hasonlóképpen maga a hagyomány az, ami nyersanyaggá lesz. A hagyomány a legtágabb értelemben: nemcsak a téma, nemcsak az írói technikák, nemcsak az eszmetörténeti háttér vagy a kifejezői szándék, hanem mindennek az összessége, egyetlen organikus egészként, amellyel az író azt csinál, amit akar. Maga a hagyomány lesz eszközzé a kifejezésben. Amit a ‚Tizenhét hattyúk’ esetében tapasztalunk tehát, nem pusztán mimézis, de nem is merő antitézise az önéletírásnak, nem szűk értelmű dekapitalizáció, hanem

egyszersmind rekapitalizációja is a műfajnak, új szemszögből történő értelmezése az elbeszélői pozíciónak.

Ezzel párhuzamosan az, hogy „tematikusan” miről szól az adott mű, tulajdonképpen saját, szorosabb értelemben vett poétikai meghatározottságának, a kifejezés „miként”-jének rendelődik alá. Esterházy könyvében nem is pusztán egy bizonyos hagyomány, hanem hagyományok vonulnak fel: egyfelől, ami legkézenfekvőbb és a legszembeütőbb: a forma örökisége. Önéletírás, egy nő életének megírása. Mindez a 17. századi *Pázmány Péter* prédikációihoz (5), illetve a 18. századi *Bethlen Katához* és korához kapcsolható tradíciót idéző nyelvezettel (6), melyet a szerző maga mond szakrálisnak. Az önéletírás ugyanakkor több, mint a pusztán tények, élettörténeti elemek jól konstruált, a tematizáció és a poétikai eszközök útján irodalmi értékűvé varázsolt rögzítéssel elbeszélése: a műfaj alakváltozatának elengedhetetlen szervező eleme az identitáskezelés. Vajon a radikális önmeghatározás igénye szintén a hagyomány holdudvarából kerül az alkotói látómezőbe, vagy éppenséggel a mintegy a saját szövege fölé emelkedő és annak világával szemben saját viszonyát meghatározni kívánó író meta-történetével van dolgunk? A kérdés csak akkor érdekes (és akkor is csak kevésbé), ha a szövegteremtés folyamatát egyidejűleg személyiségteremtésnek is tekintjük. Az önéletírás „én”-je ugyanis mindig a szövegben születik meg, hiszen csak a szöveg dialogicitásában foglalt másság révén határozható meg „valaki”-ként. (7) A szerző pedig, bármiféle irodalmi szöveg szerzője, úgyszintén a szöveg által, annak létrehozásában teremődik meg. „Élete nem történeteinek forrása, hanem maga is egy történet, amely párhuzamosan fut művével.” (8) Ez a két megállapítás azonban némileg elmosni látszik a különbséget az önéletírás és a „mintha-önéletírás” meghatározhatósága között. Hiszen a ‚Tizenhét hattyúk’-ban az említett dialogicitás sem olyan módon áll fenn, mint például *Bethlen Kata* írásában: a másság, szerző és ál-szerző különállása

csak a regény létrehozásának aktusában releváns, később azonban nincs értelme az előbbi értelemben vett meghatározottságról beszélnünk. A szerző ugyanis szemmel láthatóan „magára akarja hagyni” a szöveget. A befogadás szintjén – úgy tűnik – nem érdekes a szerző és a szöveg közötti viszony, és éppen így nem mondhatjuk, hogy valóságos identitáskeresés történne a regényben. Inkább egy lehetőség próbája zajlik a szemünk előtt. Kire irányul tehát az állandó reflexió? Esterházyra vagy Csokonai Lilire? Esetleg mindkettőre? Vagy egyszerűen csak magára a szövegre? A szöveg olykor „saját atyjának” sem mond többet, mint az olvasónak. A forma fogalmi határai kitolódnak, vagy talán teljesen el is mosódnak, és Lili élete (a tulajdonképpeni tartalom) is ennek a tágran értelmezett formának rendelődik alá, válik részévé. Az újra-mondás tudatlanul is elsősorban a forma újramondásában megvalósuló nyelvi játékokra korlátozódik.

A beszélő és a nyelv

A szöveg „tudatos önállóvá tétele” ellérére sem tudjuk figyelmen kívül hagyni a kérdést, hogy ki beszél a műben. Hiszen nem pusztán ismeretlenségbe burkolózásról van szó, hanem éppenséggel a valaki más bőrébe bújásról. A modern és posztmodern irodalmi tudat és más-más mértékig egyes elméleti-befogadói tradíciók (például az angolszász „újkritika” és a strukturalista kritika) is – a szöveg poétikai meghatározottságai mentén – igyekeznek eltávolítani a szerzőtől és a keletkezés körülményeitől a létrehozott, illetőleg a vizsgálat tárgyát képező szöveget. Ám mi történik akkor, amikor egy fiktív szerzői individuum megjelölésével erre éppen maga a szerző szólítja fel az olvasót? Ki az a szerzői személy, akitől a „Tizenhét hatytyúk”-ban el kell vonatkoztatni? Lili figyelmen kívül hagyása két szempontból problema-

tikus: egyrészt mivel szerzőként, az önélet-írás megalkotójaként áll előttünk, másrészt pedig a fentebb elmondottak miatt, vagyis mert az írás aktusában egyszerre lesz megalkotója saját történetének és a történetmondásban egyidejűleg önmaga tárgya. Alakja, miközben kirajzolódik a könyv lapjain, végső soron már „készen”, a maga „valóságában” áll előttünk, a szöveget mint saját, megélt és újrászülető történetét illető szelektív, értelmező (és egyúttal létesítő) atitűdjével együtt. Az ilyen konstelláció meglehetősen zavarba ejtő az olvasó számára. Tanácstalanná válunk a szöveggel szemben, mert nehezen lelhető meg az a pont, ahol a szöveg átépülhet számunkra befogható s befogadható struktúrává. „Ha Csokonai Lili történetét vonatkoztatható, azaz nem-esztétikai világteremtés logiká-

Mi határozza meg Csokonai Lili identitását? Hogy a szöveg kinyitható legyen, ismét fel kell tennünk, hogy az nem más, mint magára az írásra irányuló kísérlet. Lemondunk arról, hogy meghatározzuk, tulajdonképpen ki is beszél a műben, mert erre a kérdésre végeredményben csak azt válaszolhatjuk: maga a szöveg.

jával is értelmezhető történetnek tekintjük, akkor egy különös, kettős kísérletnek leszünk a tanúi. A főhős ugyanis a tizenötödik fejezetnél valójában megszakítja az addig érvényesülő folyamatszerűséget, s „Inventárhatyú” cím alatt egy egészen eltérő

értelmezésű s egészen más történetekből összeállított folyamatot tár elénk. A két beszélőegység egyenértékűsége az identitáskeresés két különböző útjának kudarcából vezethető le.” (9) Azonban mi határozza meg Csokonai Lili identitását? Hogy a szöveg kinyitható legyen, ismét fel kell tennünk, hogy az nem más, mint magára az írásra irányuló kísérlet. Lemondunk arról, hogy meghatározzuk, tulajdonképpen ki is beszél a műben, mert erre a kérdésre végeredményben csak azt válaszolhatjuk: maga a szöveg. A „Tizenhét hatyú”-ban megmutakozó irodalmi önkény, kezdve a forma és a téma megválasztásától a szöveg tulajdonképpeni meghatározhatatlanságáig egyszersmind irodalmi öncél is: Lili élet-történetének egyetlen célja nem más, mint önmaga, vagyis, hogy legyen. Az élettörté-

net a forma és a nyelv szintjén azonban már létezik – az eszközként felhasznált hagyományban. (10) Csokonai Lili mint a történet szerzője és szereplője kölcsönös egymásrautaltságban áll a szöveggel (s ezen keresztül az imént említett hagyománnyal). Egyszerre kézben tartója és kézben tartottja. „Története jelölő, nem pedig létesítő pozícióba hozza a nyelvet, ismert világba költözik bele, nem pedig a megérthető lét egy új tapasztalatában részesít.” (11)

Azt mondtuk, e nyelvezet nem tartalmazza a múlt valóságát. Az ismert világba költözés azonban nem pusztán egy álruha magunkra öltését jelenti, hiszen akkor a nyelv nem lenne egyéb, mint üres, légszerű burok, melyet kedvünk szerint töltünk meg jelöltekkel, jelölés és létesítés kölcsönösségét felszámolva. A nyelv szakralitása azonban nem engedi kiüresedni a nyelvet: anamnetikus (felidéző) és metektikus (részesítő) természetét nem választhatjuk le róla, s e szakralitás, e kettős tulajdonság teszi képessé a nyelvet arra, hogy az esztétikai szemiózis egymástól elválasztott elemeinek (jel-dolog-jelentés) időbeli áthelyezhetőségét értelemképző funkcióval lássa el. Egyszerűbben fogalmazva, hogy a hagyomány egymástól távol eső pontjai egymáshoz rendelhetőek, egymásba csúsztathatóak legyenek. A szöveg tehát viszonyban áll egyrészt saját magával, ezt nevezhetnénk egyfajta belső, részesítő viszonynak, másrészt a hagyománnyal, ami külső, felidéző viszony. E kétfajta viszonyulás közötti határ azonban elmosódik, ha teljesen el nem is tűnik, s a ‚Tizenhét hattyúk’ ebből a nézőpontból nem más, mint „a tradíció nyitottságának, lezáratlanságának s bármit jelölni képes alkalmasságának bizonyítéka”. (12)

Hattyúdál

Talán a cím miatt, talán az archaizálás miatt, talán a tragikus történet miatt, de nem tudunk ellenállni a kísértésnek, hogy valamiféle allegoretizálható tartalmat, jelentést keressünk a szövegben, a szöveg mögött. Kezdve a rejtélyes címtől, a rész-

letgazdagon ábrázolt VW-n át a nemiség önmagában elsőprő erejű jelképiségéig. Azonban a szöveggel, a szövegért folytatott küzdelem során az egésznek az értelme kérdőjeleződik meg: a szövegszándék keresése most már egy másik, egy szöveg fölötti szinten jelenik meg, ahol nem érjük be azzal a válasszal, hogy a szöveg célja önmaga, amikor nem vagyunk hajlandóak az ősidőktől belénk oltott s immáron toposszá vált gyanúról lemondani, hogy az irodalom szól valamiről, de legalábbis, hogy valami magán túlmutató célja van. A könyv második részében olvashatunk egy jelenetről, amikor Kéri Márton egy „tollforgató barátosával” ismerteti meg Lilit. (13) Kocsikázás közben Lili azt kéri tőle, hogy írjon neki valamit, de az visszautasítja a nőt. Nem tudja, mit írjon. Lili sem tudja, de a lényeg, hogy neki írja. Az író dolga, hogy gondoljon valamire, amiről aztán írni fog. Lilinek ebben a néhány mondatában egyszerre van jelen a mindenkori szöveg iránti bizalom, de a gyanú is. Hiszen valakinek csak akkor szólhat egy szöveg, ha valamiről szól. A ‚Tizenhét hattyúk’ sem pusztán női lélekrajz. A nemiségnek, a szexuális együttlét extatikus ábrázolásának módja arra enged következtetni, hogy Esterházy nem törekedett mindig arra, hogy önmagát megtagadva maradjon észrevétlen. Hiszen Lili megformálása végső soron olyan férfi perspektíváját hordozza, aki szívesen látja a nőt erotikus jelenetekben. (14) Lili számára szinte egész további sorsát meghatározó élmény a Kéri Mártonnal való megismerkedés és szerelmi egyesülés. A ‚Szüzességelvesztéshattyú’ című fejezetben egyszerre látjuk Lilit álmodozó nőnek és a maga védtelenségében kiszolgáltatott jelenségnek. Ugyanakkor a ‚Volkswagenhattyú’ című rész sajátos ketősséget hordoz: egyrészt jelen van a leplezetlen erotika: a leszűkített tér, ha tetszik, szövegvilág, amelyben a titkos légyottokra sor kerül, amelyben Lili a maga nőiességének teljességét tapasztalhatja meg, de ahol egyúttal bepárásodnak az ablakok, valamiféle fülledtséget sugall, a kellemetlen és kényelmetlen pozitúra pedig, melyben a szereplők leledznek, az egész léttér

viszonylagosságát érzékelteti. Másfelől Lili jellemzése a Volkswagenről igen nagy szakértelemről tanúskodik. (15) Kéri Márton kocsijáról még azt is megtudjuk, amit a felszínes szemlélő nem vesz észre: gyártási hibáit. Lili valami önmagán kívülre irányítja a figyelmét, mintha csak a Volkswagen által megjelenített miniatürizált valóság tökéletlenségét, esetlegességét akar-ná hangsúlyozni.

Ezen a ponton vissza kell térnünk a címhez. Ez a cím, akármennyire igyekszünk is ellenállni, óhatatlanul felidézi bennünk *Nemes Nagy Ágnes* '64 hattyú' című tanulmánykötetét, amelynek témája és formája ugyan merőben más, de mégis kapcsolható (különösen az első írás) Esterházy könyvéhez. A költőnő a megjelölt hattyú láttán azon kezd elmélkedni, hogy vajon mikor és hol kezdődik el magának a versnek a megpecsételése. Arra a megállapításra jut, hogy azt már tulajdonképpen maga az író elkezdte, aki ilyennek vagy olyan-nak kívánja látni a saját művét. Nem tudhatjuk, Esterházy milyennek látja a művét, Lilit, milyen viszonyban áll vele, de ez nem is olyan lényeges. Sokkal lényege-sebb azonban az, ami a könyv egészében kifejeződik. „Az író érdeklő saját mester-sége, érdeklődik azon eljárások iránt, ame-lyeket többnyire tudattalanul használ. Le-tagadhatatlanul vonzódni kezd eszközei-hez, [...] miközben számtalanszor el is át-kozta őket, ha nem esnek jól a keze ügyébe.” (16) Esterházy tulajdonképpen az írás – a mondás – lehetőségeit vizsgálja. Nemcsak a hogyan, de a miértet is. Csokonai Lili önéletírásának egyedüli moti-vációja talán éppenséggel saját tragikus sorsa, saját élettapasztalása. Amely persze éppúgy fiktív és viszonylagos, mint a VW-ben eltöltött pásztorórák. Nemes Nagy Ágnes írása utolsó bekezdésében még megjegyzi, hogy a hattyú „tulajdonképpen utálatos állat. [...] Szép, szép, már akinek, de vad, összeférhetetlen, nehezen kiismer-hető.” (17) A romantikus hattyúszemlélet itt-ott feltűnik a 'Tizenhét hattyúk'-ban is (18), de sokkal inkább mondanánk a könyvet antiromantikusnak, sőt anti-hattyúinak – a Nemes Nagytól kölcsönvett szójáték-

kal élve, hiszen a történet a záró bekezdés-ben, valamint egy sor korábbi, a saját ma-ga metatextusát létrehozó, autoreflexív ki-szólásban, utalásban a saját, klasszikus ér-telemben vett hattyúdal-mivoltát írja fölül – ha teljességgel megszüntetni nem is kí-vánja azt. Mielőtt azonban továbblépnénk, tisztáznunk kell, hogy mit jelent az össze-férhetetlenség a 'Tizenhét hattyúk' kontex-tusában. Semmiképpen sem pusztá ellen-tétességet két összevetett dolog között. Sokkal inkább a két dolog végtelen egy-másrautaltságából származó dinamikus szembenállást. Ha úgy tetszik, a két dolog egymással, egymásért való küzdelmét. Mindkettő a maga vonzaskörébe, hatalmá-ba akarja hajtani a másikat. A hattyú ösz-szeférhetetlensége megmutatkozik Ester-házy és Csokonai Lili összeférhetetlensé-ge terén: egy író könyve egy írónőről, aki saját könyvét írja. Profanizáltabban: könyv a könyvben, írói figura az írói figu-rában. Ugyanez az összeférhetetlenség munkál fikció és valóság kapcsolódásában is, hiszen egyik sem lehet meg a másik nélkül, de a kettő határának elmosása tra-gédiához vezetne. S végső soron az írás összeférhetetlensége írójával, mely ugyan-az, mint a nyelv (a mondás) összeférhetet-lensége mondójával. Ezt a szembenállást fedezzük fel a tollforgató válaszában is: egyedül nem megy. De Lili is erről beszél, a szótalanság és a szavakra utaltság közöt-ti megfeszítettetésről, igyekező uralma alá vonni azt, amiben tovább kellene élnie:

„Akar módi, akar ásatag, nem félek meg-gyónni, a szók nékem legerősb támaszom, ezen sok élemedett szók, túnt mondatrajzo-latok, hótt férfiak szájától fröcskölkölhető u-jjongások, szók, mik oly világbul valók vol-nának az miben – rémlik innejt – szinte az vala meg, mi bennem heány.” (19)

Mondás (és újramondás) relativizmusa, lét, nyelv és idő relativizmusa, a szövegtér adta kétes lehetőségek (mégis egyedüli lehetőségek) magának az írói entitásnak – és ebben a vonatkozásban mindegy, hogy itt kit tekintünk az írónak – az esetlegességéről, viszonylagosságáról győznek meg ben-nünket. Az elbeszélői helyzet léthelyzetként való értelmezhetősége arra ösztönzi a szer-

zót, hogy erre rámutasson a műalkotásban ábrázolt létfelfogás eszközével. A szövegter átalakul a lehetséges műveletek terévé, ahol a dolgok nem megtörténnek (realitás), hanem kimondatnak (fikció). Ebben az kifejezőmódban nincs is tulajdonképpeni ábrázolás. Ami történik, az szövegteremtés, melyben a szavak nem egyszerűen rendelkeznek jelentésükkel vagy jelentéseikkel, hanem a (szövegen belüli) használat útján nyerik azt. A szövegteremtés egyúttal szövegvilágot hoz létre, amelyben kifejeződik a valóság fiktív értelemben lehetséges aspektusa. (20) Csokonai Lili személyes elbeszélői helyzetének értékelésekor, a könyv utolsó fejezetében, mintegy összegzőként felteszi magának a kérdést: miért ír tulajdonképpen? Azt írja le, amit remél – afféle retrospekciós technikákkal élve, egy elképzelt jövőből nézve a jelenbe –, vagy egyszerűen csak valami „viszketeg művészi tisztességkívánás”, kielégítését célozza meg? Egy pillanatra kifordulni látszik az egész addigi történet: az identitáskeresés fókusza nem az ében helyezkedik el. Nem másokkal szemben határozza meg magát Lili, a másságot felmutatva, „hiszen könnyű ám a másságot szeretni,” ha az nem egyéb, mint önmagunk tükörképe. Az önmeghatározás alapjává a környezethez való hasonlóság lesz: „Ugyan bizon én megtanálom vala őbennek azt es, valami én vólnék!” (21) Azonban csak a mondásban az önmagunkat megíró írásban lehetséges Lili számára jelen léthelyzetében maradni. Se előre nem bír nézni, se hátra („üres hely hagyva”).

Az elbeszélői helyzetnek további elmozdulását vagy éppenséggel eltorzulását figyelhetjük meg a regény egészét, annak elő- és utóéletét tekintve. Esterházy Péter számára az írás nem pusztán szövegvilágteremtés, vagy a szövegter visszafoglalása, hanem egyenesen afféle „szövegvilág-teremtő-szöveg” teremtése. Ez a duplikáció még jobban eltávolítja művétől az alkotót. Olyan játékot űz a szerző, melyben nem pusztán a valóság valamely lehetséges aspektus szerinti transzformációja zajlik, hanem ahol e folyamat egészének az újbóli transzformációja is megtörténik. Maga a megteremtett szöveg is része az ál-

tala teremtett szövegvilágnak, ahol minden, a realitásra irányuló megfeleltetési kísérlet az esetlegesség és a bizonytalanság homályába hull. Éppen ezen a szinten válik a tényleges történet tulajdonképpen érdektelenné, s ami marad, az az ennél sokkal elemibb, most a tényleges író entitását érintő kérdésre adott válasz: vagyis, hogy mi az értelme az írásnak, s hogyan lehetséges a mondás és újramondás látszólagos ellehetetlenülése ellenére is írni.

Kézenfekvőnek tűnik egy másik kortárs szerző nagyon hasonló szemléletű és szerkesztésű művével vetni össze a „Tizenhét hattyúk”-at. *Parti Nagy Lajos* az „Ibusár” című színművében külső nézőpontból ábrázolva mutatja be az irodalom lehetőségének karikatúráját, ötvözve azt egy isten háta mögötti kis falu vasútállomásán dolgozó, ábrándjainak élő, irodalmi ambíciókban nem szűkölködő jegykiadó nő tragikomikus történetével. A történet – drámáról lévén szó – meglehetősen történetietlen, hiszen Csokonai Lili önéletírásával ellentétben Jolán életének csupán egyetlen fragmentumát láthatjuk: egyetlen nap eseményeinek időszerkezete foglalja magába az élettörténet egészét, melyet „pars pro toto” retrospektív és prospektív jelenetek egymásra fűzésével ábrázol. Értesülünk a készülő „huszerett”-ről, a keletkezés vizsontagságos körülményeiről, a falu népének Jolánt övező ellentmondásos, de alapjában véve elfogadó-jóváhagyó hozzáállásáról, Jolánnak a darab zenéjének szerzőjével való, tragikusan végződött szerelmi történetéről. Az elbeszélői helyzet itt elsősorban Jolán elbeszélői helyzete, aki a maga álmait, a világról alkotott idealisztikus elképzeléseit mintegy „átírja” a saját darabjába. A konfliktus tulajdonképpen a két színdarabban megjelenő világok között zajlik. Jolán viszonya is kettős: egyrészt viszonyban áll a saját „teremtésével”, a huszerett szereplőivel, másrészt pedig viszonyban áll az őt körülvevő világgal. Mindkét viszonyban végbe megy a sajátos önmeghatározás, de az elbeszélői helyzet végzetes elmozdulásával, a darab végén a „realitásba” való visszatérés képtelenségével (vagyis amikor Jolán

már akármennyire akarja, sem tudja kikapcsolni a hangosbeszélőt) látszik végkifejletéhez érni a tragikomédia.

A szövegteremtés és a szövegvilág szintjén Jolán – Lilihez hasonlóan – az írásban, a valamit (az önmagát, az önmaga huszerettjét való) írásban próbálja fellelni saját identitását. A „szabadság-szerelem – témában” készülő darab saját lelkének lenyomata, amely azonban nyelvi sutasága, bárdolatlansága és a groteszk közeg miatt egyszerre humoros és kétségbeejtő. Jolán is a hagyományt hívja segítségül, darabjában huszáros-pántlikás, kissé bárgyúan és

szentimentálisan heroikus közeget jelenít meg. Közelebb áll a humorhoz, mint a ‚Tizenhét hattyúk’, talán éppen a helyzet- és jellemkوميкум, helyesebben szólva tragikomikum révén. Ebben azonban már éppen séggel a mondás totális ellehetetlenülésének, a harmónia utáni vágnak a groteszkül humoros irrelevanciája körvonalazódik. Amit Jolán ír, nemcsak viszonylagos, de egye-

nesen irreális. A régies forma pedig, ellentétben Csokonai Lili önéletírásával, csak erősíti realitását és fikcióját, szerző és mű szembenállását. Ebben a darabban a már említett összeférhetetlenség is túlhaladottá válik: nincs értelme az egymással szemközt álló dolgok egymásraulaltságáról beszélni. Minthogy a régies forma sem tudja betölteni a neki szánt szerepet, nincsen jelentést hordozó funkciója (illetőleg e funkció hiánya az, ami adott esetben jelentést hordoz). Nincs szó az esztétikai szemiozis elemeinek szétválasztásáról, mint Esterházynál, nincs szó a hagyomány mint eszköz funkcionalitásáról – amivel szembesülünk, az éppenséggel mindennek a kudarca. Nem marad más, csak az égető, heves

közlésvágy, amely körül egy koszos, rossz levegőjű forgalomirányító szobává zsugorodik a tér – akár Lili számára Kéri Márton Volkswagenjében. Jolánnak nem jut más osztályrészüll, csak a szexuálisan kielégítetlen és kielégíthetetlen Vargányai Guszti, az előadást lelkesen váró, nem éppen műértő mama, és a hangosbeszélőt lapáttal szétverő Jénai Pali – szerzői utasítás szerint „egy hang nélkül” Idegenként mozog ebben a közegben, és Lilivel ellentétben ő nem tudja a mű végén magát a környezetével való hasonlóság jegyében meghatározni. Vargányai szexuális éhségével párhuzamban Jolán „intellektuális kielégíthetlensége”, ennek paródiája áll. Az ő keserves küzdelme a szavakért azonban nem az írói entitás létmeghatározásának, hanem a komikumnak lesz a tárgya. Az írás tehát, mely mindkét műben a középpontban áll, Jolán számára lehetetlenség, Csokonai Lili számára viszont az egyedül lehetséges megoldás.

A hattyúdál nem a mondás és újramondás, nem az írói világalkotás képtelenségének, de nem is a tradíció nyitottságát hangsúlyozó újszerű poétikai megoldásoknak szól. Sokkal inkább a nyelvi-irodalmi hagyományon erőszakot elkövető, az írói léthelyzet meghatározhatatlanságát és a beszéd képtelenségét hirdető kulturális mítosznak, annak, amely szerint az irodalomnak nem lehet önmagja a célja, amely szerint nem igaz, hogy az irodalomnak egyáltalán célja van. Mert a tulajdonképpen cél és értelem az írás maga („üres hely hagyva”).

Mindezen összehasonlítás persze

igencsak nehézkesnek bizonyul, hiszen a színmű teljesen más szabályok szerint működik, mint a regény. Más, talán plasztikusabb értelemben kell használnunk a fikció fogalmát, és a szerző és szereplőinek viszonya is sokkal jelöltebb, mint a regényben, ennek bővebb kifejtésére azonban most nem vállalkozhatom. Elegendő annyit megjegyezni, hogy Parti Nagy nem kíván eltávolodni figurától, még kevésbé Jolán a sajátjaitól. Hiányzik az Esterházynál látott duplikáció. Ezek a figurák nem titkoltan teremtmények, a szövegvilág „valóságos” kreatúrái. Az ‚Ibusár’-ban ugyancsak egybemosódik a két szövegvilág: a Joláné és a Jolán által teremtett. Ennek tapasztalata

persze sokkal kézzelfoghatóbb, színműről lévén szó.

Mégis, a szöveg meta-szintjén, vagyis a „szövegvilágot-teremtő-szöveg” teremtésének szintjén Parti Nagy Lajos „kívül reked Jolánon”. Szemben Jolánnal, aki persze szinte tökéletesen azonosulni tud szereplőivel, főként Amália hercegkisasszonnyal. Parti Nagy színművet ír a színműírásról, s ezzel léthelyzetét egyszerre határozza meg (Esterházyhoz hasonlóan) az írás aktusában és azon kívül.

A mindkét műben szervező erőként ható közlésvágy az írásra magára mint létmegértésre irányítja a figyelmet. A szöveg születésének körülményeit dokumentáló kommunikációban az elbeszélői helyzetnek mint léthelyzetnek, mint az írói entitásnak a kérdésére fogalmazódik meg valamiféle válasz. Az írás képessége és képtelensége által teremtett feszültség mint az irodalom lehetőségeinek motívuma határozza meg a két, műfajában eltérő művet. Mindkettő a szövegtér visszafoglalására tesz kísérletet, ám eltérő módszereket választanak és eltérő eredménnyel zárulnak: Esterházy Péter a „Tizenhét hattyúk”-ban az irodalom mint lét, idő és nyelv relativizmusa által meghatározott egység hagyományát használja fel eszközül, hogy e hagyományból táplálkozva, azon túlhaladva eljusson a mégis-mondás, az újra-mondás egyedüli lehetőségéhez. Parti Nagy Lajos pedig a beszéd/mondás ellehetetlenüléséből származó, nyelvi kifejezést illető erőszakát meta-szinten történő megfogalmazására tesz kísérletet. Míg Esterházy az irodalom miértjére és hogyanjára adott választát pozitívnak értelmezhetjük, addig Parti Nagy Lajosé mintha negatívnak tűnne. Ám mégis, éppen e negatívum elfogadhatatlansága ösztönzi tovább az írókat, hogy mondjon, hogy írjon, az irodalmi önkény és öncél nevében.

A hattyúdál tehát nem a mondás és újra-mondás, nem az írói világalkotás képtelenségének, de nem is a tradíció nyitottságát hangsúlyozó újszerű poétikai megoldásoknak szól. Sokkal inkább a nyelvi-irodalmi hagyományon erőszakot elkövető, az írói léthelyzet meghatározhatatlanságát és a

beszéd képtelenségét hirdető kulturális mítosz, annak, amely szerint az irodalomnak nem lehet önmaga a célja, amely szerint nem igaz, hogy az irodalomnak egyáltalán célja van. Mert a tulajdonképeni cél és értelem az írás maga („üres hely hagyva”).

Jegyzet

(1) Kulcsár Szabó Ernő (1996): A szövegtér újrafoglalása. In: *Esterházy Péter*. Kalligram, Pozsony. 210.

(2) Uo. De mások is hasonló megállapításokat tesznek a művel kapcsolatban: „Műfajilag a memoárirodalomhoz kapcsolódik; nyelvileg – és részben – tartalmilag a régi önvalomásból merít, szerkezetileg a modern naplóírásra jellemző narrációt alkalmazza.” (Jolanta Jastrzebska [1991]: *Archaizálás és intertextualitás. Irodalomtörténeti közlemények*, 1, 48.); Hódosy Annamária pedig – Kármán *Fanni hagyományai*val vonva párhuzamot, a „memoárirodalom mellett/helyett a szentimentális regénnyel való rokonság”-ra hívja fel a figyelmet (Hódosy Annamária [1993]: *Száll a hattyú... Csokonai Lili és az intertextualitás. Tiszatáj*, 1/10, 59.)

(3) Kulcsár Szabó Ernő: A magyar irodalom története 1945–1992. In: *Beszédmód és Horizont*. 167–170.

(4) Jauss, Hans Robert (1997): Negativitás és esztétikai tapasztalat (Adorno esztétikai szemléletéről – mai szemmel) In: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Budapest. 180.

(5) „...nyelvtani szinten, a mondatszerkesztésben: a régies igeidők, az izes alakok, a feltételes mód használata a Tizenhét hattyúkban megfelel Pázmány korának...” – állítja Tolcsvai Nagy Gábor tanulmányában, de ezt az állítást mindjárt árnyalja is, amikor arról tesz kijelentéseket, hogy a szövegben jelentkező grammatika korábbi és későbbi korokhoz is kapcsolódhat. (T.N.G. [1994]: *Nyelv a magasban*. A Tizenhét hattyúk nyelvszemlélete. *Alföld*, 7, 49.)

(6) Gróf bethleni Bethlen Kata Életének maga által való rövid leírása halála után három évvel, 1762-ben jelent meg Kolozsváron. A nagy barokk önéletírás műfajában ő próbált utolsóként megnyilatkozni irodalmunkban. Írásának jellegzetessége világának zárt-sága. Műve elsősorban a saját maga körül, hétköznapi történésekre koncentrált, azokat saját élettörténetének alakulása felől igyekszik értelmezni. Világát-sa konzervatívnak és időszerületlennek mondható. A mű jelen írás szempontjából is érdekes poétikai sajátossága a juxtapozíciós rendező elv: boldog és boldogtalan események egymást váltogatják. A létmegértés fókuszában ennek megfelelően az a szemléletmód áll, amely a rosszban a jót, a jóban a rosszat felel meg.

(7) Kulcsár Szabó Ernő, 211.

(8) Barthes, Roland (1991): A mítól a szöveg felé. *Pompeji*, 3, 95.

(9) Kulcsár Szabó Ernő, uo.

(10) „A nyelv, amely elsősorban irodalmi nyelv, a

prédikációs írásbeliségtől a modern irodalmiság nyitányáig a magyar irodalom nyelve. [...] Az elmúlt valóságokat már nem tartalmazó nyelv szemléletformákat közvetít a jelennek, [...] a nyelvben elvontan kifejeződő létviszony [...] a magyar irodalom intertextuálisan megragadott létviszonya maga. (Kulcsár Szabó Ernő, 212.)

(11) Uo.

(12) Uo. 213.

(13) Esterházy Péter (1987): *Tizenhét hattyúk*. Magvető, Budapest. 107–109.

(14) Molenkamp-Wiltink, Ienke (1994): A női perspektíva szerepe Weöres Sándor *Psyché* és Esterházy Péter *Tizenhét hattyúk* című művében. *Jelenkor*, 6, 533–542.

(15) Uo.

(16) Nemes Nagy Ágnes (1975): *64 hattyú*. Magvető, Budapest. 7.

(17) Uo. 8.

(18) A hattyú-metáforáról mint a regény kulcsmotívumáról Hódosy Annamária megjegyzi, hogy „...eszünkbe juthat a regényben egyébként megemlített A rút kiskacsa is, és – ha hajlandóak vagyunk elfogadni ezt az értelmezést – a szerencsétlen, magányos, árva kiskacsából fejlődő gyönyörűséges hattyú képében az 'ideális, érett' Szubjektum metáforáját sejtethetjük. Ugyanakkor a hattyú az irodalmi hagyomány szerint egyszersmind a költő; azaz a szubjektum-objektum viszonyt a költői nyelv által meghaladni kívánó, de közben Tudatát fel nem adó ember metáforája is.” (Hódosy, 62.)

(19) Esterházy Péter: *Tizenhét hattyúk*. A tizenhetedik hattyú.

(20) Balassa Péter (1987): *Elmélet és ornamentika*. In: *A látvány és a szavak*. Magvető, Budapest.

(21) Az idézetek mind *A Tizenhetedik hattyú* című fejezetből.

Palatinus Levente Dávid

Egy megemlékezés üzenetei

Csillagné Gál Judit, a pszichológiai tudományok kandidátusa, tanszékvezető főiskolai tanár 2003 tavaszán lett volna 75 éves. A Magyar Pedagógiai Társaság és az Academia Ludi et Artis 2003. április 24-én emlékülést rendezett a tiszteletére.

Harminc éve, egy csütörtöki napon 10 órára kaptam meghívót a budai Tanítóképző Főiskolára egy kandidátusi disszertáció házi védésére. A terjedelmes anyagot már korábban megkaptam. Volt rá két hetem, hogy gondosan kijegyzeteljem, s ellássam megjegyzéseimmel, hogy azokat a házi vitán elmondhassam. Egy nappal korábban azonban megbetegedtem, s nem tudtam részt venni az érdeklődésemet egyébként igencsak felkeltő eseményen. Ki kellett mentenem magam, a kimentésben azzal az ígérettel, hogy megjegyzéseimet írásban összefoglalom, s a disszertáció szerzőjének megküldöm. Megjegyzéseim a magam számára azóta elvesztették fontosságukat. A disszertáció fontossága azonban nemcsak a magam számára maradt, mi több, növekedett meg, de úgy vélem, egy bizonyos szakmai kör számára ma is kell, hogy legyen mondanivalója.

A disszertáció címe – „Zeneművekben való tájékozódás pszichológiai vizsgálata”

– azt sugallná, hogy csak a muzsikuskok, köreiken belül zenetanárok, még szűkebbre vonva a kört, iskolai ének-zenetanárok számára jelenthetne újdonságot. Ám ha történetesen a tanár- és tanítóképző intézetek szaktanszékein foglalkoznának a különböző művészeti ágak pszichológiájával, pedagógiájával, azon belül izlésvizsgálatokkal, bizonyára felismerhető lenne a szóban forgó munka inspiráló ereje.

Igaz, a Szerző érthető módon a zenei területre fókuszál, amennyiben vizsgálata tárgya a zenemű, és arra vonatkozóan akarja megfejteni a tetszés, a műélvezés indítékait, azt, hogy hogyan fejeződik ki bizonyos választásokban az izlés, mégis az experimentális esztétika, avagy esztétikai indíttatású kísérleti pszichológia egyik kiemelkedő úttörőjére hivatkozik, *Fechnerre*, aki a képzőművészeti műalkotás élvezete meghatározójának a színek, síkidomok, térelemek egyéni megítélését tekintette. Ám annak igazolására is vállalkozott a Szerző, hogy rámutasson, az elemi

jelenségek észlelésének vizsgálata nem vezet a műalkotás egészének megértéséhez. Fechner elmélete nyomán voltak német kutatók (*Nestle, Vidor*), akik az ízlés-vizsgálatokban a gyermeki alkotást (rajzolást, dallam-improvizációkat) tekintették nyomravezetőnek, ám ez a módszer sem vált igazolójává.

A zenepszichológiában részben üdvözölhető *Gyulai Elemérnek* (1936) az a törekvése, mely szerint a zene hangulatalakító képeit, a „zeneálmokat” a mű egésze hívja elő, de bizonyos zenei összetevőknek – a tonalitásnak, a tempónak – túl nagy jelentőség jutott Gyulai értelmezésében. Ez viszont a műegész értelmezésének az egyensúlyvesztéséhez vezetett. Mindazonáltal a művészetpszichológiában addig fellelhető metodikák közt kevés volt a Gyulaiéhoz hasonló, ahol azért mégis a műalkotás egésze képezte a vizsgálódás tárgyát.

Fechner hatása azonban a műalkotás átélésének, befogadásának filozófiai, esztétikai értelmezésében még meghatározóbbnak bizonyult, amikor azt a befogadó érzelmi életének belső ügyévé tette. Ezzel viszont megfosztani látszott a kísérleti művészetpszichológiai kutatást természetes vonatkozási területétől, az esztétikától. A szubjektivitás kaphatott így teret a különböző e tárgyú kutatásokban. *Lipps* „Esztétiká”-jában (1906) látszik igazán érvényesülni ez az elméleti vonalvezetés. A műélvezés lényege nála a beleézés.

A történeti vizsgálódásokból egyértelműen kiderült, hogy ha igazabb következtetésekre akar jutni a kutató, nem vállalhatja sem a műalkotás alkotóelemeiből eredeztetett egész-értelmezés, sem pedig a befogadásban az érzelmi közelítés kizárólagos elfogadásának az útját. Annál inkább fontos a befogadás alanyaként szereplő mű és a befogadó közötti viszony konkrét kapcsolatának a vizsgálata egyfelől, másfelől pedig a befogadói folyamatban a megismerési mozzanatoknak az emocionális kísérőjelenségekkel való egyenrangú kezelése. A vizsgálatok lényegére irányuló szerzői szándék az alábbi kérdésfeltevésben fogalmazódik meg:

– Miként válik pszichikus tényé egy zenemű (vagy más műalkotás)?

– Mi jellemzi a tetszés és a műalkotásban lezajló tájékozódás egyes vonásait?

– Mely támpontok szolgálnak a tájékozódás alapjául?

– Milyen jellegű kapcsolat áll fenn a tetszés és tájékozódás között?

– Melyek a műalkotásban, tehát a nem-fogalmi tükrözés viszonyai között megvalósuló tájékozódás jellegzetességei?

– Mit és hogyan fog fel a hallgató (befogadó) egy-egy zeneműből (műalkotásból)?

Fentiekből az is körvonalazódik, hogy a befogadó-műalkotás kapcsolat megismerő folyamatként tekinthető, s mint ilyen a gondolkodáslélektan körébe utalható az esztétikai és szakesztétikai (esetünkben zeneesztétikai) összefüggések állandó figyelembevételével.

A disszertációban ismertetett vizsgálatokhoz kiválasztott anyagnak – a fentebb ismertetett elméleti alapvetésnek történő megfelelésen túl – néhány kutatómódszertani kritériumhoz is hozzá kell simulnia. A műalkotás egészének közelítéséről nem mond le a vizsgálat, ám a szerkezet, a mű belső strukturálódása különbözőségeinek az észrevétele épp gondolkodáspszichológiai szempontból válik jelentőssé, amennyiben az összehasonlításokhoz ezek adják a „nyersanyag”-ot. Arról nem szólva, hogy a különbségtétel egyben állásfoglalásra is készíteti a hallgatót, még a szakképzetlent is, s megfelelő felszólításra választania kell. Választásával tetszést nyilvánít ki. A választásos, cselekvéses helyzet azért előnyös, mert „ebben fejeződik ki a legmegbízhatóbban az érzelmi és értelmi szféra egysége” (38. o.). A tetszés fokának a megállapításához azonban nem nélkülözhetők a verbális visszajelzések. A „Miért?” kérdések megválaszolása azon túl, hogy közelebb visz a tetszés fokához, további intellektuális műveletek mobilizálását igényli, amely végül is a művek közelítésében érvényesülő tudatosodásban jelenik meg.

A vizsgálódások egyik legizgalmasabb pontját az képezte, megközelíthető-e a műalkotás jelentése. A kérdésfeltevés azért is érdeklődést keltő, mert *Lukács György*

esztétikai főműve („Az esztétikum sajátossága”, 1965) óta ismert, hogy a zene esztétikai sajátosságához tartozik a „fogalmi inkognitó” vagy, ha úgy tetszik, a „közvetett tárgyszerűség”, és az emocionális egyértelműség és közvetlenség. Vajon meg lehet-e kerülni a szöveges zenét a zenei jelentés létezésének igazolásához? Részben. Hát a programzenét? Azt nem. Hogy a kérdésre választ kapjunk, a program ismertetése/ismerete nélkül kell kapcsolatot létesíteni a műalkotás és a befogadó között.

Az utolsó kérdéscsoport azt firtatja, vajon a képességek, az érdeklődés befolyásoló tényezők-e a befogadás sikerességében, mélységében. Az „igen” választ az eredmények egyértelműsítik.

E történeti-elméleti és metodológiai háttér ismeretében a vizsgálatokban érvényesített szempontok, a vizsgálatok lefolytatása és azok eredményei plasztikusan állnak majd előttünk.

A vizsgálatban szereplő mintát két korcsoport alkotta: alsó tagozatos tanulók (a Budapesti Tanítóképző Intézet gyakorlóiskolájának első négy 2–2 párhuzamos „a” és „b” tanulócsoportja), valamint tanító-, illetve óvónőképzős I. évfolyamos hallgatók. A két csoport közötti korkülönbség 10–12 év volt. (A továbbiakban jelölésük: *A* = alsó tagozatosok, 205 fő; *T* = tanító- és óvónőképzős hallgatók, 75 fő.) A vizsgálatokat 1966 és 1970 között folytatták le.

Elsőként a hangszínek a tetszésben játszott szerepe volt a vizsgálat tárgya. *Bartók* „Román táncok” című művének II. (Braul) tétele hangzott el először zongora, majd hegedű-zongora változatban. Egyértelműen a hegedű-zongora változat tetszett az alsó tagozatos tanulóknak.

Hasonló volt a helyzet a második vizsgálatban *Muszorgszkij* „Egy kiállítás képei” című művének egyik tételével, a „Tuille-riák kertjé”-vel. Előbb az eredeti, zongorára készült művet hallgatták meg, majd a *Ravel* hangszerelte zenekari változatot. Itt is a hangszínekben gazdagabb kifejtés vitte el a pálmát.

A harmadik vizsgálatban bécsi klasszikus művek variációs tételeiből hallgattak meg a vizsgálatban részt vevők azonos tí-

pusú variációkat (téma-bemutató után a témához meglehetősen hasonló, majd a basszusban megjelenő téma fölötti, végül az egyébként dúr témának a moll hangnemben megjelenő variációját). A bemutatásra kerülő művek között szerepelt *Beethoven* „Asz-dúr Szonátá”-jának (op. 26.) első tétele, *Beethoven* C-dúr, *Mozart* F-dúr és B-dúr variációja. – Mind az *A*, mind pedig a *T* csoportban azok a variációs tételek nyerték meg a csoportok tetszését, amelyekben tetten érhető volt valami markánsabb változás a zenei folyamat paramétereiben (hangmagasság, hangszín, hang-erő, tempó), miközben az összehasonlítás közös nevezőjét a téma kínálta. A téma viszont egyértelműen alacsony tetszés-szintet mutatott, amelyet mindkét szerzőnél, mind a négy műben – a kor zenei dialektusa, beszélt nyelvi törvényszerűségei szerint – a viszonylagos szűkszavúság, tömörség, egyszerűség jellemezte.

Bach „E-dúr Hegedűverseny”-ének I. tétele (annak is csupán az első 52 ütemnyi kezdő része) volt a negyedik tetszésvizsgálat „színtere”. A vizsgálat szempontjai itt bővültek, amennyiben annak a kérdésnek a megválaszolása volt a feladat, hogy a zenei tevékenységmódok befolyásolják-e a tetszést.

Három, képességeiket tekintve relatíve homogén alcsoportra osztották az *A* csoportot. Az a) alcsoport megtanulta énekelni a témát az eredeti zeneműrészlet meghallgatása előtt (befogadás előzetes vokális interpretálással). A b) alcsoportnak zongorán mutatták be a témát (befogadás egyszerűsített, egyszólamú hangszeres bemutatással), míg a c) alcsoport csupán az eredeti részletet hallgatta meg előzetesen többször (befogadás).

Ezt követően mindhárom alcsoport meghallgatta a hegedűverseny eredeti bevezető részletét. Az *A* csoportban a legnagyobb érzelmi azonosulást az egyszerű befogadás (!), míg a *T* csoportból a vokális előkészítéssel támogatott befogadás váltotta ki. Az eredményhez hozzájárult, hogy a *T* csoportban többen énekeltek a maguk öröme kórusban.

A vizsgálódások további részében arra kerestett a Szerző választ, hogy a tudatoso-

dásban milyen tényezők játszanak szerepet. Ugyanazon művek, amelyek a tetszés-vizsgálatban már szerepeltek, más fénytörésben mutatták meg magukat a hallgatóságnál, amikor a tetszést indokolni kellett a „miért?” kérdések megválaszolásával.

Mind a Bartók-, mind pedig a Muszorgszkij-tételeknél az A csoportban az évfolyamok számának előrehaladtával egyre több specifikus zenei választal magyarázták a tetszést (hangerő, hangszín, hangszer megnevezése, tempó, karakter). Zenén kívüli válaszokként értékelték a diszperz közérzeti válaszokat (szép, kellemes, stb.). Arra is fény derült azonban, hogy az előzetes hangszertanulásról beszámolók közül kerültek ki a differenciálabb válaszadók.

A variációknál a tetszés befolyásoló tényezője lett a „hasonló”-ságot is meghaladó „más”-ság, az előzményektől való eltérés. Az „azonosság” fel- és elismerése nem volt tetszést irányító faktor. Az eltérés érzetét a leginkább a zeneileg „erős ingercsoportok” (regiszterváltás, téma a basszusban,

Nagyobb zenei ívek „egybe-észlelésére”, az észlelési folyamatban az egybekomponálásra a zenei tapasztalatok nélküli ember – legyen fiatal vagy idősebb – nem képes. Az egységben halláshoz zenehallgatási rutinra van szükség, az pedig spontán módon kidolgozza a zenei memóriát. A pillanatnyi észlelési folyamatok működésén túl a retrospektív viszonyítás nélkülözhetetlen.

tempónövekedés, aprózó mozgás, dinamikusabb vonalvezetés stb.) váltották ki.

A nyolcadik vizsgálatban Debussy „Golliwoog Cake Walk” című darabjának karakterét kellett meghatározniuk a vizsgálatban részt vevőknek. A „táncos”, „vidám”, „groteszk” megjelölések közelítették meg leginkább a helyes megjelölést. A jó válaszok száma az A csoportban csaknem megháromszorozódik a IV. osztályban az I. osztályhoz képest (61 – 22,5 százalék).

Meglepő volt a T csoport gyengébb átlageredménye (41,4 százalék). Ezt csak azzal lehet magyarázni, hogy a zenei előképzettség nélküliek elvesztették a zenei karakterek verbális jelölése iránti érzékenységüket, s akikre ez jellemző volt, intellektuális munka nélkül írtak „vala-

mit”, nehogy nem-tudásukat tetten értsék. Így történhetett, hogy „haláltusa”, „tűzvész” címek is kerülhettek a válaszok sokaságába, holott a darab vidám, derűs karaktert sugároz.

Már korábban is a vizsgálódások egyik legizgalmasabb pontjaként említettük, vajon a műalkotás jelentésének titkához hozzáférhetünk-e, kiváltképp egzakt, kísérleti eszközökkel. A szerző két Muszorgszkij-részleten folytatott vizsgálódás révén ad választ a kérdésre. Mindkét részlet az „Egy kiállítás kepei”-nek eredeti, zongorára komponált alakjában hangzott el.

A „Samuel Goldenberg és Schmuyle” tétel eredeti címét leegyszerűsítve a „Gazdag és szegény zsidó veszekedése” címre írta át a magyar zenekedvelő köznyelv. Mind az

A, mind a T csoport számára azonos volt a feladat: meg kellett állapítani, hogy a rövid tételben hány szereplő lehet jelen a zenei ábrázolás szerint. Mindkét csoport egy dologban azonos volt: a helyes választ nagyon kevesen adták meg (17,7 százalék). Korcsoporttól függetlenül az A szereplők szám-becslé-

se elég nagy szóródást mutatott a 4-5-től több mint 30-ig. Az alacsonyabb szereplőszámot a T csoport tagjai becsülték nagyobb arányban. Ez a jelenség arra utal, hogy a jelentős többség nem volt képes felismerni a két alapkaraktert és azok egyidejű „veszekedés” jelenlétét a rendkívül rövid tétel második felében. Csupán a változások regisztrálására törekedtek. S változásnak tekintették az egy sornyi figura-meghatározó motívumrendszer mikroösszetevőinek egymást követő változásait a zenei kontinuumban. A szemlélet és a zenei észlelésmód itt lineáris (*Francés*, a híres francia zenepszichológus ezt lineáris zenei gondolkodásnak nevezi, 1958).

Három következtetés kínálkozik e tényekből.

– Nagyobb zenei ívek „egybe-észlelésére”, az észlelési folyamatban az egybe-komponálásra a zenei tapasztalatok nélküli ember – legyen fiatal vagy idősebb – nem képes. Az egységben halláshoz zenehallgatási rutinra van szükség, az pedig spontán módon kidolgozza a zenei memóriát. A pillanatnyi észlelési folyamatok működésén túl a retrospektív viszonyítás nélkülözhetetlen (127. o.).

– A zenei memória megléte a feltétele a további komplexebb gondolkodási műveleteknek, nevezetesen a különbözőségekbe bújtatott azonosságok felismerésének. Ez pedig szintetizáló zenei gondolkodás nélkül nem működhet, aminek még az általánosító-képességet is magában kell foglalnia!

– A jelentés helyes megfejtésében szerepet játszanak a szakmai tapasztalatok, nevezetesen a zenei emlékezet és az abból személyesen megfogalmazott (?), megjelölt (nem a pedagógia által tolmácsol!) pillérozatlan ismeretek.

A „Gnóm” tétel meghallgatása előtt bevezető szöveg hangozott, csak a T csoport tagjainak: „A zene embert ábrázol. Milyennek tudnátok leírni ezt az embert a zene meghallgatása alapján?” A T csoport első fele csupán egyszer hallgathatta meg a tételt, s úgy kellett megfogalmaznia benyomását. A második felének összesen háromszor játszották le a tételt, de minden meghallgatás után le kellett írni a legfrissebb benyomásokat, nem ismételve a már megelőzően leírtakat.

A válaszok érdekes sokféleséget mutatnak a feladatmegoldás módja szerint. Utalások jelentek meg a szereplő megjelenésére, mozgására, karakterére, lelkiállapotára, emberekhez való viszonyára. A vizsgálatban részt vevők kétharmad része tulajdonságokkal jellemzett. Ők feleannyit hallgatnak tervszerűen zenét, mint a többiek (!). Egyötöd részük szituációba illesztő volt, a maradék elenyésző hányad történetet szőtt az ábrázolt személy köré. Az ő értelmezésük pontossága kérdőívben megjelölten is magasabb zenei érdeklődésből fakadt. A figura, mármint a Gnóm helyes megítélését mutató válaszok aránya átlagosan közel 60 százalék volt.

Az adatokból kiolvasható további érdekes eredmény az, hogy a többször hallgatók, akiknek inkább volt alkalmuk a részletek megfigyelésére is, nem adtak sokkal differenciáltabb elemzést a figuráról, mint azok, akiknek csupán az egyszeri meghallgatás alapján kellett vélekedni. Sőt, sokkal inkább merültek el a felszíni jelenségek leltárba vételében, mintsem hogy a figura zeneileg is konfliktusos ábrázolásából a morális rétegit tudtak volna eljutni, miékként az az egyszeri meghallgatónál mutatkozott. Ebből a tényből arra következett a Szerző, hogy a (zenei) műalkotás olyan különleges sűrítettségben ábrázol, s a műalkotás olyan közvetlenséggel érinti meg a befogadót, hogy a befogadó azonnal és a részletek finom rögzítése nélkül is képes a műalkotás tolmácsolta lényeg megragadására. A műalkotás szerepet kap a valóság intenzív tükrözésében, s a befogadó így nyerhet mélyebb, általánosabb és gazdagabb képet a valóságról, mint a napi jelenségek, alkalmasint a tudományos megismerés partikulárisabb szeleteiből.

A disszertáció függelékét képezi egy nagy terjedelmű kérdőív, az arra adott válaszok információinak feldolgozása. A zeneszociológiai irányultságú – *Losonczy Ágnes* tapasztalatait is felhasználó – tudakozódás értékes részeredményeinek ismertetése meghaladná a jelenlegi terjedelmi kereteket. Rendkívüli módon tömörítve a konklúziót: a zenehallgató magatartás (céltudatos választás, háttérzenekénti hallgatás – a véletlenre bízva stb.) és a zene iránti érdeklődés határozottsága, valamint az érdeklődés iránya szoros kapcsolatban vannak. Azonban az érdeklődés iránya a műalkotás hatásával, a jelentés megfejtésével, a műalkotás hatásának intellektuális és/vagy emocionális feldolgozásával úgyszintén összefüggésben áll.

A vizsgálatnak volt még egy olyan részlete, amelyet tételesen, adatszerűen a Szerző nem ismertetett, ám az abból származtatott következtetés figyelemre méltó. Vokális, magyar népzenei anyagon is folytatott vizsgálódást a tetszés tárgyában – szöveget közölve és szöveget elhagyva. A szöveg elhagyása biztosította a tisztán ze-

nei elemekre és összefüggésekre való emocionális reflexiót.

A vokális anyag egyszerűsége és a hangszeres zene komplexitása párhuzamba állításánál a hangszeres zene preferenciája jelent meg a vélekedésekben.

A hangszeres zenék jelentésének megfejtésében a vokális tapasztalatok túlsúlyra gátlón hat, mert ugyanazokat a sémákat (pl. sorszerkezetet) keresik az ifjú befogadók a hangszeres művekben, mint amilyenekre szert tettek a vokális anyag elsajátítása közben.

A Szerző végkövetkeztetése az, hogy a műalkotás befogadása a pszichikum egészét mozgósítja. Minden olyan elméleti kísérlet, amely csak az emocionális hatás, vagy csak az intellektuális hatás mellett foglal állást, fontos összetevőket hagy figyelmen kívül. A jelentés megfejtésében nagy szerepe van a zenei tényezők ismeretének, amelyek a személyiség élettörténetében akár zenetanulási tapasztalatok eredményeként is jelentkezhetnek. De ugyanolyan jelentősége van az egyéni élettörténet egyéb tapasztalati úton mozgósított és generált emocionális, asszociatív, kreativitással összefüggő személyiség-összetevőinek, amelyek lehetővé teszik a műalkotással való személyes azonosulás élményét.

A disszertáció szerzője Csillagné Gál Judit, a Budapesti Tanító- és Óvónőképző Főiskola Ének-zene tanszékének a vezetője volt. A betegségem miatt elmulasztott hivatalos találkozás pótlására Judit otthonában került sor felgyógyulásom után röviddel. Későbbi találkozásaink során részben a filozófia- és esztétikatörténeti anyagok átbeszélése, másfelől a pszichológia és saját kutatásaink legfrissebb eredményeinek a megosztása egymással, azok zenepedagógiai alkalmazási lehetőségeinek a gondolatkísérlete jelentették alakuló barátságunk összetartó erejét, „anyagát”. A zenepedagógia köreiből akkortájt keveseknek jutott eszébe, hogy *Révész Gézáról* vitatkozzanak, vagy *Piaget* műveleti szemlélete zenepedagógiai alkalmazásának lehetőségeit firtassák. (Ma sem tipikus és „popularizált” vitatéma egyik sem.) A zenehallgatás általános iskolások körében

terjeszthető és terjesztendő anyagának megválasztása is több hónapra, ha nem évekre szóló kemény viták tárgya volt közöttünk. Judit kitartott amellett, hogy ha hangszeres műzenét akarunk tanítani, akkor az zongoraműveken keresztül váljon a befogadás anyagává. Én a teljes hangszínpaletta megvalósító zenekari hangzás, zenekari művek bevezetése mellett érveltem. Végül koncepcióm elfogadottá vált, nemcsak nála, de az 1978-as ének-zenét is érintő tantervi reform keretei között is.

Több éves együttgondolkodásunk a nyolcvanas évek elején egy – ma úgy mondjuk – projektben testesült meg. Az ötletgazda és az adminisztráció terheinek önként vállalója/viselője Judit volt. Talált a Bartók-írások között egy gondolatot, amely egyébként a tanácsköztársasági iskolareformhoz való hozzájárulás lett volna.

A bartóki elgondolás az iskolába lépés utáni első három osztályban csak az éneklést, a zenehallgatást és a dalosjátékot javasolta. A tudatosítást, a zenei ismeretek tanítását viszont a második három esztendőre bízta volna, a megszerzett zenei élmények feldolgozásával.

A projekt ezt az elgondolás-együttest foglalta keretbe, s ehhez sikerült megnyerni a MTA Zenei albizottságának mind eszmei, mind anyagi támogatását. A projektet kiegészítettük még a gyermekhangszerek alkalmazásával (Piaget műveleti szemléletét is szerettük volna érvényesíteni).

A projektre kapott pénzösszeg elegendő volt az összes fontos tárgyi feltétel biztosítására (gyermekhangszerek, mágfók, mikrofonok, az órák rögzítésére szolgáló orsó hangkazetták bevásárlására stb.). A benyújtott projekt pedagógiai tervében, tanmenetében a normál tantervben meghatározott énekes és zenehallgatási anyagmennyiség minimum kétszerese szerepelt. Sok gyermekjáték és gyermekhangszerkezelés szerepeltetése jelentett eltérést a „megszokott”-tól és a törvényben lévőtlől.

Négy budapesti normál általános iskola első osztályában kezdődött a projekt, nemszakos tanítók, tanítónők közreműködésével. Az első hetekben, hónapokban csak panaszt lehetett hallani a projektben részt

vevő kollegáktól. Ki akartak lépni, abba akarták hagyni a munkát, mert kínzó volt számukra, hogy nem volt szabad nekik szolmizációt, ritmusneveket tanítani. Mindent, ami tudatosítás lett volna, a projekt a negyedik osztályra bízta ugyanis. Ők, a tanítók, csupán a gyermekjátékok vezetésére, a gyermekdalok megtanítására, a zenehallgatásra szánt anyag meghallgattatására és megfigyeltetésére voltak „kárhoztatva”, no meg a gyermekhangszeres tevékenység szabadjára engedésére. Mind a négy kolléga beszámolt arról, hogy a gyerekek fegyelmetlenek és fegyelmezhetetlenek. Örületes csörömpölést, zajt csaptak a gyerekek a hangszerekkel, amit némi spontán hangicsálással is kísérték.

A második félévben már némiképp javult a helyzet. A tanítónők s az egyetlen tanító már nem félték az énekórától. A gyerekek kezdtek felismerhetően énekelni, a gyermekjátékokat nagyon szerették, a zenehallgatást figyelemmel kísérték, önálló észrevételeket tettek az elhangzott rövid művekre, a gyermekhangszereket pedig rendeltetésszerűen kezdték használni. Utóbbi azt jelentette, hogy a metallofonon ügyesen keresgették ki azokat a dallamhangokat, amelyek révén tanult gyermekdalaikat meg tudták szólaltatni, a triangulumot az ütemek hangsúlyos részén „csegették meg”, a tikfával a dalok ritmusát ki tudták kopogni, s voltak gyerekek, akik a legegyszerűbb dalokat furulyán is meg tudták szólaltatni. Osztálymunkával sikerült „szinkronizált” ritmus-osztinátót hangoztatni, miközben az osztály másik része énekelt. A tanulók dalkincse növekedett, éneklésük intonációja tetemesen javult.

A következő tanév kezdetekor ugyanezen osztályokkal, ugyanezen tanítókkal folytatódott a munka. A második osztályok vezetése már nem volt nehéz. A tanítók megérezték az óravezetés ízét, s azt főképpen, hogy akkor is lehet énekórát tartani, ha nem szolmizációt és ritmusneveket tanítanak, hanem csupán a tisztán zenei tevékenységek mentén vezetik a gyerekeket, s orientálják őket zenei önállóságra. A tanulók maguk találták ki, mit figyelhetnek meg a zenehallgatásban elhangzó zenék-

ben, s gyakran együtt énekeltek a „gépze-nével”. De mindennapos jelenség volt, hogy a metallofonos dallamkeresgélést is saját hangjukkal kísérték.

A zenehallgatás programját képező színpadi zenerészleteket (*Mozart*: ‚Varázsfuvola’, *Kodály*: ‚Háry János’, ‚Székelyfonó’, *Sztravinszkij*: ‚Petruska’) eleinte tanítói kezdeményezésére, majd saját maguk kezdeményezésére – szcenírozták. Ezek a második gyerekek karácsonyra szüleiktől hanglemezt kértek, a már megismert zenéikkel, amelyek időközben kedvenceikké váltak. Voltak olyan gyerekek is, akik hangversenyjegyet vagy operajegyet kértek ajándékba, hogy személyesen is hallhassák kedvencévé vált zenéiket. Az egyik második osztálynak a második félévben kinyilvánított zeneszímpátiája oda vezetett, hogy a kisdobos-avatás után az egyik űrs a *Bach Badinerie* nevet akarta felvenni. A tanító néni azt javasolta, hogy legyenek inkább Kodály-űrs. És lettek...

A második tanév végén áttekintettük az elért eredményeket. (Munkaüléseket a tanítókkal egyébként rendszeresen negyedévenként tartottak a projektvezetők, akkor hallgatták meg a tanítók beszámolóit kudarcaikról, kínlódásaikról, eredményeiről, s akkor hozták el magukkal a tanítók az órákról készült magnófelvételeket is, amelyeknek a lejegyzésére is biztosított keretet a projekt.) Az egyik megjegyzésre oda kellett figyelniük. A tanulók panaszkodtak, hogy óraközi szünetekben párhuzamos osztálybéli társaik faggatják őket, hogy mit tanulnak. Aztán amikor kiderült, hogy még szolmizálni sem tudnak, akkor bántó megjegyzéseket kellett társaiktól elviselniük. E tapasztalat nyomán úgy döntöttünk, hogy eltérünk a bartóki javaslatától, s nem három, hanem két év elteltével kezdjük meg feldolgozni az eddig nyert eredményeket, zenei tapasztalatokat. Ennek a döntésnek a szellemében a harmadik osztályt az eddig tanultak átismétlésével kezdjük. Erre rászánjuk a szeptembert. Majd megkezdjük a tanítók által korábban hön óhajtott és nélkülözhetetlennek tartott tudatosítást. A tanítók sem hitték, mi sem hittük el, ami történt. Október hónapban,

egy hónap alatt, a tanulók megtanultak pentatóniában szolmizálni; olvasni betűkottáról, hangjegyről, és megtanultak dallamot lejegyezni hallás után: megtanultak „zenél” írni (!). A csoda novemberben is folytatódott. Mindezen említett zenei tevékenységeket begyakorolták és további három héten belül kiterjesztették készségeiket a hétfokúságra is. A tudatosítás és készségszintű elsajátítás csupán 6–7 hetet vett igénybe, így.

Híre ment, hogy valami Kodály-ellenes kísérlet folyik a fővárosban. Az akkori fővárosi szakfelügyelő (az Ördög nem alszik...) el is jött meglátogatni (?), ellenőrizni, hogy mi is folyik itt. Nem tudott többet megállapítani, csak azt, hogy rendben mennek a dolgok. A normál tantervtől ugyan eltér a kísérlet, de csak annyiban, hogy a harmadikosok még a téli szünet előtt egy hónappal mind tudják azt, amit a normál tanterv a negyedik évfolyam végére ír elő.

Meg még jóval többet (nagyobb a dal-kincsük, nagyobb a zenehallgatási reper-toárjuk, hangszerekn tudnak játszani)... A harmadik osztály munkája ebben a szellemben fejeződött be: a tanulók a projektben tervezett zenei tevékenységeket és javasolt anyagmennyiséget illetően megbízható kompetenciával rendelkeztek.

A projekt a negyedik osztályban már nem folytatódott Judit betegsége miatt. Aztán bekövetkezett az, ami mindnyájunk számára fájdalmas és visszafordíthatatlan volt: Judit 1987-ben itt hagyott bennünket...

Disszertációjának bevezetőjében olvashatjuk: „Jóllehet a dolgozat nem érint pedagógiai kérdéseket, és a vizsgálatok korlátozott tapasztalatai miatt nem tekinthetjük feladatunknak pedagógiai jellegű következtetések levonását, azzal, hogy a dolgozat némi betekintést nyújt a zenében való tájékozódás néhány pszichológiai jel-

legzetességébe, talán ad támpontot azoknak, akik a hallgató – műalkotás kapcsolat fejlesztését, a zenei ízlés formálását fontos társadalmi feladatnak tekintik.” (31. old.)

A hallásfejlesztés módszereire nézve fontos elv lehet, hogy igen eltérő, összehasonlítható (dallam, ritmus, hangszín, forma, stb.) párokat célszerű alkalmaznunk ahhoz, hogy sikeresek legyenek az első megkülönböztetések. Aztán haladhatunk csak a finomabb megkülönböztetések felé, a különbségi küszöbök (a különbségek távolságainak) csökkentésével.

Érdeemes a tetszésnyilvánításban szabadságot, a szubjektív gyermeki élményfeldolgozásnak teret engedni a legifjabb kisiskoláskorban is. Csak később firtassuk a „Miért?”-eket, amelyekhez már hozzáte-

A „próba-szerencse” modell szerint tanulunk, a pedagógiában is működik ugyanez, ugyanúgy. A tévesztés és tévedés szabadságát kellene biztosítani a gyerekeknek az iskolában, a művészetpedagógiában feltétlenül, hogy a szorongásmentes próbálkozások felszabadult pedagógiai és művészi közeget teremtsenek a gyermek számára.

hetjük a gyermek által felfedezett, megnevezett, saját maga által „kidolgozott” fogalmakat, s ezeket később feltölthetjük a zenei szaknyelv szinonimáival. Hozzájárulunk ezáltal a tudatosodás, tudatosítás elő-fokaihoz. (A különbségi küszöbök csökkentésével is!)

Meglepő és igen finom megfigyelés, s a vizsgálatok eredményeiből adódó közvetlen következtetés, hogy mi származik a vokális alapú zenei nevelésből. Kodálynak az énekes alapú zenei nevelés és nemzeti zenekultúra melletti állásfoglalása akkor történelmileg determinált volt, amikor kiállt amellett, sőt, kizárólagosnak vélte. Mai pszichológiai tudásunk szerint, amelyet az észlelés-elméletre s a cselekvésben való gondolkodásra alapozhatunk, úgy tapasztaljuk, hogy a hasonlóság talán éppen blokkol. Röviden: a vokális anyagon nyert tapasztalatokból nem következik közvetlenül a hangszeres anyag hangszírvonzataiban remélt tájékozódás.

A Bach-hegedűverseny befogadásának pedagógiai, módszeres előkészítése a kisebbeknél nem várt eredményt hozott: ne-

kik az tetszett jobban, ha nem volt semmilyen előzmény, csak maga a mű. Ezt a szerző azzal magyarázza, hogy az előzetes vokális tréning „strapás” emléke árnyékot vet a tényleges mű(részlet) befogadására. Pedig a hagyományos módszertan azt tanítja, hogy jobban megy a befogadás, ha azt énekes alapozással készítjük elő. Ez az előkészítés egyébként minden mű megismertetésének „kijár”. Azzal persze nem számol ez az elmélet vagy módszertani felfogás, hogy eleve felnőttek prekonceptió(k)át sugall a növendékeknek, amely(ek) tanuló-idegen(ek), s megfosztja a tanulókat a gyermeki fantázia működtetésétől és a szabad és individuális élményfeldolgozástól.

A jelentés megfejtése a zenepedagógiai gyakorlatnak mindig is a legkényesebb, legérzékenyebb, a pedagógus részéről magas fokú empátiát és szakértelmet igénylő pontja volt és marad. Mindazonáltal ne tévesszük szem elől, hogy a művek mint a befogadás forrásai és a tanuló – a gyermek (vagy éppen serdülő) – általános tapasztalatai, személyiségének emocionális szférájához tartozó rétegei egymásra kell, hogy hangolódjanak. Különböző távolságok esetén a mű és befogadó áhított kapcsolata nem jöhet létre. Újabb felfogások szerint fogalmazva: a gyermek előzetes élményeinek figyelmen kívül hagyásával kevés az esély a mű és hallgató rezonanciájának kialakulására/kialakítására.

E sorok írójának van bizonyos aggodalma: nem biztos, hogy a zenepedagógusok java része, hogy ne mondjam, a zenepedagógus társadalom egésze, kevés kivételtől eltekintve mást ért élményen, mint a pszichológia. Ezt a különbözőséget – feltevésem szerint – az idézheti elő, hogy az énektanárokat kötelező hagyományok szerint „az énekórának élményszerűnek kell lennie”. Az ’élményszerűséget’ pedig a tanár állítja elő, mindenféle módszeres „színesítő”, figyelmet felkeltő (egyidejűleg a zenéről figyelmet elterelő) eljárással, változatos, pergő óravezetéssel. Az ’élményszerűség’ tehát egy enyhén szólva artificiális, művi pedagógiai attrakció, ahelyett, hogy a gyermeket nem „figyelmileg”, hanem

emocionálisan érintenék meg – nem a valami csináltatásának a bűvölete, hanem – maga a zene. Ehhez a pedagógiai közvetítés körülményeit kell úgy szervezni, hogy az élményforrásul szolgáló zene abba beágyazódjék. De semmiképpen sem tudós, lexikális bevezetéssel!

A „bartóki modell” oktatókísérletnek avagy projektnek is van néhány tanulsága. Talán az első és legfontosabb, hogy ezt a pedagógiai folyamatot a perceptuális tanulásba vetett hit vezérelte.

A tapasztalat, miután, sőt, miközben (!) nyomot hagy az idegrendszerben, tudattalan úton működésbe hozza azt az osztályozó rendszert, amely az észlelés folyamata során befogadott anyagot nyomban megfelelő osztályba rendezi. (A zenepedagógia keveset foglalkozik az észlelést átható gondolkodási folyamatok kérdéseivel.) Egyidejűleg, a könnyebb kezelhetőség kedvéért, az észlelő azon nyomban egyéni, belső beszédben jelentkező jelöléssel láthatja el a számára még nem ismert anyagot. Majd megnevezi. Nevet ad neki, ő, saját maga. Sok-sok ilyen saját jelöléssel rendelkezik már a gyermek, ha megfelelő mennyiségű tapasztalati anyag halmozódott fel benne.

Amikor ennek a zenei tapasztalati anyagnak a rendezésére kap a tanuló pedagógiai ösztönzést, csupán a benne meglévő emlékezeti anyagot és ennek mentén kialakított individuális fogalmi rendszerét kell aktiválnia, s máris létrejön az a csoda, amiről a kísérlet leírása során már szövegtünk.

Az ütőhangszerek kötetlen használata zenebonához vezetett, mert minden szervezetlen volt. Idő után, a gyakorlás során tisztul a hangzás, annak arányában, hogyan válnak szinkronizálttá a tanulók mozgásai, s mennyire képesek kontrollálni hangzás alapján is mozgásaikat. Itt sincs csodáról szó, csak a *Skinner*-i tanulásmodell működését kellene ismerni, s elhinni, hogy mint az élet más területén is, a „próba-szerencse” modell szerint tanulunk, a pedagógiában is működik ugyanez, ugyanúgy. A tévesztés és tévedés szabadságát kellene biztosítani a gyerekeknek az iskolában, a művészetpedagó-

giában feltétlenül, hogy a szorongásmen-tes próbálkozások felszabadult pedagógi-ai és művészi közeget teremtsenek a gyermek számára.

A hangszerhasználat egy másik érdekes „out-put”-ja az volt, hogy a metallofon használata közben a gyerekek „hangicsáltak”, énekhangon dúdolva követték a hangszer hangzását. Csak az akkori tanítói beszámolók emlékeire, valamint egy-egy hospitálás keltette benyomások mostani felidézésére tudunk ma már támaszkodni, amikor azt állítjuk, hogy a metallofon kezelése jelentős mértékben támogatta az éneklés intonációjának, tisztaságának javítását.

Egy másik, eszközzel és észleléssel nem mérhető hatása az volt a metallofon használatának, hogy a kockázatmentes hangszeres manipuláció nagy mértékben növelte a tanulók érdeklődési szintjét, és a motivációs rendszerbe beépült a manipuláció igénye. Egyidejűleg a hangprodukciónak előhívó mozdulat (kinesztézia), a hangzás és a hallási kontroll hármassága jelentős mértékben hozzájárult a temperált hallás fejlesztéséhez. Úgy tekinthetünk erre, mint Piaget elméletének a gyakorlatba való átültetésére.

Anélkül, hogy külön jelöltük volna meg nevelési célként a tanulók motiválását, a koncert-, illetve operalátogatás igényének a megjelenése volt egy másik olyan eredménye ennek a projektnek, amely megha-

tározó lehetett egészen addig, amíg a gyerekből művi úton ki nem gyomlálják/gyomlálták a zene iránti kíváncsiságot. Mai ének-zene pedagógiánkban vajon vannak-e törekvések arra, hogy a zenét úgy szerettesse meg az iskola, hogy személyes befogadói kapcsolatra, zene-„fogyasztói” gyakorlatra kapjon indíttatást a gyermek?

Csillagné Gál Judit munkájának és munkásságának el nem halványodó és el nem halványítható üzenete: a tanulói személyiség megérintésének lehetősége és fontossága a műalkotások által. Ennek működtethetőségét csak a tárgyunk iránti nyitottsággal, a tárgy interdiszciplináris közelítésével, általános pszichológiai, fejlődéslélektani, művészetlélektani, pedagógiai, szociológiai s nem utolsósorban szak-esztétikai felvértezéssel érhetjük el. A szaktárgyunkba való belesüppedés kiüttlansághoz vezet.

Hogy hol tart mindezen szempontok figyelembe vételével az ének-zene tárgy pedagógiája, egy másik fórum adhat lehetőséget a megválaszolás kísérleteire. Csillagné Gál Judit tárgyunk dilemmáinak továbbgondolásához „talán ad támpontot azoknak, akik a hallgató – műalkotás kapcsolat fejlesztését, a zenei ízlés formálását fontos társadalmi feladatnak tekintik”.

Laczó Zoltán

Kinematográfia az iskolában

Éppen 90 évvel ezelőtt, 1912 júniusában *Giesswein Sándor* címzetes apát (1856–1923) a győri törvényhatósági ülésen ezeket mondta: „Természetes kíváncsi vagyok hazánkban is nagyobb hangsúlyt fektetni a mozi ügyekre. A mozi mint kulturális tényező a legnagyobb pártolásra méltó...” S még ugyanebben az évben elkészült az első magyar oktatófilm „Élet egy vízcseppben” címmel.

Ha valaki a hazai filmoktatás, pontosabban a filmnek a magyarországi oktatásban betöltött szerepének egészen korai történe-

tére kíváncsi, bizalommal lapozhatja föl *Jáki László* viszonylag könnyen elérhető munkáját (1), s abban az alábbiakra lelhet.

Az 1899-ben megalapított *Uránia Résvényintársaság* 1903-tól már vidékre is kölcsönöz filmeket, 1908-tól pedig létrehozta az úgynevezett „Kis Urániák” hálózatot, amelyet többek között a hasonló nevű *Tanszergyár* termékeivel is ellát. Az előzményeket túlzottan nem részletezve, itt és most annyit summázhatunk a huszadik század első évtizedének *Uránia-mozgalomáról*, hogy az tulajdonképpen előkészí-

tette a Trianon előtti Magyarország iskoláit a mozi befogadására. (2)

A nyilvános mozik és a gyermekek kapcsolata, illetve a szórakoztatásra készült filmek gyermekekre gyakorolt hatása ügyén (ürügyen?) igen nagy harc és vita folyt az oktatófilm végleges elfogadtatása során. A hivatalos szabályozás 1912-ben ugyan megjelent, de a szenvedélyes viták tovább folytak. „Az élet tarka krónikája nap nap után mutatja nem csak városon, de már falun is a mozgó romboló hatásait... Szinte pogányi bálványimádássá fajult a mozi láz.” (3) A fővárosi szerkesztésű Cinema jegyzetírója viszont azt szorgalmazza, hogy a filmgyárak igyekezzenek repertoárjukba arányos számban ifjúságnak szóló filmet fölvenni, netalántán maguk készíttetni! (4) Később (1917-ben) még az igazságügyi miniszter is állást foglal a vitában, igencsak fellépve a korlátozás ellen: „A mozi a szemléltető oktatás és az ismeretterjesztés egyik leghatalmasabb eszköze és intézménye...” (5) A Kommün alatt Budapest sajátos megoldást kínált: Andersen, Höfehérke, Gulliver, Csipkerózsika és Grimm mozgó néven öt gyermekmozit üzemeltetett.

Am a film első magyarországi alkalmazására a Monarchia idején mégsem a fővárosban, hanem az 1910/1911-es tanévben a nyitrai állami főgimnáziumban kerül sor. Az iskola igazgatója, *Frank István* – mivel konfliktusba keveredett a város nyilvános moziját működtetőkkel – a tanulóktól előre beszedett pénzből „mozgófénykép apparátust” vásárolt. Ezen vetítették a francia Paté cég hazai képviselétől kölcsönzött filmeket, összesen 24 különböző témájút. Ezek közül csak néhányat az érdekesség kedvéért: „A 8 karú tintacsiga”, „A brazíliai állattenyésztés”, „A szarvasbogár”, „A hangyaboly élete”, „Kínai temetés”, „Bizánci romok”, „A röntgensugarak” stb. 1912-ben, a pozsonyi tankerület igazgatóinak értekezletén már *Nagy Sándor* zilahi igazgató, valamint losonci kollégája szintén büszkeséggel számolhattak be a rendszeres vetítésekről s azok iskola-pártoló, valamint oktatást segítő hasznáról. (6)

1913. június 6-án a Magyar Tanítók Otthona (7) Budapestre ankétot hívott

össze, melynek célja az volt, hogy állást foglaljon „a pedagógiailag vezetett mozgófényképes előadások ügyében”. A készítenő filmek az iskolai munkából, az iskola igényeiből induljanak ki – szólt az a tézis, amit aztán az előterjesztő *Ágotai Béla* 12 pontban adott közre. *Ágotai* (Fülbier) Béla (1864–1932) igazgató, a Közoktatási Tanács akkori vezetője mindennek megvalósítását csak úgy tartotta kivitelezhetőnek, ha ezek működtetésére pedagógiai filmgyár alakul. Az előterjesztésben még csak az szerepelt, hogy egy pedagógiai bizottság irányításával készülnének a filmek, melyeket először a nyilvános mozikban mutatnának be. (8) Az ankétan elhangzottak végül is oda vezettek, hogy részvénytársasági formában – tehát a Tanítók Otthona mellett magántőke bevonásával – még ugyanebben az évben megalakult a világ első oktatási célú filmgyára Budapesten. *Ágotai* mellett a másik alapító *Zitkovszky Béla* (1867–1930), a magyar filmgyártás egyik úttörője, az első magyarországi ismeretterjesztő film készítője volt. (9) A Pedagógiai Filmgyár 80 ezer korona alaptőkével alakult; műtermeket a budapesti Kinizsi utcában és az Erzsébet téren tartott fenn, amelyeket alkalmanként bérbébe is adott a legnagyobb hazai cégeknek forgatásra. Mivel a filmgyár működésével kapcsolatos közvetlen dokumentum vagy film/töredék napjainkra alig vagy csak rejtve maradt fenn, így az igen becses (és tegyük hozzá, érdekes vagy éppen már megmosolyogtató) némafilm-forgatókönyvek egyikét hadd ismertessük most.

A szcenárium alkotója *Szeghalmi Gyula*, aki ezúttal *Arany János* „Mátyás anyja” című versét dolgozta föl. „Szín: A Vajdahunyad vár udvara. Lovászok, pecérek, solymárok, kuminárok sűrögnek az udvaron. Az ámbitus könyöklőjén janitorok sütkéreznek. Nyílik az ajtó. Kilép a Nagyasszony, kezében az imént írt levél. A szolgálók sietnek a Nagyasszonyhoz. Versengenek, ki vigye a levelet Prágába, kinek a markát üsse a száz arany. E pillanatban egy holló vágódik a tömeg közé. Kikapja a levelet az özvegy kezéből és csakhamar eltűnik a falak mögött. Nagy kavardás. A

Nagyasszony leborul a könyöklőre, s úgy zokog. A lovaszok lovaikért, a pecérek kutyáikért, a solymárok solymaikért, a vadászok nyilaikért lótnak-futnak, s néhány perccel később kirohannak a várból, hogy üldözőbe vegyék a rabló madarat.” (10)

A gyár az I. világháború utáni rossz gazdasági körülmények ellenére folyamatosan készítette az oktatófilmeket, melyeket Amerikában, Angliában s Egyiptomban is vetítettek. 1923-ig, amikor is a főváros többségi tulajdont szerzett az Rt.-ben,

majd azt meg is vásárolta, a gyárban 80 filmet készítettek, s az utolsó évben további tíz film előkészítésébe fogtak! Mivel nem csak a pedagógia elméleti szakírói vagy a megrogzött ellenlábások látták úgy, hogy az oktatófilmek megtekintése főváros-szerre csaknem kizárólag a filmszínházakban zajlott, ezért az önkormányzat (1926-ban) megkezdte az iskolai tantermek ellátását vetítésre alkalmas felszerelésekkel. A tornatermekben már külön-külön bemutatókat rendeznek az eltérő iskolatípusok és évfolyamaik részére, így az új szemléltető oktatás egyre inkább közeledik az úgynevezett osztályfilm rendszerének bevezetéséhez. Ekkor ismét újítás következik: a budapesti filmgyár 1927-től film-dia gépeket és filmdíákat gyárt, amelyeken a bemutatásra kerülő filmekről 2–2 méteres szalagban előzetes levonatokat készít. A VKM – az eddigi erőfeszítéseket elismerve és külön is támogatva – a legrangosabb oktatófilmeket Amerikában, Kisázsiaiban és Törökországban forgalmaztatja. (11) A húszas években megjelent lelkes híradások

és beszámolók után a főváros 1930-ban már a gyár felszámolását tervezte. Az eladással kapcsolatos tervek a nyilvánosság kizárásával, titokban születtek, s annak ellenére, hogy az ellenzéki sajtó elég hamar hírt szerzett az ügyletről, 1931-ben a Magyar Film Iroda Rt. előbb bérbe, majd teljes egészében meg is vette am azt. (12) Ugyanebben az évben – szintén a kulisszák mögött – hasonló előkészületek folytak a vidéki iskolákat ellátó sajátos szervezet, a VKM által korábban igencsak preferált Magyar-Holland

Kulturgazdasági R.T. monopóliumának a megszüntetésére.

Mint azt láthatuk-hallhattuk, az iskolai filmoktatás első 15 esztendejében legkézenfekvőbb szokás a tanulók mozilátogatása volt. Erre a szisztémára alapozva építette ki országos hálózatát az a társulás, amely az első világháborút hatalmas anyagi és etnikai veszteséggel zárt új magyarországi társadalom konszolidációja során jelent meg a kulturális piacon. 1922-ben Budapesten bejegyeztetik a Magyar

Holland Társaság, majd a kezdeményezők szorgalmazására *Apponyi Albert* nével (is) fémjelezve a Magyar Holland Bank. A háttérben minden bizonnyal profi holland és magyar szaktanácsadókkal működtetett társaság széles körű befolyásának mind meggyőzőbb érvényesítésére 1924-ben Magyar-Holland Kulturgazdasági R.T. néven hoz létre egy profitorientált érdekeltséget. (13, 14) Állami támogatás elnyerése s a maga terveinek minél zökkenőmentesebb megvalósítása érdekében egy tanügyi szakosztályt is léte-

1936 őszén már 70 film várta az iskolai vetítéseket, illetve a kölcsönzéseket. A kínálat több mint harmada a trianoni diktátum révén elcsatolt főként erdélyi városokról és tájakról szólt, emellett a hagyományosnak mondott vidéki-paraszti foglalatosságok, harmadrészt pedig a természet rejtett kincseit, működését bemutató filmekből állott. A korábbiakhoz képest rövid, általában 7–10 perces filmek gyors és precíz gyártása, megbízható és jól kiépített kölcsönzési és forgalmazási rendszer volt az, amely így, egy jól áttekinthető, dotálható és rugalmasan alakítható módon működött is. Ehhez társult még a túlnyomó részben pedagógus kollégák rendszeres technikai továbbképzése a vetítőgépek használatára.

sít, melynek egyik vezetőjéül az ismeretterjesztési tagozat elnökét, *Kogutowicz Károlyt* (1886–1948) kéri fel. A neves földrajztudós, a hazai kartográfia megteremtője, *Kogutowicz Manónak* fia 1923-tól a szegedi egyetem tanszékvezető tanára, több más mellett a Magyar Néprajzi Társaság Emberföldrajzi Szakosztályának elnöke. (15) (Már most hadd említsem meg, hogy a konferenciára, illetve előadásomra való készülés és az anyaggyűjtés közben fogalmazódott meg az az elhatározásom, hogy a későbbiekben részletesebben dolgozzam fel a Magyar-Holland Kulturgazdasági R.T. 1924 és 1931 közötti működését, valamint a Magyar Néprajzi Társaság szervezeti kérdéseit és céljait Trianon után s a gazdasági világválság éveiben. Merthogy gazdasági és művelődéstörténeti szempontból – úgy tűnik – egyáltalán nem minden tanulás nélküli ezek kapcsolata.)

Kogutowicz szakmai vagy még inkább szakmapolitikai tekintélye igencsak erős lehetett – a közismerten alföldi kötődésű – *Klebsberggel* kapcsolatosan is, amit az is bizonyít, hogy a VKM szándéka és tervezte ellenére meg tudta torpedózni a Magyar Földrajzi Társaság gondozásában megjelenő Földrajzi Tanulmányok és az általa szerkesztett Föld és Ember című folyóiratok összevonását. Történt ez akkor, amikor pedig a legfelsőbb szinten a tudományos és közgyűjteményi intézmények, szervezetek és társaságok központi integrációja volt napirenden! (16) A teljes anyagi s bizonyos mértékben erkölcsi szempontból is kiszolgáltatott, így önállónak egyáltalán nem mondható szakmai társulat (a néprajzi) vezetősége még később is nagyfokú szervilizmussal nyilatkozik az időszak minket illető történéseiről: „1925 tavaszán, éppen az utolsó pillanatban hatalmas támogatást kapott azonban Társaságunk új elnökében, a Magyar Nemzeti Múzeum akkori főigazgatójában, Hóman Bálintban és új védnökében, gróf Klebsberg Kúnó vallás- és közoktatási miniszterben. Ők szereztek meg Kornfeld Móric báró, majd a Magyar Hollandi Kulturgazdasági R.T. hatalmas segítségeit, amelyek lehetővé tették, hogy a nehéz

gazdasági helyzet (...) ellenére folyóiratunkat zavartalanul megjelentethessük (itt az Ethnographia-Népeletről van szó, természetesen).” (17)

Minderről azért valamivel pontosabban a Néprajzi Társaság 1925. március 5-i választmányi ülésén készült jegyzőkönyve tudósít: „Dr. Kogutowicz Károly bejelenti, hogy az Emberföldrajzi Szakosztály az ú.n. oktatófilm révén olyan anyagi segítséghez jutott, hogy a Föld és Ember-t az állami segély megvonásának dacára is az eredeténél nagyobb terjedelemben tudja megjelentetni. – Örvendetes tudomásul szolgál...” – jegyzi meg a jegyzőkönyv vezető. (18) (Kogutowicznak természetesen nem minden szakmai önös érdek nélkül kifejtett lobbitevékenységéről hosszabban értekezik a MNT évzáró választmányi ülésének jegyzőkönyve 1925 végén.) (19)

Mindenesetre most témánkhoz közelebb és visszavezet, ha azt is elmondjuk, hogy mindezek hatására s több eredő összeadódásaként 1924-ben Klebsberg (a VKM 37 335/III.a. szám alatt) rendeletet hoz „a középfokú iskolák tanulóifjúsága részére tartandó kötelező filmelőadások tárgyában”. A fővároson kívüli régiókban minden iskolai évben hat, legfeljebb nyolc kötelező filmelőadás tartását rendelte el, különösen földrajzi, néprajzi és természeti oktatás céljával. (Némileg módosítva, 1925-ben mindezt a népiskolákra is kiterjesztették, ám ez más és célirányosabb, s elsősorban a valós lehetőségekhez igazodva az 1930-as évek végén lett érvényes rájuk.) Mivel az előadások jobbára belépti díjasok voltak (ám a hátrányos sorsú gyermekek fizetési felmentést kaphattak), a részvénytársaság az 1924/25-ös tanévben a következő, saját erőből készített filmeket mutatta be: „Hasznos és káros állatok”, „Az Alpok”, „A bányától a kohóig”, „Az ifjúság testnevelése”, „A holland királyság”, „A holland szív”, „Természet-tudományi képek” és „Élet a tengerben” címűek. E tanévben országszerte összesen 829 előadást szerveztek valamivel több, mint 30 ezer fizető s 4 és félezer ingyen belépős tanuló részvételével. Az utolsó (megújított koncessziós) esztendőben már 6315 előadásu-

kat csaknem 213 ezer fizető és félszázezer kedvezményezett iskolás látta. (20)

Klebsberg első engedélye három évre szólt, majd azt – hosszas huzavona, sőt parlamenti interpelláció-sorozat és levélváltás stb. után – 1927 nyarán újabb öt évre meghosszabbította. (Ezalatt tervezet született arról, hogy az Emberföldrajzi Szakosztály és egy alakulóban lévő Didaktikai R.T. vegye át a korábbi pozíciókat, persze jóval nagyobb állami investícióval, de ebből végül is nem lett semmi.) Mindenesetre a Magyarországra is begyűrűző gazdasági válság előszele, a Magyar Holland Bank sokak érdekét sértő működése, a fővárosi és a vidéki filmoktatás párhuzamossága, módszertani irányultságuk, valamint az ehhez rendelendő technikai állomány és felszerelés igen magas és szétfolyó költségigényei együttesen vezettek ahhoz, hogy az 1930/31-es tanévben utoljára terjessze hálózatának saját és import alkotásait „a hollandi magyar”. S talán ennek ismeretében az sem lesz meglepő, ha röviden arra utalunk: Kogutowicz maga is elfordul anyagi patrónusától, és önálló koncepcióval bombázza családját s maga régi ösmerősét, Klebesberg minisztert. Való igaz, hogy épp a piaci viszonyoknak – a többi szereplőhöz képest – jobban és közvetlenebbül kitett Magyar-Holland R.T. az 1920-as évek végén egyre kevésbé tudott eleget tenni mecénási szerepének, ezen belül pedig az általa korábban természetes és szerződött partnerei rendszeres javadalmaz(tat)ásának. Az ellenlobbi érdekérvényesítése végül is olyan eredményes volt, hogy a részvénytársaság módszertani és technikai elveinek, valamint gyakorlatának gyökeres megváltoztatása (21) ellenére is a remélt újabb támogatástól a kormányzat teljesen elzárkózott.

A Pedagógiai Filmgyár, s vele csaknem párhuzamosan a Magyar Holland Kulturgazdasági Rt. megszűnésével (22) azonban nem keletkezik tartós vákuum: az állami szerepvállalás hamar beindul, lévén a film tudatosan felismert nemzetpolitikai eszköz – például a gazdasági recesszió hatásainak elviselésében –, így közvetten

annak leküzdésében. Mint korábban már röviden volt róla szó, a főváros 1932-től a Magyar Filmiroda R.T. birtokában lévő, illetve az általa készített új alkotások használatára építette tevékenységét, amelyet a Fővárosi Iskolák Oktatófilm Bizottságának létrehozásával is megerősített. (23) 1933-ban például a következő oktatófilmek készültek el: „Egy nap a cserkészlányok táborában”, „A levél útja”, „Tanuljon meg babanyelven”, „Az utcán légy éber”, „A budapesti kereskedelmi és ipari kikötő”, „Az elsősegély nyújtás”, „A lakás takarítása”, „Budapest csatornáza”, „A pályaudvar élete”. (24) A főváros a tekintetben is az országos átlag előtt járt, hogy vetítógép-állományát igen erőteljesen állította át a praktikus és kevésbé tűzveszélyes 16 mm-es filmjászókra, filmállománya pedig igen sokszínű és tematikai változatosságot mutatott. Az autonómiára az is jellemző volt, hogy a VKM Oktatófilm Kirendeltségének létrehozása után is jogában állt a székesfővárosnak iskolai filmoktatási ügyeit teljesen önállóan, a maga sajátosságainak megfelelően intézni. Ennek egyik példája az, hogy 1936-ban a főváros az elemi iskolai tananyaghoz kapcsolódva különböző témákban (például Mérőeszközök, Budapest fürdőváros, Trianoni határaink, Gyufagyártás, Városunk jóhíre, Az egészség védelme stb.) szcenáriumok írására hirdetett pályázatot. (25) (Erre 49 témakörben 40 pályázótól 223 db forgatókönyv vagy szinopszis érkezett!)

Végül is az iskolai filmoktatás bevezetését a vallás- és közoktatásügyi miniszter 77.600/1934. VII.a. számú rendeletével hirdette ki, s ennek megvalósítása céljából megalapította az úgynevezett Oktatófilm Kirendeltséget. Mellette az 1936/37-es tanévtől három éves mandátummal Pedagógiai Bizottságot is felállított. (26) A Kirendeltség – természetesen minisztériumi jóváhagyással s anyagi támogatással – már 1934-ben pályázatot ír ki magyar gyártású vetítőeszköz nagy példányszámban és megbízható minőségben való beszerzésére, s ezt a Telefongyár Rt. Terta típusú gépében meg is lelik. Már az induláskor 138 iskola rendel meg e szerkezetet, amelyhez

a hivatalos közlöny szintén hazai (Bottka-féle gyöngy) vetítívásznat, valamint hordozható, mobil és stabilan beépíthető sötétítő rendszereket ajánl.

Az első elbíralt és megvalósult film a jó negyedórás időtartamú „A Tisza felső szakasza” című film volt; 1936 őszén már 70 film várta az iskolai vetítéseket, illetve a kölcsönzéseket. A kínálat több mint harmada a trianoni diktátum révén elcsatolt főként erdélyi városokról és tájakról szólt, emellett a hagyományosnak mondott vidéki-paraszti foglalatosságokat, harmadrészt pedig a természet rejtett kincseit, működését bemutató filmekből állott. A korábbiakhoz képest rövid, általában 7–10 perces filmek gyors és precíz gyártása, megbízható és jól kiépített kölcsönzési és forgalmazási rendszere volt az, amely így, egy jól áttekinthető, dotálható és rugalmasan alakítható módon működött is. Ehhez társult még a túlnyomó részben pedagógus kollégák rendszeres technikai továbbképzése a vetítőgépek használatára. Jáki László adatai szerint 1937/38-ban a hit és erkölcsstan tanításához 12, magyar nyelv és irodaloméhoz 23, a magyar föld- és néprajz oktatásához 29, míg a magyar történelem és művészettörténet stúdiumaihoz 17-féle film állott rendelkezésre. 1937-ben pedig elkészült az első hangos oktatófilm is, amelynek széles körű bevezetése – csaknem természetszerűleg – újabb vitát gerjesztett pedagógiai körökben. De ez már egy másik fejezet lehet a magyar oktatófilm történetében!

Jegyzet

- (1) Jáki László (1982): *A hazai filmoktatás fejlődése a negyvenes évekig*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém. Előzményeiről lásd legújabban: Kis Domokos Dániel (2003): *Az Uránia száz éve. Valóság*, I. 66–77.
- (2) Jáki i.m. 8–18.
- (3) Urbányi C. József: *A mozgó-színházak értékelése*. In: Wohlmut Jenő (1913, szerk.): *A tanítók évkönyve az 1913/14. iskola évre*. Budapest, 124.
- (4) Jáki i.m. 22.
- (5) *Mozi világ*. (1917) XII. 23.
- (6) Jáki i.m. 31–44.
- (7) *A Magyar Tanítók Otthona – éppen 100 évvel ezelőtt – a Magyar Tanítók Kaszinójának és a Népmű-*

velők Budapesti Egyesületének összeolvadásából keletkezett. Célja: a magyar népoktatás felvirágoztatása, a tanítók társadalmi tömörítése és a pedagógiai irodalom művelése. Volt egy pedagógiai, egy irodalmi és művészeti, egy nevelési és egy társadalmi szakosztálya. In: *Pedagógiai Lexikon*. (1936) (8) Jáki i.m. 46–48.

(9) Itt köszönöm meg a Magyar Filmarchívum munkatársának, Perjési Zsuzsának önzetlen és szíves segítségét a szakforrások és kéziratok rendelkezésre bocsátásáért és szaktanácsaiért! – Vö: Ábel Péter kéziratosa anyaga.

(10) Idézi Jáki i.m. 53.

(11) E.K. (1936): *A székesfőváros filmoktatásáról*. VKM OKHK I., I. 12–14.

(12) Jáki i.m. 55–56. E.K. i.m. 13. Ábel feljegyzései szerint a Pedagógiai Filmgyár R.t. hivatalos határozattal csak 1940-ben szüntette meg magát!

(13) Mindez együttesen az Üllői út 4. sz. alatti épületben működött; erről a hivatalos levelezés céges papírjai, a Bank és Biztosító, valamint kiadó vállalatnak cégjelzései együttesen bizonyítják. Az épület falán ma is látható emléktábla az alábbi szöveget tartalmazza: „J.P.P.H. CLINGE FLEDDERUS Holland Királyi Főkonzul 1911–1946 ig E házban fejtette ki áldásos működését. A magyarság számára megmentett gyermekek és az egész magyar nép hálája jeléül állította: Budapest Székesfőváros Közönsége.” Az R.T.-t annak idején 250 millió korona, illetve 20, majd 50 ezer pengő tőkével alapították nagy létszámú, a korabeli magyar társadalmi élet legszélesebb köréből választva ki az Igazgatóság tagjait (pl. Móra István, Pogány Frigyes, Stein Márton, Vidor Marcell stb.). – Források: Jáki i.m. 60–75., illetve Ábel Péter és Lajta Andor kéziratosa anyagai a Magyar Filmarchívumban.

(14) Kogutowicz Károly több más között Világatlaszával, az 1919-ben publikált s nevezetes *Magyarország települési és néprajzi térképének* megalkotója, számos iskolai fali atlasz szerkesztője, a sorozatként megjelent Zsebatlasz és a Föld és Ember című lapok kiadója-életője. Az emberföldrajz (antropogeográfia) tudomány szak részletes ismertetésére most nem áll módunkban részletesen kitérni, ehhez lásd pl. a *Révai Nagylexikon* XXI., kiegészítő (A–Z) kötete vonatkozó címszavát 1935-ből.

(15) Erről tanúskodnak a Magyar Néprajzi Társaság választmányi és közgyűlési jegyzőkönyvei az 1923–1931-es évek közti periódusból, amelyekben az ezzel kapcsolatos tárgyalások, valamint minisztériumi leírások természetszerűleg megjelennek.

(16) Bartucz Lajos ügyvezető alelnök beszámolója a Magyar Néprajzi Társaság elmúlt ötven esztendejéről. (1940) *Ethnographia*, LI. 11.

(17) MNT iratai, 1917–1925. doboz- III.5-i választmányi ülés jkv. (Lelőhely: Néprajzi Múzeum Ethnológiai Adattára, MNT iratok, Budapest).

(18) „Elnök napirend előtt bemutatja Dr. Kogutowicz Károly választmánytag levelét, melyben jelenti, hogy a vezetése alatt működő Emberföldrajzi Szakosztály szerződést kötött a Magyar-Holland Kulturgazdasági R.T. -al a vall. És Közoktatásügyi miniszter által kö-

telezővé tett oktatófilm előadások lebonyolítása céljából...” – 1925. XII.23.-i választmányi ülés jkv. EA Néprajzi Társaság 1917–1925. iratok.

(19) Jáki i.m. 61–63.

(20) Bessenyei Boldizsár (1930): A filmoktatás jövőjéről. *Film és Művelődés*, V. évf. 10–11. (okt.-nov.) 73–77.

(21) Ezt az R.T. igazgatótanácsa hivatalosan csak 1936-ban jelenti be!

(22) E.K. i.m. 13–14. és Jáki i.m. 116–127.

(23) Jáki i.m. 120.

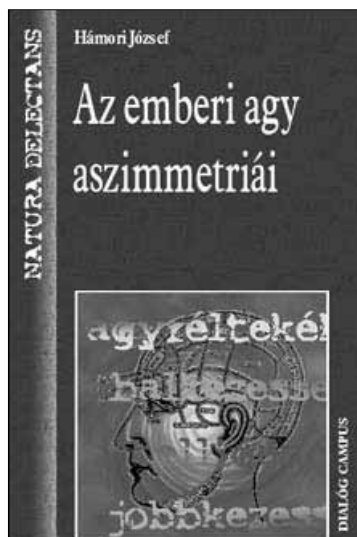
(24) E.K. i.m. 14., Felkay Ferenc (1937): Budapest Székesfőváros filmoktatása. *VKM OKH*, II. évf., I. 15–29.

(25) (gl) (1936): Új korszak, új módszer. *VKM OKH Közleményei I.*, I. 1–3. – Lásd még: Jáki i.m. 100–115. A Kirendeltség ténykedésének főbb vonásaihoz

lásd legújabban Jáki László: A VKM Oktatófilm Kirendeltségének szerepe a mozgóképi szemléltetésben. In: Jáki László (2000, szerk.): *Orbis Pictus. A szemléltetés évszázadai*. OPKM, Budapest. 134–139.
(26) *VKM OKH Közl.*, I. (1936) 2. 14.

Kriston Vízi József

A Mediawave 2002 alkalmából megrendezett 'Mint a moziban' című konferencián elhangzott előadás szövege, Győr, 2002. április 30. Az előadás alkalmával levetítettük a VKM Oktatófilm Kirendeltségének megbízásából 1936-ban készült és a Magyar Filmarchivum által a Milenniumi Kormánybiztoság támogatásával 2000-ben felújított 'Vasárnap Kalotaszegen' című néma iskolai oktatófilm VHS-változatát.



A Dialóg Campus Kiadó könyveiből

Jelentés a magyar közoktatásról

2003 végén vehették kezükbe az érdeklődők a magyar közoktatást legátfogóbban, aktuális adatok elemzésével bemutató kiadványt. Ha megpróbáljuk számba venni, kik lehetnek az érdeklődők, rendkívül sokszínű olvasóréteg képe jelenik meg. Nélkülözhetetlen a kiadvány a felsőoktatásban pedagógiai tárgyakat tanító oktatók és a tanárképzésben részt vevő hallgatók, valamint a közoktatási rendszer bármely irányítási szintjén dolgozók számára, és mindazoknak, akiket érdekel, hogyan működik (hogyan használ föl többszáz milliárdot) az egyik legjelentősebb nemzetgazdasági ág: a közoktatás.

Akik ismerik a „Jelentés...” sorozat korábbi köteteit, feltétlenül megkeresik az aktuális – a korábbiaknál még bővebb – adatbázisban az őket érdeklő változásokat. Akik először veszik kézbe a könyvet, egy tudományos igényességű kézikönyv segítségével olyan széleskörű áttekintést kaphatnak a közoktatás kérdéseiről, amelyet semmilyen más szakkönyv nem kínál.

A könyv jelképes ára, amely az anyag- és terjesztési költséget tartalmazza, és az ingyenes internetes letölthetőség (www.oki.hu) mintha arra vallana, hogy az Országos Közoktatási Intézet rutinszerűen elvégzett adatfeldolgozásokat és kutatási eredményeket tár az adófizetők széles tábora elé. Ezzel szemben egy olyan szerzőgárda innovatív alkotómunkájáról van szó, amelyben helyet kaptak egy-egy terület más intézményeiben dolgozó szakértők is. A tudományos szakkönyvek nemzetközi gyakorlatának megfelelően egy szerzőgárda különböző tagjaitól származnak az egyes fejezetek, méghozzá egy kivétellel minden fejezet két-két szerző tollából született.

A továbbiakban a recenzióknak be kell számolnia elfogultságáról, vagyis hogy a fentiekben említett rendkívül széles potenciális olvasótábor melyik szegmensének tagja, milyen szemüvegen keresztül olvasta a könyv fejezeteit. A tanárképzésben részt vevő egyetemi oktatóként, aki nem először találkozik a „Jelentés...”-sel, azt kerestem, hogy az egyes fejezetek hogyan használhatók föl az oktatómunkában. A 111/1997-es, a tanárképzés követelményeiről szóló kormányrendeletben felsorolt tartalmi elemeket végigböngészve számos esetben ismerhetjük föl azok jelenlétét a „Jelentés...” eddigi kötetiben, vagyis summa summarum: egy lehetséges felsőoktatási tankönyvről van szó.

Legelőször a rendkívüli terjedelmű (mintegy 200 oldalas) és igényesen megszerkesztett Függelékhez lapoztam, amelyben azokat az adatokat kerestem, amelyek a már évek óta stabil tantárgyi témákhoz nélkülözhetetlenek. Nem csupán arról van szó, hogy föl kell frissíteni a memóriánkban rögzült és a szemléltető eszközökön alkalmazott adatokat (például a tanár-diák létszámarány a közoktatás egyes szintjein, a Waldorf-iskolák aktuális listája vagy az általános iskolát megkezdő tanulók korcsoport szerinti összetételének változásai). A Függelék számos új adathalmazt tartalmaz, amelyek vagy új keletű hazai felmérések eredményeit mutatják be (például a kerettantervek hatását a magyar iskolarendszerre az igazgatók véleménye alapján), vagy olyan adatokat, amelyek akár korábban is szerepelhettek volna, de a magyar közoktatás problémái most tették aktuálissá közlésüket (például nemzetközi összehasonlítás arról, hogy mely országokban lehet buktatni, és melyekben nem). Az adatbázis rendkívül bőséges tehát, van miből válogatni az egyetemi előadások és szeminariumok számára. Egyetlen negatívumot hadd említsek: zavaró, hogy a táblázatokban minden második sor szürkítéssel szerepel.

A következőkben a könyv fejezeteivel kapcsolatos néhány észrevételemet szeretném megosztani olvasóimmal. Általánosságban elmondható, hogy a fejezetek sorrendje és szerkezete nagyrészt megegyezik az előző kötetével. A legtöbb esetben a szerzők személye is átfedést mutat, mégis jelentős változások történtek a fejezeteken belül tartalmi és szerkezeti szempontból is a 2000-ben megjelent, előző kötethez képest. Megítélésem szerint ezek a változások mind előrevivők és célszerűek voltak.

Az oktatás társadalmi és gazdasági környezetét bemutató nyitófejezet (*Lannert Judit* és *Schmidt Andrea* tollából) az oktatási rendszerre legnagyobb hatást gyakorló demográfiai, gazdasági és kulturális háttérváltozókat elemzi. Változásként érzékelttem az előző kötethez képest, hogy a társadalmi jelenségek elemzését még inkább a gyermekek és fiatalok életminőségére összpontosítva végezték.

A közoktatás irányításának bemutatása (*Halász Gábor* és *Palotás Zoltán*) a korábbihoz képest jobban tagolt, az egyes irányítási szinteket bemutató alfejezeteket célszerűen bontották fel kisebb egységekre. Ugyanakkor célszerű lett volna a fejezetek tagolásában az 54. oldal táblázatának (előre látom: egyetemi hallgatóim „kedvence” lesz ez a táblázat) hatszintű felosztását valamilyen módon megjeleníteni. A szolgáltató és támogató intézményrendszer bemutató rész kiválóan megírt és áttekinthető.

Az oktatás finanszírozásáról szóló fejezet (*Balogh Miklós* és *Halász Gábor*) tankönyvbe illő tömörséggel összegzi a közoktatás finanszírozásának jellemzőit. (Ez nem új dolog: így volt ez az előző kötetekben is). Ami viszont alapvetően új és jó, hogy a szerzők testközelből elemzik az önkormányzati szintű döntéshozatali mechanizmusokat és stratégiákat.

Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás jellemzői fejezet (*Lannert Judit* és *Mártonfi György*) a tanulói létszámadatok elvárt és megszokott alapossággal történő elemzése mellett összehasonlító kvalitatív elemzésre vállalkozik több területen is. Így például az összes európai ország (csaknem az összes: többek között Andorra és Monaco is hiányzik...) iskolarendszerének szerkezeti bemutatását vállalja, és nívós elemzést olvashatunk a sok vihart kavart évisméltés-kérdésről, ismét európai kitekintéssel.

Az oktatás tartalmának fejezetében (*Vágó Irén*) az oktatási rendszer bemeneti szabályozóiról kapunk áttekintést, köztük a kerettantervekről. Talán a nyomdába adás határideje okozta, hogy kimaradt a fejezetből a júniusi törvénymódosítás egyik fontos eleme, miszerint a kerettantervek ajánlás jellegűvé váltak. Egyik kedvenc részfejezetem a könyvben a tankönyvpiacról szóló, amely új elemekkel gazdagodva továbbra is igen értékes információforrás.

Az iskolák belső világáé (*Golnhofer Erzsébet* és *Szekszárdi Júlia*) a könyv legekpektikusabb fejezete. Megtalálható benne a pedagógiához kapcsolódó jogi esetek mellett az alkalmazott szervezet- és vezetéselmélet néhány eleme, amit néhány felmérés statisztikai adatainak elemzése mellett a jászladányi eset leírása tarkít. Érzésem szerint ennek a fejezetnek határozottabb szerkezetet kellene adni a jövőben, amely az olvasót néhány jól definiált lépésen keresztül vezetné el az iskolák belső világának megismeréséhez.

A pedagógusokról, a pedagógus szakmáról szóló remek fejezet (*Imre Nóra* és *Nagy Mária*) a témakörben megszokott felépítéssel a pedagóguslétszámokról, a pedagógusbé-

A Jelentés a magyar közoktatásról' valamennyi fejezete felhasználható a felsőoktatásban és a pedagógiai kutatásban is: nemcsak adatforrásként, hanem valódi tájékozódási pontként a közoktatási rendszer tanulmányozásához. A népes alkotógárda munkáját egy még népesebb szakmai stáb segítette, és a különböző háttér tanulmányokon keresztül az egész szakma sajátjának érezheti a könyvet. Irigylem egyetemi hallgatóimat: már a tavaszi félévben ebből a remek könyvből készülhetnek vizsgára.

rekről szóló részek mellett a tanárképzésre helyeztünk hangsúlyt. Ez utóbbi részt most nagyon fontos adattáblák teszik még teljesebbé.

A közoktatás minőségét és eredményességét vizsgálva (*Horváth Zsuzsanna és Környei László*) az egyes kompetencia-területekhez kapcsolódva együtt szerepelnek a hazai és nemzetközi felmérések eredményei. A szerzők áttekintik a legutóbbi Monitor-felmérések mellett a sokat emlegetett PISA-felmérés eredményeit is. Ebbe a fejezetbe került most az országos hatókörű vizsgákkal kapcsolatos anyag, amely a közelgő kétszintű érettségi előkészítése miatt különösen aktuális.

Az oktatási egyenlőtlenségekről és speciális igényekről írt fejezet (*Cs. Czachesz Erzsébet és Radó Péter*) a korábbi kötetben két különálló fejezetként szereplő anyag kiváló ötvözését adja. A PISA-felmérésre is támaszkodó adatsorok világítják meg a családi-kulturális háttér és a tanulói teljesítmények rendszerszintű összefüggéseit.

A könyv valamennyi fejezete felhasználható a felsőoktatásban és a pedagógiai kutatásban is: nemcsak adatforrásként, hanem valódi tájékozódási pontként a közoktatási rendszer tanulmányozásához. A népes alkotógárda munkáját egy még népesebb szakmai stáb segítette, és a különböző háttér tanulmányokon keresztül az egész szakma sajátjának érezheti a könyvet. Irigylem egyetlen hallgatóimat: már a tavaszi félévben ebből a remek könyvből készülhetnek vizsgára.

Halász Gábor – Lannert Judit (2003, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Csikos Csaba

Felső-magyarországi iskolatörténetek

Az iskolatörténet „bensőséges” műfaj. Bensőséges abban az értelemben, hogy leginkább az egyes iskolák magánkiadásaiban, éves összefoglalókban, jelentős évfordulókra összeállított almanachokban találkozni vele. Szerzője általában az adott intézmény pedagógusa, levéltárosa, esetleg irányítója, igazgatója, netán diákja.

A közelmúltban napvilágot látott két iskolatörténet különlegessége – többek között – az, hogy a két könyv szerzőjét nem fűzi az egyes alma materekhez a fentiekben vázolt viszony, és hogy az egykor nagy hírű iskolák – sajnos – már a múltéi.

A magyarországi evangélikusok két jelentős, ha nem a legjelentősebb iskoláját, liceumát, a pozsonyit és a selmecbányait mutatja be *Fukári Valéria*, valamint *Csáky Károly* könyve. Míg *Fukári* munkája, az „Egy régi alma mater” a pozsonyi evangélikus líceum és teológiai akadémia utolsó negyven évével (1882–1923) foglalkozik, addig *Csáky Károly* csupán egy – de nem elhanyagolható – „fejezetet” (*Csáky* munkája tulajdonképpen lexikon, ezért az idézőjel) szentel a selmeci líceumnak, melynek „régiségét” az intézmény volt tanárainak bemutatásával idézi meg.

Csáky „Híres selmecbányai tanárok” című könyve és *Fukári Valéria* munkája több ponton is kapcsolatba hozható egymással. Azon túl, hogy a két említett iskola a honi evangélikusság – a kézmárki, löcsei, soproni társaik mellett – jelentős iskolája volt, mindkettő fogadott külföldi diákokat (elsősorban addig, míg ennek nem volt nyelvi akadály, és a német volt a tanítási nyelv). A selmeci líceum, de a további helybéli iskolák tanárai közül is többen Pozsonyban tanultak (így például – betűrendben – *Cseh Lajos*, *Homokay*

Pál, Kanka Dániel, Daniel Lichard, Masznyik Endre, Pettkó János, Suhajda Lajos vagy Szeberényi Gusztáv), vagy éppen a pozsonyi teológiai akadémia későbbi tanárai (*Csetka Sámuel, Krupecz István*) voltak selmeci gimnazisták.

Csáky Károly mintegy százhatvan, Selmecbányán működött tanár portréját rajzolja meg. A festői városka a Bányatisztképző 1735-ban történő megalapítása után valódi iskolavárossá nőtte ki magát, elsősorban az előbb említett intézmény Bányászati és Erdészeti Akadémiává (a továbbiakban akadémia) való átalakulásának, valamint az evangélikus líceumnak és tanítóképzőnek, illetve a katolikus gimnáziumnak köszönhetően. Csáky röviden ismerteti a Selmecen valaha is működött iskolák történetét, ezt követik – a szerző szavaival élve – a kisportrék, melyek alapos levéltári kutatásokra, többnyelvű forrásokra támaszkodva mutatják be egy-egy tanár életútját, ismertetik fontosabb publikációit, tudományos eredményeit. A selmeci illetőségű és a vármegyéből származó tanárok mellett az ország legtávolabbi csücskéből (*Nyári Ferenc* [1837–1891] pl. azon kevesek egyike volt, akik az Alföldről kerültek a Felvidékre), sőt külföldről is (elsősorban az akadémiaára) érkeztek tanerők – tudósok, mérnökök. Nagyszerű tanáregyenísegeket, kutatókat ismerhetünk meg. Az akadémia tanárai közül meg kell említeni *Mikoviny Sámuel* (1700–1750) világhírű térképészt és matematikust, akinek selmeci háza még ma is áll. *Christian Doppler* (1803–1853) matematikus és fizikus, a róla elnevezett Doppler-effektus elvének felfedezője éppen a viharos 1848–49-es tanévben tanított itt. *Faller Károlynak* (1857–1913) nemcsak a tanári ténykedése jelentős, de külföldi tanulmányútajairól készített útleírásai is; ő írta a Magyarország vármegyéi és városai sorozat Hont vármegyeről szóló része számára a „Fémkohászat” című fejezetet. *Farbaky István* (1835–1928) feltaláló, szakíró és tanár, majd az intézmény igazgatója; az ő érdeme is volt, hogy 1867-től az erdészeket magyar nyelven oktatták (a bányászokat továbbra is németül); az ő igazgatósága alatt több épületet épített, vásárolt és újíttott fel az akadémia, többek között *Schulek Frigyes* építész tervei szerint; Farbaky az intézmény Sopronba való költöztetése után is Selmecen maradt. Az akadémián oktatott még *Mágócsy-Dietz Sándor* (1855–1945) botanikus, tanár, aki a Révai Nagy Lexikona növénytani részének a szerzője. Egy időben az akadémia tanára volt *Arany Dániel* (1863–1945) matematikus, az azóta is működő Középkolai Matematikai Lapok alapítója, valamint *Krippel Mór* (1867–1945) erdőmérnök, tanár, aki több erdélyi tájszót szakszóvá nyilvánított, ezáltal új erdészeti műszavakat alkotott. A líceum tanárai közül említést érdemel *Boleman István* (1795–1882), aki költészettant és stílusgyakorlatot tanított *Petőfinek*; a költő nagy szeretettel beszélt róla; Boleman 1840-től a pozsonyi evangélikus líceum teológiatanára lett. Homokay Pál (1804–1858) a líceum nagy híró önképzőkörének, a Magyar Literatúrai Társaságnak az alapítója, melynek tagja volt *Petőfi*, majd később *Mikszáth* is. Ugyancsak az intézmény tanára volt *Pavol Dobšinský* (1828–1885) szlovák evangélikus lelkész, író, néprajzi gyűjtő. *Jezsovics Károly* (1834–1924) természettant, *Händel Vilmos* (1837–1925) paptanár pedig a lélektant és az esztétikát oktatta *Mikszáth Kálmánnak*. *Mikszáth* a rimaszombati tanítóiról írt vallomásaival ellentétben – mint azt Csáky Károlytól tudjuk – *Scholz Vilmoson* (1832–1882) kívül más selmeci tanáráról nem emlékezett meg. *Scholz* német nyelvet és történelmet tanított *Mikszáth*nak, és egy időben az iskola nagy híró önképzőkörét, a Magyar Literatúrai Társaságot is vezette.

Csáky Károly gyűjtésének köszönhetően izelítőt kaphatunk a selmeci tanárok publikációs tevékenységéről is, íme néhány figyelemfelkeltő munka: „Czélbalövés mesterséges világítás mellett” címmel közölte írását *Belházy Gyula* 1895-ben, *Tomasovszky Imre* értekezése – „Erzsébet királyné emlékfái a selmeczbányai m. kir. erdőakadémia tanrendjében” – 1899-ben jelent meg. „Miért vagyunk jók vagy rosszak?” – ezt a címet adta „lélektani tanulmánykötetének” (1915) *Szitnyai Elek*. (Fukári Valéria könyvében tallózva a pozsonyi líceum tanárának, *Thomay Bélának* „A születésnap jelentősége az ókori népeknél” címmel tartott székfoglaló értekezése veheti fel a versenyt a fentiekkel.) A könyv – és

persze a szerző – nagy érdeme, hogy hivatkozik a mai Selmecen fellelhető régi emlékekre. Csáky Károly, mint az a képanyagból is kitűnik, bebarangolta a várost. A kisportrék mellett a még fellelhető régi iskolaépületekről, egyik-másik tanár egykori lakhelyéről, valamint a Selmecbányán eltemetett tanárok síremlékéről készült fényképeket is közöl. A lexikont magyar-szlovák helységnévtár zárja.

Fukári Valéria könyvének borítóján a pozsonyi evangélikus líceum *Alpár Ignác* által tervezett és 1896-ban átadott, tekintélyt parancsoló Védcolöp úti (ma a Zochova és Palisády utcák kereszteződésében található) épületének reprodukciója áll. Maga a líceum és a hozzá kapcsolódó teológiai akadémia múltja, hagyományai is figyelemre méltóak. Az első fejezetekben betekintést nyerhetünk a Bécs és Budapest ölelésében, a két város jó-tékony kulturális, szellemi, gazdasági hatása alatt álló Pozsony életébe, olvashatunk a 19. és 20. század fordulójának politikai, közjogi és társadalmi reformjairól és azoknak a városra gyakorolt hatásáról. Fukári Valéria munkája külön fejezetben tárgyalja az 1607-ben alapított pozsonyi líceum történetét, melyet a magyarországi evangélikus tanintézetek (*Bél Mátyás*nak és a későbbi igazgató-utódoknak köszönhetően még a 18. század végén is) az anyaiskolájuknak tekintettek; szól az iskola fölépítéséről (egy teljes oktatási rendszert foglalt magában, a 19. század második felében aztán különvált a három fokozat: az eredeti tanintézet középfoka, gimnáziumi része vitte tovább a líceum elnevezést, a felső fokból szerveződött a teológiai akadémia), pedagógiai irányultságáról, a működését befolyásoló központi rendeletekről, tantervekről.

Képet kaphatunk arról, milyen oktatási-nevelési rendszer szerint tanítottak-tanultak az iskola tanárai, diákjai. Nemcsak az „általános műveltség” megszerzését, de az önálló gondolkodásra nevelést is igen fontosnak tartották. Az idegennyelv-oktatásban azonban – érthető módon – a szövegek memorizálására helyezték a hangsúlyt. A latin nyelv oktatásakor például a diákoknak kötelező volt a jelesebb szerzőktől és műveikből válogatott szakaszokat könyv nélkül tudniuk, vagy ahogy akkor mondták: „emlékelniük”. A könyvben tárgyalt korszak első felében a szlovák nyelv és irodalom kötelező tantárgy volt mindazoknak, akik (maguk a diákok vagy szüleik) a tanév kezdetén jelezték ebbéli szándékukat. A líceum diákjai a magyarórákon a kor legelismertebb magyar szakemberei által írt tankönyvekből tanultak – a poétikát és a retorikát például *Négyessy László* művei alapján (aki legjelesebb tanítványai, *Babits Mihály*, *Juhász Gyula* és *Kosztolányi Dezső* révén vált közismertté). A tanrendben olyan, egzotikus nevű tantárgyak is helyet kaptak, mint például a slöjd, vagyis a kézimunka. Télen a diákok a tornaóra keretén belül korcsolyáztak az intézet nagy udvarán, vagy – a testmozgás egy, a mai iskolai oktatásban szokatlan formájának – a vívásnak hódoltak, amely föltétlenül kötelező tantárgynak számított.

A líceum pályázatok, versenyek meghirdetésével buzdította önművelésre diákjait. Régi hagyomány volt, hogy az intézményben más, nem evangélikus, illetve nem protestáns felekezetűek is tanultak, ezért az illető felekezeti egyházak megbízásából egy r. k. hitoktató, egy ortodox és egy neológ izraelita vallásitanító működött a tanintézetben. A líceum rendkívüli népszerűségnek örvendett, a felső-magyarországi családok nagy részénél hagyománynak számított, hogy gyermekeiket ide küldték (de érkeztek diákok – az 1882/83. tanévben például – Svájcból, Sziléziából, Oroszországból, sőt Mexikóból is). Sokan a teológiai akadémiával közös alapítványok: az alumneum (tápinézet) és a konviktus miatt keresték fel az iskolát, mert ez utóbbiban a diákok gondos felügyelet alatt voltak, és szigorú erkölcsi nevelést kaptak. Az intézmény támogatási rendszere különben is kiemelkedő volt a maga korában, a nagylelkű támogatók adományainak is köszönhetően, sőt, maguk a tanulók önszegélyező intézetet hoztak létre.

A líceum az évszázadok során páratlan gazdagságú gyűjteményekre tett szert, melyeknek őrei és létrehozói is a tanárok voltak. A hagyományos iskolai szertárak mellett például régiséggyűjteménye és 1910-től úgynevezett filológiai múzeuma is volt. A könyvtár és levéltár mintegy kétszáz éves gyűjtőmunka eredménye. Mindkét gyűjtemény szeren-

csésén átvészelte a történelem viharait, ma a tudományos kutatás nemzetközileg is számon tartott intézményei. A régi könyvnyomtatványok között könyvritkaságok, a világon egyetlen példányban fennmaradt kiadvány is található itt. Híres az éremgyűjtemény is, amelyet *Győrök Márton* (1848–1924) tanár rendszerezett; a korabeli Magyarországon csak három ennél nagyobb létezett. Fukári Valéria könyvének segítségével betekintést nyerhetünk a líceum pezsgő (diák)életébe is: hagyománya volt az iskolai színjátszásnak, nyelvművelő társaság, gyorsírók társulata, zeneegylet, daltársulat, magyar és német önképzőkör működött az iskolában, melynek diákjai sportjátékokban, különböző versenyeken vettek részt; évente megrendezésre került a majális. Ennek a jól működő, kitűnő eredményekkel és diákokkal büszkélkedő iskolának vetett véget az új állam (létrejött).

„Az utolsó évek’ című fejezetet olvasva az iskola tudatos leépítésének és „magyartalanításának” lehetünk tanúi. Fukári Valéria a liceumi levéltár anyagából nemrégiben előkerült vaskos kéziratos kötet és melléklete (az 1918 és 1923 közti időszak tanári értekezleteinek jegyzőkönyvei) alapján rekonstruálta ezen évek történéseit: *Hirschmann Nándor* igazgató igyekezetét a magyar líceum megmaradásáért, a tanárokat és a diákokat egyaránt sújtó létbizonytalanságot, több jeles német és szlovák egyházi személyiség (közülük több volt liceista) kiállítását az egyházi autonómia és – ezen belül – a nagy múltú tanintézet sértetlenségéért. Az iskola, amely 317 éven át dacolt az idővel, ha kellett (mint *Mária Terézia* idejében), a feljebbvalóival is, 1923-ban megszűnt és reálgimnáziummá „szerveződött át”.

Fukári Valéria könyvének egyik – talán legérdekesebb – részében, a „Visszaemlékezések” című fejezetben több későbbi jeles személyiség, egykori liceista emlékiratai, naplórészletei, visszaemlékezései olvashatók. A szerző *Schöpflin Aladár* (1872–1950) kritikus, irodalomtörténész, író, műfordító (előbb liceista, majd teológus), *Carl Eugen Schmidt* (1865–1948), a későbbi pozsonyi esperes és teológiai tanár, *id. Limbacher Rezső* (a szintén liceista *Peéry Rezső* édesapja), a líceum intézeti orvosa, majd egészségügyi oktatója mellett *Stefan Kréméry* (1892–1955) diákéveivel kapcsolatos írásaiból válogat. Megtudhatjuk, hogy a jeles szlovák irodalomkritikus és -történész, szerkesztő, költő, műfordító (elsőként fordította szlovákra *Ady Endre* verseit) Kréméry hagyatékában fennmaradt egy hosszabb kézirat, melyben tíz, sűrűn gépelt oldalon a tanárait idézi fel. A teológiai akadémia 1882-ben alakult, amikor is a régi pozsonyi teológiai intézet kivált a líceumból, és A magyarhoni ágostai hitvallású egyetemes egyház teológiai akadémiaja néven központi, országos tanintézet lett. Az intézmény a hittudományi felkészítés mellett filológiai képzést, bölcséleti, lélektani és pedagógiai műveltséget is nyújtott hallgatóinak. E sokoldalú képzés ékes bizonyítéka a hallgatók által szerkesztett és írt *Gondolat* című folyóirat, amelyet a későbbi híres filozófus, *Böhm Károly* alapított akadémista korában. A csehek által megszállt Pozsonyból a tanárok túlnyomó többsége Budapestre menekült. Az akadémia itt működött tovább 1923-ig, ez után pedig beolvadt a pécsi egyetem Sopronban felállított hittudományi karába.

A függelékben példás (betű)rendben sorakoznak a líceum igazgatói és tanárai, illetve az életpályájukról készített portrék. A számos kiváló pedagógus közül álljon itt néhányuk neve: *Hamvas József* (1871–1948), *Hamvas Béla* író édesapja, német és magyar nyelvet,

A líceum az évszázadok során páratlan gazdagságú gyűjteményekre tett szert, melyeknek őrei és létrehozói is a tanárok voltak. A hagyományos iskolai szertárak mellett például régiséggyűjteménye és 1910-től úgynevezett filológiai múzeuma is volt. A könyvtár és levéltár mintegy kétszáz éves gyűjtőmunka eredménye. Mindkét gyűjtemény szerencsésen átvészelte a történelem viharait, ma a tudományos kutatás nemzetközileg is számon tartott intézményei.

valamint görög-pótló magyar irodalmat tanított. *Kámory (Krumpp) Sámuel* (1830–1903) a selmebányai és az ozsgyáni gimnáziumban tanult, majd Selmeceen bölcséleti és jogi tanulmányokat is folytatott. Mintegy 18 nyelvet tudott, eredeti nyelvekből lefordította a teljes Bibliát, a Koránt, fordított az ókori arab költészetből, latin nyelven összeállította a szanszkrit, a perzsa, az arab és más nyelvek lexikonát. Később azonban meghasonlott a világgal és önmagával, hóbortos különcé vált, akiből kamasz diákjai folyton gúnyt űztek. *Markusovszky Sámuel* (1849–1913) latint, görögöt és lélektant tanított, a líceumi könyvtár egyik őre volt; az ő monográfiája (‘A pozsony ág. hitv. ev. Lyceum története’, Pozsony, 1896) mindmáig az egyetlen feldolgozása a líceum történetének (az 1880-as évekig bezárólag). *Michaelis Vilmos* (1829–1905) német és görög nyelvet tanított; lefordította németre *Ortvay Tivadar* ‘Pozsony város története’ című hatkötetes (alap)művének négy kötetét. *Schrödl József* (1865–1818) történelmet, görög-pótló irodalmat és latint oktatott; elkészítette a líceum kéziratárának katalógusát, amely a líceum levéltárában máig a kutatás fő segédeszközéül szolgál

Fukári Valéria alapos kutatómunkájának köszönhetően megbízható művelődéstörténeti monográfia született meg, mely minden tudományossága mellett olvasmányos és érdekesítő is. Az ‘Egy régi alma mater’ lapjait az egyes tanárok portréi, valamint a szóban forgó intézményeknek otthont adó épületekről készült (fény)képek díszítik.

Csáky Károly és Fukári Valéria könyvét olvasva az ötlött fel bennem, hogy talán érdemes lenne összeállítani a híres selmebányai, illetve pozsonyi diákok lexikonát. Hogy érdemes és érdekes, erre bizonyítékul szolgálnak az előbbieken felsorolt nevek.

Csáky Károly (2003): *Híres selmebányai tanárok*.

Lilium Aurum.

Fukári Valéria (2003): *Egy régi alma mater*: Kalligram.

B. Mánya Ágnes

Miről beszélünk, amikor kánonról beszélünk?

Hansági Ágnes könyve körültekintően foglalja össze a kánonról, a kánonképződésről, illetve a kanonizációról született tudományos/elméleti belátások tapasztalatait (különösen a német nyelvű szakirodalmat vizsgálja tüzetesebben). Másrészt a legfrissebb kánon- és korszakelméletek alapján igyekszik fogalmi rendszerbe illeszteni a romantikát.

Hansági Ágnes szemszögéből, úgy tetszik, a romantika korszaka mindössze azon időszakok egyike, melyek dilemmáikkal, ellentmondásaikkal, nyitva hagyott kérdésekkel együtt nem hagytak hátra kézzel fogható, egyértelműen homogén szövegkorpuszokat. Ebből kifolyólag könyve szinte szorgalmazza azt a megközelítést, amely a kánonképződés és a kanonizáció folyamatainak perspektívájából tudja meghatározni saját maga egyértelműen szkeptikus és kritikus beszédmódját. Ezáltal kultúrtörténeti munkákat utasít el vagy méltat, illetve a (szükségszerű) temporális távolság és az irodalomértés folyamatos, ideológiáktól sem mentes alakulása miatt elfeledett vagy háttérbe szorult műveket igyekszik feléleszteni, újra megszólaltatni, értelmezhetőségük tapasztalatait újraszituálni. Erre természetesen rányomja a bélyegét – gyanítom, a Hansági-könyv esetében jó értelemben – a modern irodalomtudomány hermeneutikán, recepcióesztétikán, historiográfián,

dekonstrukción edzett fogalmi nyelve, hogy az említett tudományok legnagyobbjaival (*Gadamer, Jauss, Blanchot, Carr, Koselleck, de Man* stb.) vállvetve próbáljon meg érvényes értelmezési lehetőséget találni a kánon működése számára. Eme vállalkozás azonban nem marad az elméleti előfeltevések, az irodalomtudomány korszerű nyelvezetével (értsd: Kulcsár Szabó-féle iskola) fölvértezett szerző öncélúan retorizáló játékának szintjén, hanem – bár kissé konvencionális módon – ugyancsak elősegíti a mai modern irodalomértés horizontjának kiterjesztését az évtizedek során az oktatásban (is) konzerválódott tapasztalatok, értelmezések megfáradtnak, avítottak, hagyományosan pozitivistának és az intézményes kánont preferálónak ítélt nézőpontjára. Hogy az oktatás szempontjából ez mennyire fontos, az talán nem is kérdés, hiszen a hazai irodalomkritika és irodalomértés – a posztmodern irodalomalkotásnak megfelelően – hangsúlyosan az irodalmi szövegek korábbi, tartalmi és használatelvi szempontok alapján történő interpretációjával (amely mindig valamilyen morális-etikai kategóriarendszerbe illő végkövetkeztetés levonását sürgette/sürgeti) szemben rendre e szövegek esztétikai funkciójára helyezi a nyomatékot. Értelmezhetőségük kiindulópontját pedig ehhez illeszkedve a nyelvi megalkotottságban, a retorikai felépítettségben, a nyelvi-retorikai játékok, intertextusok és utalások föltérképezésében, illetve a transzmedialitás és kulturális átjárhatóság megtalálásában látja.

Hansági is azon fáradozik, hogy mind az irodalomértés, mind a kánonképződés és kanonizáció (e két fogalom természetesen nem ekvivalens, szükséges tehát szétválasztani őket) megértése a textusok esztétikai hatása, nyelvi-retorikai megformáltsága révén váljék megközelíthetővé, ennek megfelelően pedig az oktatásban is lejátszódjon az a folyamat, amely a materiális kánonból a jelentéskánonba szelektált szerzők és művek válogatását már nem ideológiai alapon, egyfajta tartalmi többlet, erkölcsi mérce alapján hajtja végre, hanem a főntebb említett esztétikai hatás szerint. Ahogyan a könyv elején megálapítja, maga a kánon fogalma is a művek értelmezhetőségének fogalmait mentén írható le, korábban a szimbolikus, jelenleg pedig az esztétikai funkció létjogosultsága alapján.

A „Klasszikus – korszak – kánon”, ahogyan címében is jelzi, három nagy kérdésirány mentén siet rendet tenni a hermeneutika, a recepcióesztétika és a történetírás háza táján úgy, hogy elméleti előfeltevéseit a korábban említett módon a romantika korszakának vizsgálatára alkalmazza. A romantika abból a szempontból mindenképpen jó választásnak bizonyul, hogy mivel több, mint egy teljes évszázados távolságra nyúlik vissza az időben, alkalmat teremt arra, hogy mind a klasszikus gadameri, jaussi, calvinói stb. meghatározásaival, mind a kánon működésének mikéntjével szembesítsen. Ráadásul, amint Hansági utal is rá, a romantika a „legbizonytalanabb”, „legletapogathatatlanabb” korszakok egyike, mert irodalmi és egyéb írásos dokumentumai ellenállnak a saját korszakukat keretbe foglalni kívánó későbbi munkáknak, hiszen önmaguk sem képesek egyértelműen megmutathatóvá tenni saját korszakukhoz való tartozásukat, nem engednek közvetkeztenni egy „vegytisztán” létező időintervallumra, életérzésre, stílusirányzatra vagy bármire, amiben önmaguk is létrejöttek. A romantika ilyen értelemben a realizmussal „játszik össze”, jóllehet az előbbit hagyományosan korszakként, az utóbbit viszont művészeti törekvésként szokás érteni. És itt lép be (többek között) a (jelentés)kánon az érvelésbe, amely rendet teremt, különválaszt, identifikál, ápolja a tradíciót. Mert a (jelentés)kánon magába foglalja nemcsak a valamilyen szempontból jelentékeny műalkotásokat, hanem a róluk szóló interpretációkat is. Sőt: a jelentékeny műalkotás szorosan összetartozik interpretációival, mintegy szimbiózisban él velük, hogy aztán közösen vegyék ki részüket a kánonképződésből – a kánon nem is képes létezni érvényesként elfogadott értelmezések nélkül, hiszen „a megértés, az interpretáció dialogicitása egyúttal azt is jelenti, hogy »a mű történeti konkretizációit nem eleve adott kérdésekre való válaszként kell megérteni ahhoz, hogy az elvárási horizontot képező kérdések, igények, szükségletek stb. felismerhetővé váljanak«”. (17. old.) Ezért is érdemes Hansági szerint a romantika „korszakfogalmai” helyett a romantika „kánonjairól” beszélni.

A kötet további érdekes kérdései a kánon mint struktúra körülírásában mutatkoznak meg. Problémaként jelenik meg a materiális kánon, azaz az egy meghatározott időben született és később is kézzelfogható, megkereshető, elérhető művek összességének, illetve a jelentés- vagy kritériumkánon, azaz a nemzeti irodalomból kiemelt, komoly recepcióval bíró, kultúraként is olvasott, identifikáló funkciót is betöltő művek összességének dichotómiája. Ezzel párhuzamosan lép föl az aktív kánon fogalma, amely azon művekre vonatkozik, melyeket elolvasunk, még ha esetleg nem is kellene, valamint az aktív kánon, amely a szűk értelemben használt irodalmi textusokon túl tömegkulturális szövegtörmelékeket (pl. reklámszlogeneket, dalszöveg-részleteket stb.) is bevon az értelmezés tartományába, különféle transzmediális kapcsolatokat hozva létre ezzel. Hansági mindenekelőtt *Calvino*, *Günther Buck* és *Ricarda Huch* munkássága segítségével vizsgálja a materiális kánon, a jelentéskánon és az aktív kánon viszonyrendszerét, leszögezve, hogy a jelentéskánon (voltaképpen a nemzeti kánon) narratívaként járatódik be, a nemzeti identitás kialakításában játszik fontos szerepet, azonban ezek a jelentéskánonok folyamatosan felülíródnak, így mindig csakis palimpszesztusok keletkezhetnek. A jelentéskánonok felülíródása mindazonáltal ugyancsak meglehetősen problematikus (akárcsak az itt pusztán mellékesként megjegyzett, de a könyvben szintén hangsúlyosan kezelt kérdés, a világirodalom és a nemzeti irodalom kapcsolata, a kettő között lévő feszültség, melynek feloldására Hansági

A (jelentés)kánon magába foglalja nemcsak a valamilyen szempontból jelentékeny műalkotásokat, hanem a róluk szóló interpretációkat is. Sőt: a jelentékeny műalkotás szorosan összetartozik interpretációival, mintegy szimbiózisban él velük, hogy aztán közösen vegyék ki részüket a kánonképződésből – a kánon nem is képes létezni érvényesként elfogadott értelmezések nélküli.

resztül megvilágítani. Ilyen szempontból érdekes a recepciótörténetet ismertető és az abba beleszólni igyekvő írás *Eötösnek*, 'A falu jegyzője' című regényéről, figyelmeztetve a kanonizáció ideológiai érdekeltsegeinek esetlegességeire, fogyatékoságaira. A *Jókai* műveinek olvasási reflexióiról, hagyományáról szóló tanulmányt mellékletként egy felmérés eredménye egészíti ki, melynek konzekvenciái (fiatal, magyar szakos egyetemi hallgatók olvasottságát méri Jókai prózája kapcsán) nemcsak ismét a kánonnal érintkező kérdések által, hanem az oktatás, a nemzeti irodalom hagyományának oktatásbeli szerepe okán válnak tanulságossá.

Hansági könyve azért fontos munka, mert bár bizonyos kérdésekben határozott állásfoglalás érezhető (például a nemzeti irodalom-világirodalom ellentmondásait taglaló vitában, a korszak- és romantika-meghatározások vitájában, a hermeneutika és történetírás között feszülő ellentét nagyon finom bemutatásakor), mégis teret enged saját megállapításai, összefoglalásai továbbgondolásának, és rendkívül precízen, nagy figyelemmel irányít a legapróbb kérdéseknél is az általa ismert irodalomhoz, háttéranyagokhoz (a könyv 120 oldala csaknem 400 lábjegyzetet és több oldalnyi bibliográfiai tételt foglal magába). Ez még akkor is hatalmas erény, ha a szakirodalom túlnyomó részét német szerzők írsai teszik ki, hiszen ez nem feltétlenül jelenti az elméleti kontextus behatároltságát. Hansági Ph.D-értekezése tehát mindenképpen hasznosan forgatható azok számára, akik tájé-

kozódni kívánnak a kánonképződés és kanonizáció összetett és gyakran nehezen kibogozható, szövevényes folyamatairól, valamint arról, hogy e folyamatokat tekintve mit tud mondani a történettudomány, a hermeneutika vagy a recepcióesztétika.

Hansági Ágnes (2003): *Klasszikus – korszak – kánon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

L. Varga Péter

Forrásláncolatok dinamizálása

Csehy Zoltán Madách-díjas könyve a humanizmus és az antikvitás kapcsolatrendszerének alaposabb megértéséhez kínál korszerű szempontokat. A kötetben szereplő tanulmányok az erotográfia és a Janus Pannonius munkásságában nyomot hagyó beszédmodok iránt érdeklődők hasznos olvasmányai lehetnek.

A szövegértelmezés alapszerkezetével függhet össze az a hermeneutikai maxima, mely szerint a múlttal nem folytatható abszolút párbeszéd. Az objektív feltárhatóság igényének illúziója azonban még a legutóbbi időszakokban is meghatározta az irodalomtudomány, szűkebben a filológia egyes irányzatait. Nem árt tehát újra és újra emlékeztetünkbe idézni annak tapasztalatát, hogy a dolgok nem önidentikusan, hanem mindig csak valamiként férhetők hozzá. Ennek következtében bármilyen interpretációs stratégia – nyelvi magatartásként – rávall arra az előfeltevés-rendszerre, amelyből vétezt. Csehy Zoltán tanulmánykötete már előszavában érzékelteti e kétirányú dinamikát: „Könyvem célja nem a biográfiai, kontextushangsúlyos vagy szöveg hagyományozódási indíttatású kutatások folytatása vagy kiegészítése; humanista és a humanizmus hagyományára épülő, velük párhuzamba vonható művek sajátos olvasatait szeretném elkészíteni, inkább a műértelmezés esélyeit kutatva, sem mint percre is bízva az egyetlen lehetséges, idealizált dekódolásban.” (8. old.) E többször visszatérő reflektált kijelentés nemcsak a kötet szakmai narrációját hatja át, de következetesen érvényesített elvárásként folyamatosan tetten érhető az applikációk logikájában is. Ennek köszönhetően Csehy Zoltán egyfelől megmarad méltányos olvasónak, másfelől teljesítménye – magyar viszonylatban – az adott korszakot vizsgáló filológiai gondolkodás megújításaként, horizontjának szélesítéséeként értékelhető.

Miben is áll az előszóban említett „sajátos olvasat”? A szöveg hermaphrodituszi testé-ben helyet kapó tíz tanulmány (melyek közül az „Ursa, Ursus és Ursula – Janus Pannonius és Antonio Beccadelli” című írás a középiskolai tananyag mellé is ajánlható) a szövegrepertoárokhoz társítható beszédmodok, nyelvi artikulációk, diskurzusképletek és énformalási mechanizmusok felnyitásban válik érdekeltté. Oly módon, hogy a költői megnyilatkozások jellegét a textusok retorikai dimenziója alapján írja vissza az erotográfia hagyománytörténetébe. Az erotika és a pornográfia alakzatainak munkája helyenként olyan, minimum kétrétegű interpretációt feltételez, melyben a szubverzív és az integratív elem megfeleltethető az allegória két válfajának. Míg az egyik a jelentés redukálására törekszik, addig a másik a jelölők mozgását támogatja. Mindez valóban sajátosan ötvözhető Antonio Beccadelli poétikájának fényében; ahogy Csehy Zoltán fogalmaz: „Mivel a ‚Hermaphroditus’ perszonalifikált verskötet, a nem erotikus, illetve obszcén szövegek is, noha fokozottan engedelmessé válnak a varietas kívánalmainak, alárendelhetők egy allegorikus ívnek, mely Hermaphroditus testeként értelmezi a művet, s így például a szexuális csatározások tökéletes párhuzamai az irodalmi csatározások, a könyv szellemi

aspektusai pedig Hermaphroditus testi aspektusainak figyelembe vételével kínálnak izgalmas, kétrétegű olvasatot.” (57. old.) Az ilyen típusú oszcilláció tudatosítása kétségtelessé teszi, hogy azok a művek is rá vannak utalva a befogadás aktivizáló műveleteire, melyekről eddig azt hittük, az irodalmi múlt automatikusan garantálta, a pozitivistá indítatású filológia pedig befagyasztotta azok értelmét.

A könyv ismétléses (de nem repetitív!) szerkezete szintén többféle megközelítési módra ad lehetőséget. Az egyes fejezetek önálló tanulmányként is olvashatók, folyamatrajzuktól viszont olyan szövevény bontakozik ki, mely széles horizontot nyit a humanizmus kutatás legújabb fejleményeire, az erotikához és az obszcenitáshoz való történeti viszonyulásokra és nem utolsósorban Csehy Zoltán értelmezői figyelmének fókusz-átelyeződéseire. Annak ellenére tehát, hogy a konstrukcióban „főhősként” szerepel Beccadelli fent nevezett alkotása, az mégsem válik a mondandó önazonos instanciájává, kirobantathatatlan centrumává. Ebből következően azok is a szöveg(ek) élvező olvasójává léphetnek elő, akiket netán *Pilinszky János* homoerotikával átítatott liturgikus versének (‘Kenyér’) jelképzése jobban foglalkoztat, mint például az antikvitás mítoszkorrekcióinak átrendeződő távlata. Annyi persze ezen a helyen is megállapítható, hogy az aktuális szerző a szó legszorosabb értelmében interpretálóként definiálható (*Gadamer* híres mondatát idézve: „előadja indokait, eltűnik, és a szöveg beszél”), hiszen Csehy Zoltán izgalmas elemzéseinek követésekor az érdeklődő kénytelen észrevenni, hogy amikor az ő szövegét olvassa, egyben a dolgot magát szólaltatja meg.

„A hermaphroditizálás processzuális folyamatot képez, mely az ellenkedés lehetőségétől, a szüzesség fázisától a gyönyör maximálásáig tart.” (71. old.) Ha Csehy Zoltán kitűnő könyvét sem vonjuk ki e megállapítás alól (s ezt megtehetjük, hiszen címe akár öntükörző alakzatként is értelmezhető), akkor talán még azzal a lehetőséggel is eljátszhatunk, hogy éppen az interpretáció lenne az a szövegfajta, mely különböző manipulációkkal igyekszik legitimálni a vágy tárgyát. Ám a szerepek itt nem mindig felcserélhetők. Az interpretáció csábít, behatol a másik világába, leborul a szépség lábai előtt, nemet kölcsönöz a névnek, hangot ad a kéjnek stb.

Az idén márciusban Sziveri János-díjat kapott, sokoldalú Csehy Zoltán filológustól szokatlan, jó értelemben vett burjánzó, szisztematikus értekezői nyelve mintha maga is élvezetkonstellációként, sőt testként viselkedne. Hermaphroditusként, akinek/aminek legfőbb ismérve mi más lenne, mint az olvasás gyönyöre.

Csehy Zoltán (2002): *A szöveg hermaphrodituszi teste*.
Tanulmányok a humanizmus, az antikvitás és az
erotográfia köréből. Kalligram Kiadó, Pozsony.

H. Nagy Péter

Az értelmezés mágiája

Grendel Lajos Mészöly Miklós időskori prózájáról írt könyvecskéje több szempontból is figyelmet érdemel. Nemcsak azért, mert olyan szerző művét elemzi, aki már életében klasszikussá és iskolai tananyaggá vált, s nem is pusztán azért, mert éppen azokat a kései Mészöly-alkotásokat taglalja, amelyek zavarba ejtő jellegük okán nem egyszer fegyverletételre készítették a kritikát. „A tények mágiája” igyekszik megkérdőjelezni bizonyos, már-már evidenciává szilárduló véleményeket, s fontos kérdések újragondolását teszi lehetővé.

Többször is visszatérő kérdés, hogy vajon kimenekülhetünk-e az oppozíciókban való gondolkodás csapdájából? A kérdés – persze jóval konkrétabb formát öltve – rögvest a

bevezetőben felmerül: „Vallomások esszén kívül belekontárhódhat-e egy író pályatársa műveinek értékelésébe, minősítésébe, nem teszi-e jobban, ha ezt a terepet mindenestül átengedi az erre talán illetékesebb irodalomkritikusoknak és irodalomtörténészeknek?” (7. old.) E megfogalmazásból az olvasható ki, hogy egyfelől van a kritikus és az irodalomtörténész, aki illetékes, és van az író, aki afféle naiv olvasó módjára legjobb esetben is csak belekontárhódhat az előbbiekné munkájába. Tényleg így volna ez? Hiszen az olvasás és a megértés eleve magába foglalja az értelmezés mozzanatát; ha valaki megért, egyúttal értelmez is. Bizonyos esetekben mindannyian értelmezők vagyunk, miért vitatnánk el az értelmezés jogát attól, aki nem hivatásszerűen végzi e műveletet? Talán mert úgy véljük, hogy egyedül az irodalomtörténész és a kritikus van birtokában az értelmezés csalhatatlan módszerének? Ezt nyilván Grendel sem gondolja (komolyan), ezért kevésbé tűnik szerencsésnek, hogy a naiv olvasó álruháját igyekszik felöltetni. „A tények mágiája” ugyanonnan indul, ahonnan *Kulcsár Szabó Ernő*, *Thomka Beáta* vagy mások szövegei, akik Mészöly művészetét értelmezik és értelmezték. Az egyetlen mérce ezért, amellyel mérhető, az, hogy ad-e friss, új szempontokat, tud-e újszerűen kérdezni, szóra tudja-e bírni e rendkívüli alkotó szövegeit?

A kritikus és a naiv olvasó oppozícióját maga Grendel is elvetni kényszerül, amikor irodalomtörténeti ambíciókkal veszi szemügyre Mészöly *„Film”* utáni prózáját. Kiindulópontul Kulcsár Szabó Ernő irodalomtörténetét választja, ugyanakkor igyekszik azt továbbgondolni. Első számú hipotézise a következő: Mészöly Miklós az egyik legfontosabb előkészítője volt a nyolcvanas években lezajlott prózafordulatnak, ám maga már nem vett részt e fordulatban, sőt pályája (a rá jellemző módon) saját belső törvényszerűségeinek engedelmességgel éppen ellentétes irányt vett. Ez oda vezetett, hogy a *„Film”* utáni alkotásai az újraformálódó kánon szélén kaptak csak helyet. E marginalizálódás okát Grendel abban látja, hogy míg a kánonformáló erők a szövegirodalomnak nevezett prózaformákat részesítették előnyben, addig Mészöly egy, akár konzervatívnak is nevezhető hagyomány újraértelmezésével kísérletezett, amelyet a valóságreferencialitás felé fordulás jellemez. Grendel különösen azt nehezményezi, hogy egyesek (számomra nem volt eléggé világos, hogy kik) a 20. századi magyar próza történetét igyekeznek olyan üdvtörténetnek látni, „amely Móriczsal és Krúdyval kezdődik, majd Kosztolányin, Márain, Németh Lászlón át – zsakutkákkal és kényszerű politikai kitérőkkel meg-megszakítva – napjaink önreferenciális szövegirodalmáig – a beteljesülésig – ível.” (17. old.) Uralkodó tendenciák mindenütt vannak, éppen ezért fontos, hogy igyekezzünk túllátni rajtuk. Fölöttébb rokonszenvesnek vélem ezért a következő megállapítást: „Ha tehát (...) elfogadjuk azt a kiindulópontot, hogy minden irodalomtörténeti korszakot a beszédmódok egyenrangú pluralizmusa jellemez (s ma sincs ez másképpen), nyitottabban és elfogulatlanabban lesz módunk elhelyezni Mészöly Miklós kései epikáját mind az életmű egészében, mind pedig a 20. század végi magyar irodalom kontextusában. A sokfelől agyonkanonizált szövegszerű alkotásmód mellett (s nem feltétlenül szemben vele vagy ellenére) a kortárs magyar epikában léteznek másféle epikai beszédmódok is. Nem kevésbé korszerűek, és nem kevésbé inspiratívok. Legfeljebb kevésbé ismertek és kevésbé népszerűsítették.” (19–20. old.) Ha egy kérdésben túl nagy az egyetértés, dicséretes dolog a pluralizmust hangsúlyozni, és a figyelmen kívül hagyottakat méltányolni.

Van itt azonban valami, ami nem kerülheti el a figyelmünket. Grendel, miközben igyekszik kijelölni Mészöly kései prózájának irodalomtörténeti helyét, egy olyan oppozíciót (szövegirodalom kontra valóságelvű irodalom) örökít tovább, amelynek hatékonysága igencsak megkérdőjelezhető. E fogalmak használata és szembeállításuk több félreértésre ad okot. A *„valóságreferencialitás”* kifejezés azt feltételezi, hogy létezik egy nem nyelvi természetű valóság, amely megelőz minden nyelvet (így az irodalmat is), ugyanakkor azt is sejteti, hogy az irodalom e valóságban leli meg eredetét. Ennek folytán az irodalom feladatát az így felfogott valóság ábrázolásában jelöli meg. Felmerül a kérdés:

vajon az irodalom létmódját nem inkább az jellemzi-e, hogy megteremt, s nem pedig ábrázol egy ilyen valóságot? Legalább ilyen problematikus a 'szövegirodalom' terminus is. Hiszen kétségbe vonná-e bárki, hogy minden irodalom: szöveg? S ha ez így van, akkor minden irodalom: szövegirodalom? Ha pedig nem tudjuk biztosan behatárolni a fenti fogalmak szemantikai terét, még kevésbé tudjuk őket egymással szembeállítani. Érzékeny és finoman cizellált elemzése elárulják, hogy Grendel tisztában van e problémákkal, s nem is esik bele abba a csapdába, hogy Mészöly egyes műveit ilyen vagy ehhez hasonló címkékkel lássa el. Ezért különösen meglepő, hogy a történet, amelyet Mészöly kapcsán elmond, pontosan erre a sarkított kettősségre épül.

Ha tüzetesebben szemügyre vesszük a tanulmányban működtetett fogalmi konstrukciót, feltűnik, hogy a fentebb kritikával illetett terminusok jelentése nem identikus. Olykor olyan további fogalmaknak adják át helyüket, mint történet(szerűség), világszerűség és önreferencialitás. Mint kiderül, a történetelvűség a valóságra referáló szövegeknek, az önreferencialitás pedig a szövegszerű alkotásoknak ismérve. A világszerűség annál problematikusabb, mivel egyaránt utalhat mind a valóságyszerű, mind a szövegszerű irodalomra. Érdemes azonban mindhárom fogalmat külön-külön szemrevételezni.

Könyvének Mészöly Miklósról szóló fejezetében a történetyszerűség (vagy ahogy ő mondja: történetközpontúság) kapcsán Szirák Péter a következőket írja: „Általában vett 'történetközpontúságról' azért megtévesztő beszélni, mert az ilyen irányú kérdés elfedi, illetve szem elől téveszti a történetmondás milyenségének önmagát értelmező poétikai funkcióját.” Tanulmányának a 'Bolond utazás'-t és a 'Magyar novellá'-t elemző részében Grendel tudatában van ennek, hiszen a „történetmondás milyenségének” vizsgálatát mindig a szövegek nyelvi-poétikai önreflexiójában teszi hozzáférhetővé. Az egyes Mészöly-művek narratív eljárásainak feltérképezését a nyelviség tapasztalata felől végzi el, hiszen író lévén maga

Maga a tanulmány is sajátos kettőséget mutat. Egyrészt az elemzésekben kitüntetett szerepet juttat a nyelvi-poétikai összetevők vizsgálatának, ugyanakkor az ezekből levont tanulságokat igyekszik egy kétségre vonható oppozíción alapuló „nagy” elbeszélés keretei közé illeszteni.

sem gondol(hat)ja másnak a művet, mint nyelvi megnyilatkozásnak. E tapasztalat fényében egyenesen meghökkenőnek tűnik a zárófejezet alábbi mondata: „Ennek a dolgozatnak az a szerény célja, hogy rámutasson, a magyar irodalom nemzeti paradigmájának 20. század végi újraalakításában Mészöly Miklós ekkoriban írott fontosabb műveinek is megkerülhetetlen szerep jutott, annak ellenére, hogy az epikai világ kizárólag nyelvi szintérenként való megjelenítésének stratégiáját elvetette.” (85. old.) Óhatatlanul felvetődik a kérdés, hogy vajon van-e az epikai világnak nyelvi szintéren kívül más színtere?

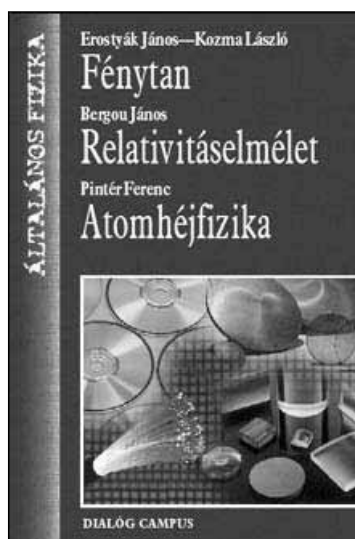
A világszerűség és a valóságközeliség azonosítása („Ez a világszerűség, ha úgy tetszik, 'valóságközeliség'...”) (79. old.) szintén kétségeket ébreszt. Mert ami világszerű, még nem feltétlenül kell, hogy valóságközeli legyen. Minden valamirevaló epikai alkotás megteremti saját (fiktív) világát, ami nem valódi világ, legfeljebb úgy értjük, mintha az lenne. Ugyanilyen zavarbaejtő az önreferencialitás fogalmának sajátos értelmezése is: „Vajon mit kezdünk az olyan szövegekkel, amelyek mindenféle valóságreferenciát kirekesztve, hermetikusan önmagukba zárkoznak?” (77. old.) Kérdés, hogy léteznek-e egyáltalán ilyen szövegek? Ha elfogadjuk, hogy a referálás aktusa a kontextustól függ, a kontextust pedig az értelmező rendeli hozzá a szöveghez, beszélhetünk-e egyáltalán referencia nélküli szövegekről?

E kérdések ugyanabba az irányba mutatnak. Vajon tényleg abban kellene keresnünk a kései Mészöly mellőzöttségének (?) okát, hogy a 'Film' utáni prózáiban „jelentősen megdő a valóságreferencialitás iránti igény” (8. old.), s ezzel a szövegirodalmat éltető (?) kri-

tika „nem tud mit kezdeni” (84. old.)? Az ilyen jellegű kérdés nem zárja-e ki a nyelvi megnyilatkozásként értett szövegek poétikai dimenziójának figyelembevételét? A válasz nem egyértelmű, mint ahogy maga a tanulmány is sajátos kettőséget mutat. Egyrészt az elemzésekben kitüntetett szerepet juttat a nyelvi-poétikai összetevők vizsgálatának, ugyanakkor az ezekből levont tanulságokat igyekszik egy kétségbe vonható oppozíción alapuló „nagy” elbeszélés keretei közé illeszteni.

Grendel Lajos (2002): *A tények mágijája. Mészöly Miklós időskori prózája*. Kalligram, Pozsony.

Keserű József



A Dialóg Campus Kiadó könyveiből

Újabb emlékkötetek

Barkóczy Ilona, a hazai nevelépszichológia „nagyasszonya” tiszteletére az ELTE Eötvös József Kiadó gondozott tanítványai írásaiból jubileumi kötetet. A jeles gyermekkönyv-illusztrátor, *Róna Emy* születésének 100. évfordulójára pedig *Fenyves Mária*, a szerző életművének kutatója készített könyvet, melyet a Holló s társai kiadó adott ki.

Cserkészek-úttörők

Óvatos együttműködés indul a két legnagyobb gyermekszervezet között. Ugyanakkor a cserkészek a mai gyermekérdekű együttműködés feltételének tekintik, hogy korrekt történeti kutatás eredményei nyomán tegyenek pontot a két szervezet politikai nyomásra bekövetkezett 1948-as, úgynevezett egyesítésének nyitott kérdéseire.

Testvérlapok

Új pedagógiai lapok: Pedagógusképzés, kiadója az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara; Mester és Tanítvány, kiadója a Pázmány Péter Tudományegyetem; Neveléstörténet, kiadója a Veszprémi Akadémiai Bizottság

Amatőr művészeti rendezvények 2004-ben

A Magyar Művelődési Intézet közreadta 2004. évi eseménynaptárát. Eszerint: január 23–25: XXIX. Madách Imre Irodalmi és Színházi Napok, Balassagyarmat; február 20. Országos Vizuális Művészeti Fesztivál, Budapest; március 26. VII. Utazás a világ körül című. fotókiállítás, Budapest; április 29 – május 1. Országos Diákszínházi Fesztivál, Dombóvár; május 1. Szlovák Kórusok Találkozója, Budapest; június 5. XIII. Weöres Sándor Gyermekszínházi

Fesztivál Országos Gála, Budapest; június 19–22. XXVII. Nemzetközi Fúvószenekari Fesztivál Siklós; június 26. Latin fiesta – latin táncok karneválja, Budapest; június 30–július 4, XVII. ifj. Horváth István Nemzeti és Nemzetközi Amatőr Színházi Fesztivál, Kazincbarcika; július 9–11. XII. Szárnyas Sárkány Hete, Nemzetközi Utca-színházi Fesztivál Nyírbátor; július 18–31. XIII. Reneszánsz és Barokk Napok, Keszthely; augusztus 22–27. X. Nemzetközi Vándor Cigánytánc Fesztivál, Sátoraljaúj hely; augusztus 25–29. 11. Országos Diák és Ifjúsági Film és Videoszemle, Budapest; október 1–2 VIII. Kicsinyek Kórusa Országos Fesztivál, Kaposvár; október 8. XXX Formációs Táncfesztivál, Miskolc; október 15–17. Kárpát-medencei Énekmondók II. találkozója, Eger; november 6–7. Illyés Gyula II. Magyar Nyelvű Nemzetközi Vers- és Prózamondó Verseny, Ozora; november 19–21. VIII. Országos Falusi Színházi Találkozó Adács; november 27–28. Balassi Bálint és a reneszánsz dicsérete Magyar nyelvű Nemzetközi Vers-, Próza- és Énekmondó Verseny, Esztergom; december 17–19. XIV. Nemzetközi Betlehemes Találkozó, Budapest.

„Életke”

Felvidéki Judit szakszerű és humanista vallomását jelzi a fenti filmcím. A kétrészes dokumentumfilmet, mely a mozgásérülte gyerekek nevelkedéséről, szülei pszichológiai drámáiról, nevelőik csodával határos erőfeszítéseiről szól, az MTV2 mutatta be.

Embernevelés

Hosszú szünet után újra megjelent a Kemény Gábor Iskolaszövetség folyóirata, az Embernevelés. Tartalmazza a 2003. őszi Békéscsabán sorra került *Gáspár László* Konferencia anyagát. Mint emlékeztető, itt folytatódott kerekasztal-beszélgetéssel az Iskolakultúra hasábjain megindult Gáspár-vita.

UNIMA 2003

A Nemzetközi Bábjátékos Szövetség Magyar Központja a 2004. évi szlovéniai nemzetközi fesztiválra készülvén adta ki ebben az évben is évkönyvét, mely összefoglalja az amatőr és professzionális bábszínházak, bábos közösségek tevékenységét.

Minőségügyi kultúra

A segítünk, ha lehet elnevezésű könyvsorozatban az SHL Hungary Kft. adta ki az amerikai szerzők, *Ken Blanchard, John P. Carlos* és *A. Randolph* vezetésszakértők könyvét „Empowerment, a felelősség hatalma” címmel. Az angol kifejezés azt a technikát, azt a kultúrát jelzi, mellyel a feladatok szereplői részeseivé válnak a szervezetről szóló döntéseknek, bevonódván a hatalomba hatékonyabban teljesítik feladatukat.

Politikai kultúra

T. Kiss Tamás új kötete („Fordulatok, folyamatok. Fejezetek a magyarországi kormányok kultúrpolitikáiról 1867–2000”). a vizsgált időszak valamennyi érintett miniszterét, kormányzati lépéseit mutatja be enciklopédia-szerűen. A kötet anyagát CD-melléklet egészíti ki. Kiadó az Új Mandátum.

eLearning

Nagy érdeklődés kísérte a TIT Stúdióban „A tanulás ünnepén”, az MPT Felnőttnevelési Szakosztályában *Harangi László* művelődéskutató és *Kelner Gitta* művelődésszervező vezetésével lezajlott konferenciát, mely a tanulás új útját, az elektronikus tanulást vizsgálta. A módszer egyelőre a felnőttoktatásban terjed dinamikusan, de az előadók (politikusok, oktatási szakemberek, multinacionális cégek képzési vezetői) nyomán körvonalazódik újra egy olyan utópia, melyben – az elnöklő

Csoma Gyula szavaival - „a kutyák elvihat az iskolát”. A NFI támogatta konferencia anyaga kötetben is megjelenik.

Közös Utak Veszprémben

Hagyományos tanácskozási rendezte meg a veszprémi Alapítványi Iskola és Gyermek Ház. A tanácskozás középpontjában a „tanulás többféle útja” állt, a személyközpontú tanulásról, a művészeti-esztétikai megismerési folyamatokról, az óvodások játékos tanulásáról, a felnőttek tanulási folyamatairól hangoztak el előadások a Veszprémi Egyetem tanácskozó termében.

A Neveléstudományi Szakirodalom Napja

Veszprémben januárban először került sor ezen a címen a pedagógiai szakírók szemléjére. Rendező a VEAB. A szerzők bemutatkozását sajtóforum követte, melyen az Iskolakultúra is képviseltette magát.

Ingyenes online oktatás az MIT-n

Amerika egyik leghíresebb intézete, a Massachusetts-i Technológiai Intézet úgy döntött, hogy ingyenesen, bárki számára elérhetővé teszi több száz kurzusának teljes anyagát.

Körülbelül 500 tanfolyam tantervét, anyagait, videóit stb. teszi közzé az MIT az OpenCourseWare kezdeményezés révén. Az intézmény ambiciózus terve azt szeretné elérni, hogy egy web-alapú forradalmat indítson el az egyetemek közötti információ-megosztás terén. Ez egyébként kicsit több mint egy évvel azután indul be, hogy az amerikai intézet útjára bocsátotta kísérleti programját. (ocw.mit.edu; web.mit.edu)

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Fóris Ágota* (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. *Takács Viola*: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. *Szépe György*: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. *Andor Mihály* (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva*: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tüske László* (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A multi-mediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): Nyelvpedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigányság társadalomismerete (2002)
14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczy János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. *Lajtai L. László*: A nemzeti történelem diskurzusa az 1848 előtti magyar iskolában (2004)

Előkészületben:

22. *Golnhofner Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 (2004)

Havas Gábor

Halmazottan hátrányos helyzetű gyerekek

– és az óvoda

Magyarországon az elmúlt évtizedekben folyamatosan nőtt az óvodáztatási arány, az óvodáskorú népességnek egyre nagyobb része járt óvodába: 1970-ben még csak 51 százalék, míg az utolsó ismert adat szerint 1999-ben már 92 százalék. A magas óvodáztatási arányok ellenére egyértelműen bizonyítható, hogy a halmazottan hátrányos helyzetű családok gyerekei esetében még ma is az átlagosnál nagyobb valószínűséggel fordul elő, hogy egyáltalán nem, vagy jóval később (5–6 éves korban) kezdenek óvodába járni.

Andor Mihály

Gazdagság és eredményesség

A rendszerváltást követően a magyarországi gimnáziumok körében jelentős változások indultak meg. Az indulásnál sokan azt hitték, hogy a felújított forma és/vagy az egyházi fenntartás a magas színvonal garanciája.

Papp Katalin – Nagy Anett

Tanár szakos hallgatók komplex

természettudományos ismereteinek fejlesztése

A Szegedi Tudományegyetem Természettudományi Karán 2001/2002-ben indult oktatási kísérlet a jelenlegi egyszakos tanári-képzési modell továbbfejlesztését tűzte ki célul. A speciális képzésben – amelyet a KOMA „A pedagógus képzés megújításáért”

pályázat keretében támogatott – negyedik egy tanári (fizika, kémia, biológia vagy földrajz) szakos hallgatók vettek részt.

Pető Ildikó – Nagy Zita Éva

Az észak-alföldi régió általános iskolái – a befogadó nevelés szempontjából

Sajátos igényű tanulók, speciális nevelési szükséglet, befogadás (inklúzió), befogadó (inkluzív) nevelés – egyre ismertebb fogalmak ezek a magyar pedagógiában. Elsősorban az Internet segítségével olvasható angol és német írásoknak köszönhetően. A mozgalom hazai képviselői a gyógypedagógia neves szakemberei, akik a gyógypedagógia felől közelítik meg a kérdéseket. A hagyományos magyar iskolarendszer azonban még alig mozdult meg. Ennek megfelelően tapasztalati írásos vizsgálati eredmények alig-alig láttak még napvilágot a befogadó nevelésről.

Kriston Vízi József

Kinematográfia az iskolába

Éppen 90 évvel ezelőtt, 1912 júniusában Giesswein Sándor a győri törvényhatóság ülésén ezeket mondta: „Természetes kíváncsi volna szép hazánkban is nagyobb hangsúlyt fektetni a mozi ügyekre. A mozi mint kulturális tényező a legnagyobb pártolásra méltó...” S még ugyanebben az évben elkészült az első magyar oktatófilm „Élet egy vízceppben” címmel.

300,- Ft (ÁFA)

