

57096

2

56655/6
57096

iskolaújra

VIII. évfolyam, 1998. február

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

**Adorjárné Farkas
Magdolna**
tanár, Kiss János
Általános és Középiskola,
Budapest

Ajkay Alinka
egyetemi hallgató,
PPKE Irodalom-
tudományi Intézet,
Piliscsaba

Balázs Attila
író, Magyar Rádió
Irodalmi Osztály,
Budapest

Balogh Vilmos Szilárd
fizikus, filozófus,
teológus, Német-
ország

Baranyák Csaba
magyartanár, Nagy
László Általános Iskola
és Gimnázium,
Budapest

Bednarić Gábor
egyetemi hallgató,
ELTE BTK,
Budapest

Benkes Zsuzsa
tantárgyi szakértő,
OKSZI, Budapest

Hites Sándor
egyetemi hallgató,
ELTE BTK,
Budapest

Kovács Sándor
egyetemi docens,
JPTE Tanárképző
Intézet, Pécs

Lovasi Balázs
egyetemi hallgató,
BDTF Fizika Tanszék,
Szombathely

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

Pollmann Ferenc
hadtörténész, HM
Hadtörténeti Intézet és
Múzeum, Budapest

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

Sávoly Mária
igazgatóhelyettes, Szent
István Király Zeneiskola
és Zeneművészeti Szak-
középiskola, Budapest

Sz. Molnár Szilvia
egyetemi hallgató,
ELTE BTK,
Budapest

T. Molnár Gizella
adjunktus, JGYTF
Művelődéstörténeti
Intézet, Szeged

Takács Géza
tanár, AKG,
Budapest

Vastagh Zoltán
egyetemi docens,
JPTE Tanárképző
Intézet, Pécs

Zsolnai László
tudományos munkatárs,
Budapesti Közgazdaság-
tudományi Egyetem,
Budapest

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

Főszerkesztő:
Géczy János

A szerkesztőség munkatársai:

**Andor Mihály
Kamarás István
Mészáros Zita
H. Nagy Péter
Sebők Zoltán
Szakály Sándor
Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás**

**Tóth László olvasószerkesztő
Trencsényi László**

Vágó Irén

Zalán Tibor

**Fogarasy Judit szerkesztőségi titkár
Varga Piroska (Szabadka)**

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

Felelős kiadó:
Zsolnai József

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

Telefon/fax: (36-1) 311-0525,
302-8193

Levelezési cím:

1396 Budapest, Pf.: 482

e-mail: iskola.kultura@mail.mataev.hu

Szerkesztőségi fogadónapok:
páros héten, csütörtökön 12–14 h

Terjeszti a Hírlap-előfizetési és
Elektronikus Posta Igazgatóság
(rövidítve: HELP), valamint egyéb
alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül.
Előfizetési díj számonként 200,- Ft.
(Teljes évfolyam 2400,- Ft.)

Megjelenik havonta. Lapunk egyes
példányai megvásárolhatók a Mentor
Könyvesboltban (Budapest VII.,
Rákóczi út 54. 1/2 em.), a Pedagógus
Könyvesboltban (Budapest VI.,
Múzeum krt. 3.) és az Osiris
Könyvesboltban (Budapest V.,
Veress Pálné u. 4–6.).

HU ISSN 1215 5233

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

Felelős vezető:
Tóth Béláné

Lapzárta: 1998. január 23.

Zsolnai László
Felelősség és döntés 3

Takács Géza
Egy szabad iskola problémái (V.) 10

Balogh Vilmos Szilárd
Idő, irreverzibilitás, rend és evolúció 29

Lovasi Balázs
Téridő 38

Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa
A verbális szövegek kreatív megközelítése
szövegtani keretben (II.) 47

Nagy József
Kognitívizmus és az értelem kiművelése 57

Vastagh Zoltán
Családpedagógiai kalauz 71

Kovács Sándor
Az intézményi hatás 74

Adorjánné Farkas Magdolna
Környezeti nevelés az iskolákban 78

Balázs Attila
A hang és a téboly 82

Baranyák Csaba
Az esztétikai hatásfunkciók nyomában 85

Bednaries Gábor
A poétika mint az irodalomtörténet
provokációja 88

T. Molnár Gizella
Mítosz és utópia 91

Ajkay Alinka
Két költő egy kötetben 94

Sz. Molnár Szilvia
Banánturmix 96

Pollmann Ferenc
Gimnáziumi történelemkönyveink és
az első világháború 100

iskolakultúra 98/2

Sávoly Mária

A művelődéstörténet oktatásának kézikönyve **104**

Hites Sándor

„Persze délibáb az egész” **106**

satöbbi

Satöbbi **111**

melleklet

Géczi János

A kereszténység rózsái (I.)

Felelősség és döntés

A fontosabb gazdasági, társadalmi, politikai és emberi döntések komplex döntési helyzetekben születnek. Ez azt jelenti, hogy a döntésnek hosszú távú következményei vannak, és nemcsak a döntéshozó, hanem mások is érintettek a döntés kimenetelében. Ezért az etikai aspektus, és különösen a felelősség elkerülhetetlenül jelen van minden komplex döntési helyzetben.

A felelősség eszméje

A „felelősség” fogalma nagyon különböző értelemben használatos. E tanulmányban végig az *etikai* értelemben vett, *jövőre irányuló, döntéshozói felelősségről* beszélek. Nem tesztek éles különbséget egyéni, csoportos és szervezeti döntéshozatal között. A bemutatandó felelős döntéshozatali modell alkalmazható mind *egyéni*, mind *csoportos*, mind pedig *szervezeti* döntési helyzetekben.

Számos jelentős filozófiai munka született már a *múltbeli cselekvéssel* kapcsolatos (retrospektív) felelősségről. A *jövőre irányuló* (prospektív) felelősségről azonban mind ez ideig egyetlen igazán átfogó elmélettel rendelkezünk. Ezt az elméletet a nagy német-amerikai filozófus, *Hans Jonas* fejlesztette ki a *Das Prinzip Verantwortung* című művében. (1)

Jonas szerint a felelősség a cselekvéseinkben érintett *lények iránti törődést* jelenti. A felelősség egy alapvető, *viszonzást nem váró* kötelességet támaszt bennünk más lényekkel szemben, beleértve ebbe a természeti lényeket és jövőbeli embertársainkat is.

Jonas felelősség-felfogása számos rokon vonást mutat a harvardi pszichológus, *Carol Gilligan* „női moralitás”-konceptiójával. Gilligan ugyanis a nők morális tapasztalatát a *gondoskodás etikájaként* jellemezte, amit szembeállított a férfiak *jogokra hivatkozó* etikájával. A kifejtett moralitásban ez a két fajta etika összekapcsolódik. A felelősség érett felfogásának ezért szükséges integrálnia a jogok tiszteletben tartásán alapuló *férfi* gondolkodást és a szelíd gondolkodást képviselő *női* gondolkodást.

A racionalitás problémái

A közgazdaságtan, a szociológia és a politikatudomány jórészt a *raciónalis döntések* (rational choice) modelljét használja. E szerint a modell szerint a döntéshozónak *maximalizálnia* kell saját *hasznossági függvényét*, hogy racionális lényként tekinthessük. Ez azt követeli meg, hogy a döntéshozó *preferenciái tranzitívek* és *teljesek* legyenek a hozzáférhető döntési alternatívák halmazán. (Kockázat és bizonytalanság esetén olyan további követelmények is megfogalmazódnak a döntéshozó preferenciarendezésével szemben, mint a folytonosság és a függetlenség.)

A racionális döntések modellje teljességgel *formális* jellegű, mivel nem mond semmit arról, hogy a döntéshozó milyen preferenciákkal rendelkezik, vagy milyennel kellene rendelkeznie. Egy döntéshozó rendelkezhet egoista, altruista vagy akár szado-mazochista preferenciákkal és hozhat egyaránt racionális döntéseket a fenti értelemben. A követ-

A tanulmány a szerző megjelenés előtt álló *Responsibility & Choice: Decision Making in Multiple Value-Perspectives* című monográfiáján alapszik. A munka háttérül szolgáló kutatást a szerző a Netherlands Institute for Advanced Study-nál folytatta 1996–1997-ben.

kezőkben a racionális döntéshozatal ilyen értelmezését a racionalitás *gyenge* változatának fogom nevezni.

A közgazdaságtanban és a politikatudományban azonban gyakran találkozunk a racionalitás egy sokkal erősebb változatával is. Az *önérdek-követés* és a *tökéletes informált-ság* feltevései hozzáadódnak a racionalitás formális modelljéhez. Így keletkezik a híres *Homo Oeconomicus* modell, amelynek értelmében a döntéshozó a következmények tökéletes ismeretében maximalizálja önmagát. Ez a modell már komoly feltevéseket fogalmaz meg a döntéshozók preferenciáiról. A *Homo Oeconomicus* modellre ezek után mint a racionalitás *erős* változatára hivatkozom.

A racionalitás gyenge és erős változata egyaránt a *kritikák* kereszttüzében áll. Pszichológusok, szociológusok, közgazdászok, politológusok és filozófusok hevesen bírálják mindkét modellt részben *leíró*, részben pedig *normatív* alapon.

A Nobel-díjas közgazdász, *Herbert A. Simon* szerint a racionális döntéshozatal modellje irreális, túlzott elvárásokat támaszt a döntéshozók kognitív képességeivel szemben. A való világbeli döntéshozók meglehetősen *korlátozott kognitív képességekkel* rendelkeznek, és a számukra rendelkezésre álló *információk* általában szintén *korlátozottak*. A döntéshozók nem képesek maximalizálni hasznossági függvényüket, ha egyáltalán van nekik hasznossági függvényük. Maximalizáló döntések helyett *kielégítően jó* (satisficing) döntések meghozatalára törekcsenek. Simon szerint az emberi racionalitás alapvetően korlátozott. (2)

A pszichológus *Daniel Kahneman* kísérleti kutatási eredmények alapján bírálja a racionális döntések modelljét. A kísérleti eredmények ugyanis azt mutatják, hogy az emberek rendszerint *rövidlátó* (myopic) *módon* hozzák meg döntéseiket. Nem tudják előre jelezni, hogy az általuk választott cselekvések milyen *tényleges* értékkel bírnak majd számukra a jövőben. Mindemelllett *múltbeli* döntési tapasztalataik megítélésében is rendre tévednek, ami jelentősen megnehezíti a tanulságok leszűrését és figyelembevételét a döntéshozatal során. (3)

Számos laboratóriumi kísérlet bizonyítja, hogy az emberek szisztematikusan *megsértik a racionalitás axiómáit*. A leghíresebb racionalitás-sértő jelenségek az *Allais-paradoxon*, az *Ellsberg-probléma*, a *preferencia-megfordulás*, és a *kontextus hatás*. Úgy tűnik, hogy nem lehetséges olyan hibrid, közelítően racionális modelleket megalkotni, amelyek megmagyaráznák az emberek racionalitás-sértő döntéseit. (4)

A közgazdász-filozófus *Amartya Sen* hevesen bírálja a racionalitás mindkét változatát. Megmutatta, hogy a racionalitás gyenge változata által megkövetelt *konzisztens preferencia-kinyilvánítás* nem biztosítéka a döntés racionalitásának. A racionalitás gyenge változata ugyanis megengedi, hogy egy döntéshozó következetesen preferálja azt, aminek épp az ellenkezőjét szeretné elérni. Ez pedig nyilvánvaló képtelenség. Valamilyen tartalmi megfelelést meg kell követelnünk a döntéshozó preferenciái és céljai között.

Sen azt is megkérdőjelezi, hogy az önérdek-követés a racionális döntéshozatal *univerzálisan érvényes* követelménye lenne. A racionalitás önérdek-központú értelmezése nem tükrözi az emberi döntéshozatal komplex motivációját, hiszen az önérdek mellett – a legtöbb esetben – a *kötelesség*, a *lojalitás* és a *jóakarát* is szerepet játszik a döntések meghozatalában. (5)

Robert Frank, viselkedéstudományi orientációjú közgazdász az *érzelmekek* meghatározó szerepét hangsúlyozza a döntéshozatalban. Megmutatta, hogy az érzelmi elkötelezettségek gyakran jó szolgálatot tesznek a döntéshozónak, hiszen segítségükkel képes lehet kimenekülni olyan csapdahalvezetekből, amelyek *megoldhatatlanok* a racionális döntéshozatal kerete között. (6)

A *moduláris agyelmélet* nagymértékben támogatja Frank érvelését. E szerint az új elmélet szerint az emberi agy elkülönülő modulokból szerveződik. Az egyes modulok nincsenek egyformán jól összekapcsolódva az agy *beszédközpontjával*, amit a kutatók a ra-

cionalitás letéteményesének tekintenek. A racionális döntések modellje csupán az agy eme jól körülhatárolható részének a működését tükrözi. Számos információt használ azonban az agy, amelyek egyszerűen hozzáférhetetlenek a beszédközpont, s így a racionális kalkuláció számára.

A szociológus *Jon Elster* a racionális döntéshozatalt szembeállítja a *normavezérelt* cselekvéssel. A racionális döntéshozatal következmény-orientált, míg a normavezérelt cselekvés nem az. A társadalmi normák mint parancsok vannak bevésődve az emberek elméjébe, s megsértésük erős érzelmi reakciókat vált ki belőlük. Elster szerint az emberi cselekvéseket mind az önérdék, mind pedig a társadalmi normák befolyásolják. A társadalmi normák csak részben racionálisak, s önálló motiváló erejük van. (7)

A kommunikatívus filozófusok, elsősorban *Charles Taylor*, *Michael Sandel* és *Alasdair MacIntyre* hevesen bírálják a racionális döntéshozatali modell mögött meghúzódó liberális „én”-felfogást. Szerintük ez az „én”-felfogás *atomisztikus*, s alapvetően tagadja az emberi cselekvés viszonyokba ágyazott, interszubjektív jellegét. Eltekint attól a lényeges alkotó szereptől, amit a *közösségek* és a *morális tradíciók* játszanak az egyes emberek döntéseinek meghozatalában. (8)

Amitai Etzioni fejlesztette ki azt a *socio-ökonomiai* paradigmát, amely szerint az egyén állandó dialógusban van azokkal a közösségekkel, amelyekhez tartozik. Etzioni a döntéshozatalt egyfajta egyensúlykeresésként írja le: az egyén igyekszik összhangban hozni önérdékét a számára érvényes etikai elvárásokkal. Így az emberi döntéseket egyszerre határozzák meg hasznosságelvű és morális megfontolások. (9)

A racionális döntések modellje *ökológiai* nézőpontból is bírálható, hiszen az ökoszisztémák aligha őrizhetők meg és tarthatók fenn önérdék-vezérelt egyéni cselekvések bázisán. (10)

A racionális döntéshozatal *feminista* kritikája azt hangsúlyozza, hogy ez a modell *férfiközpontú*, az „én” elkülönülésén alapuló felfogás, amely nem veszi figyelembe a nők sok ezer éves tapasztalatát. (11)

Jane Mansbridge az emberi motiváció háromágú modelljét állította fel. A *kötelesség*, az *önérdék* és a *szerelem* mint az emberi döntés és cselekvés három különböző, és egymásra visszavezethetetlen motívuma jelenik meg nála. Ez a modell visszautal *David Hume* elméletére, aki az emberi viselkedés változatosságát mindenkor elismerve meggyőződés-vezérelt, érdek-vezérelt és érzelem-vezérelt emberi cselekvéseket különböztetett meg.

Mansbridge a kötelesség, az önérdék és a szeretet konvergenciáját tartja kívánatosnak. Amellett érvel, hogy a társadalomnak védenie és támogatnia kell a kötelesség- és szeretet-alapú cselekvéseket, mert különben az ilyen cselekvéseket könnyen alááshatja mások önérdékkövető viselkedése. (12)

A döntés mint problémamegoldás

A döntéshozatalt a *problémamegoldás* egyik formájának tekinthetjük. Problémahelyzet akkor áll elő, ha az egyén vagy csoport eltérést észlel a dolgok tényleges és kívána-

Számos laboratóriumi kísérlet bizonyítja, hogy az emberek szisztematikusan megsértik a racionalitás axiómáit. A leghíresebb racionalitás-sértő jelenségek az Allais-paradoxon, az Ellsberg-probléma, a preferencia-megfordulás, és a kontextus hatás. Úgy tűnik, hogy nem lehetséges olyan hibrid, közelítően racionális modelleket megalkotni, amelyek megmagyaráznák az emberek racionalitás-sértő döntéseit.

tos menete között. A „van” és a „legyen” között tehát az adott helyzetben szakadék tántog.

A komplex döntési helyzetek rendszerint rosszul strukturált problémahelyzetekkel függnek össze, ahol is a megoldás távolról sem világos vagy triviális. *Russel L. Ack-off* ezeket a problémahelyzeteket „mess”-nek nevezte el. A döntéshozó általában valamilyen heurisztikát alkalmaz, hogy megformálja azt a döntési helyzetet, amellyel szembe kell néznie. (13)

A döntéshozó megfogalmazza *aspirációit* a döntési helyzet kimenetelével kapcsolatban. Felmerülnek azok az *etikai normák*, amelyek kijelölik a döntési alternatívák körét, és jelentkeznek azok a döntéshozón kívüli *szereplők*, amelyekre hatással lehet a döntés kimenetele.

Az etikai normák a döntéshozó *kötelességeit* fogalmazzák meg. Sokféle kötelesség merülhet fel egy adott döntési helyzetben: jogokhoz kapcsolódó, illetve jogokhoz nem kapcsolódó kötelességek, mindenkire irányuló vagy jól meghatározott csoportokra irányuló kötelességek stb.

Egy döntésben *érintett szereplők* (stakeholders) általában egyének, csoportok vagy szervezetek, de a természeti környezet és a jövő generációk is közéjük tartozhatnak, ha a döntés kimenetele ténylegesen befolyásolja helyzetüket.

A *célok* és a *döntési alternatívák* nem előre adottak a döntéshozó számára. A szóba jövő etikai normák, a döntéshozó saját aspirációi és az érintett szereplők együttesen adják azt a *normatív-affektív* háttérrel, amely a célok kijelölését és az alternatívák felkutatását irányítja.

A célok és az alternatívák korántsem függetlenek egymástól. Inkább egymással párhuzamosan fejlődnek ki. Nemcsak a döntési célok befolyásolják az alternatívákat, hanem a feltárt döntési alternatívák is befolyásolják a célokat.

Racionalitás és respektus

Az amerikai gazdaságtudós, *Kenneth E. Goodpaster* dolgozta ki a felelős döntéshozatal legérettebb modelljét. Az etikai értelemben vett felelősség Goodpaster szerint a racionalitás és a respektus együttes érvényre juttatását jelenti a döntéshozatali folyamatban. (14)

A *racionalitás* – Goodpaster szerint – a következő jellemzők együttes meglétét tételezi fel:

1. az érzelmi elfogódottság háttérbe szorítása;
2. a célok és szándékok tisztázása;
3. az alternatívák és következmények gondos feltérképezése;
4. figyelem a döntés megvalósítására.

A racionalitás fenti koncepciója *Max Weber* célracionalitás-felfogására emlékeztet és közel áll *Herbert Simon* „procedurális racionalitás”-koncepciójához. A racionalitás ebben az értelmezésben nem jelenti szükségképpen azt, hogy a döntéshozó önérték-maximalizáló módon jár el.

A *respektus* azt jelenti, hogy a döntéshozó *tekintetbe veszi* döntései *másokra gyakorolt hatását*, és nem tekinti az érintett szereplőket saját céljai megvalósítása pusztá eszközeként. A respektus magában foglalja mások szükségleteinek és érdekeinek a komolyan vételét.

Goodpaster felelősség-modellje alapvetően következményelvű. Ez azt jelenti, hogy a döntési alternatívákat azok következményei alapján javasolja értékelni, méghozzá a döntéshozó és az érintettek perspektívájából.

A következményelvű számbavétel azonban több szempontból is bírálható. Komplex döntési helyzetekben számos olyan jelenség előfordulhat, amelyek tisztán következményelvű számbavétele csapdahelyzetekhez vezethet. A *Garret Hardin* által híressé tett „közlegetők tragédiája”, a tér-időben *távoli hatások* és a nagy bizonytalanságú, illetve *előre nem látható következmények* példazzák a különböző ilyen eshetőségeket. (16)

A következményelvű számbavétel bírálható *deontologikus* alapon is. A deontologikus álláspont szerint valamely cselekvés vagy döntés helyességét nem a való világbeli következmények határozzák meg, hanem kizárólag a vonatkozó *etikai alapelveknek való megfelelés*.

Thomas Nagel számos izgalmas esetet írt le, amelyben a cselekvőnek deontologikus indoka van arra, hogy ne tegyen meg valamit, jóllehet az jó következményekre vezetne a való világban. (17)

Úgy vélem, a „respektus” fogalmát fenntarthatjuk az érintett szereplők iránt mutatott altruista orientációra, de emellett a deontologikus megfontolásokat mint a felelős döntéshozatal külön komponensét kell értelmeznünk.

Így előáll a felelős döntéshozatal egy jóval árnyaltabb modellje, amelyben a deontologikus, a racionális és az altruista megfontolások szintéziseként alakul ki a döntés. Az így nyert modell szerint a *felelősség = normakövetés + célracionalitás + az érintettek iránti respektus*.

A döntépszichológia eredményei

A felelős döntéshozatal modelljének operacionalizálásához figyelembe kell vennünk a *döntépszichológia* kortárs eredményeit.

A *Daniel Kahneman* és *Amos Tversky* által kifejlesztett *prospect theory* a kockázatos döntéshozatal – kísérletileg jól alátámasztott – elmélete. Kahneman és Tversky főtétele az, hogy a *döntéshozók értékfüggvénye* konvex a nyereségek és konkáv a veszteségek tartományában. A döntéshozók általában *veszteség-érzékenyek*, azaz érzékenyebbek a veszteségekre, mint a nyereségekre. (18)

A *Richard J. Herrnstein* által felfedezett ún. „*matching law*” azt mondja ki, hogy a választási helyzetekben az egyének *kiegyenlítésre törekednek* az alternatívák értékét tekintve. A *matching law* értelmében a döntéshozók az alternatívák átlagos értékét, nem pedig a marginális értékét kívánják növelni. Ezért a döntéshozók szuboptimálisan viselkednek, az átlagos megelégedettséget helyezik előtérbe, s nem a maximális eredményt. (19)

A komplex döntési helyzetek számos esetben teremtenek *összemérhetetlenséget* a döntéshozó számára. Tapasztalati megfigyelésekből és *Reinhard Selten* Nobel-díjjal jutalmazott kísérleti eredményeiből tudjuk, hogy összemérhetetlenség esetén az emberek igyekeznek *elkerülni az átváltásokat* (trade offs) az összemérhetetlen értékdimenziók között. (20)

Herbert Simon leírta a döntéshozók természetes reakcióját összemérhetetlenség esetén. Ilyen helyzetekben a döntéshozók a *leginkább kritikus* (legrosszabb) *dimenzióra* koncentrálnak, s abban próbálnak kielégítő javulást elérni. (21)

Felelős döntéshozatal

Az eddigiek alapján azt mondhatjuk, hogy a komplex döntési helyzetek az alábbi jellemzőkkel bírnak:

1. legalább két *alternatíva* áll a döntéshozó rendelkezésére;
2. egy vagy több *etikai norma* szabályozza a cselekvést;
3. a döntéshozó rendelkezik legalább egy *céllal*;
4. egy vagy több *érintett szereplővel* is számolnia kell a döntéshozónak.

A felelős döntéshozatal így annak a döntési alternatívának a megtalálását jelenti, amelyik leginkább megfelel a felelősség hármaskövetelményének (normakövetés, racionalitás, respektus) az adott helyzetben.

A felelős döntéshozatal modellezése során Kahneman–Tversky típusú értékfüggvényeket vezethetünk be, amelyek rendre kifejezik a döntési alternatívák értékét az etikai normák, a döntéshozó céljai és az érintett szereplők szempontjából. E szerint minden

egyik alternatíva *egyidejűleg három nézőpontból* van értékelve, a felelősség hármaskörének megfelelően.

Az alternatívák többszörös értékelésének eszméje közel áll az Amartya Sen által javasolt, ún. „*goal rights systems*”-hez. Sen az etikai értékelés olyan rendszereit tartja kívánatosnak, amelyekben a jogok tiszteletben tartását, illetve megsértését is belefoglaljuk a dolgok következményelvű értékelésébe. (22)

A felelős döntéshozatal elveként a *maximin szabályt* javaslom. Ez a szabály annak a döntési alternatívának a választását írja elő, amelynek a legrosszabb értéke jobb, mint az összes többi alternatíva legrosszabb értéke.

A maximin szabály jól ismert a sakkjátékosok körében. Első formális leírása azonban az osztrák logika tudós, *Ernest Zermellotól* származik, még 1912-ből. A szabályt aztán *Neumann János* fejlesztette tovább korszakalkotó játékelméleti művében. (23)

A felelős döntéshozatal a *legkevésbé rossz* alternatíva választását jelenti a deontologikus, a célelérési és az érintettekhez vonatkozó értékek többdimenziós terében. Az ilyen módon választott alternatíva *Pareto optimális* eredményt ad abban az értelemben, hogy nem lehetséges olyan más alternatívát találni, amelyik valamely értékdimenzióban jobb értékkel rendelkezik, de egyetlen másik értékdimenzióban sem rendelkezik rosszabb értékkel, mint a választott alternatíva.

A maximin szabály érvényességi köre messzire nyúlik. *John Rawls* e szabály alkalmazásával fogalmazta meg híres igazságossági koncepcióját, amelynek értelmében a mindenkori rosszabb helyzetű egyének helyzetét kell javítani egy társadalomban. (24)

Bródy András érvelése szerint a gazdaság általános haladását mindig a leginkább visszamaradott ágazatok határolják be. Ezért olyan *maximin* típusú *gazdaságpolitika* van szükség, amely mindig a leginkább elmaradott ágazatok felzárkóztatásán munkálkodik. (25)

A felelős döntéshozatal *eljárásmodellje* a következőkben foglalható össze:

I. A döntési helyzet megformálása az *etikai normák azonosítása*, az *érintett szereplők feltérképezése*, valamint a *célok és alternatívák meghatározása* által.

II. Az alternatívák *párhuzamos kiértékelése* az etikai normák, a döntési célok és az érintett szereplők nézőpontjából.

III. Annak a alternatívának a választása, melynek a *legrosszabb értéke jobb*, mint az összes többi alternatíva legrosszabb értéke.

A *felelős döntéshozat* az jellemzi, hogy képes *több nézőpontból is értékelni* a szóba jöhető cselekvési lehetőségeket, és *optimális kompromisszumra* törekszik a különböző értékdimenziók között.

Harry G. Frankfurt különbséget tesz az emberek primer vágyai és magasabb rendű akarata között. (26) A felelős személyt elsősorban a *felelősség teljes szívvel történő akaratossága* jellemzi.

Jegyzet

(1) JONAS, HANS: *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethic für die Technologische Zivilization*. Insel Verlag, Frankfurt am Main 1979; uő: *The Imperative of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age*. University of Chicago Press, Chicago–London 1984.

(2) SIMON, HERBERT A.: *Korlátozott racionalitás*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp. 1982.

(3) KAHNEMAN, DANIEL: „*New Challenges to the Rationality Assumption*”. *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 1994. 1. sz., 18–36. old.

(4) THALER, RICHARD H.: *Quasi Rational Economics*. Russell Sage Foundation, New York 1991.

(5) SEN, AMARTYA: *On Ethics and Economics*. Blackwell, 1987.

(6) FRANK, ROBERT: *Passions Within Reason*. W. W. Norton, New York–London 1988.

(7) ELSTER, JON: *The Cement of Society*. Cambridge University Press, Cambridge 1989.

- (8) TAYLOR, CHARLES: *Philosophical Papers*. Cambridge University Press, Cambridge 1985; SANDEL, MICHAEL: *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge University Press, Cambridge 1982; MACINTYRE, ALADAIR: *After Virtue*. University of Notre Dame Press, Notre Dame 1981.
- (9) ETZIONI, AMITAI: *The Moral dimension*. The Free Press, New York 1988.
- (10) ZSOLNAI LÁSZLÓ: „*Environmental Ethics for Business*”. *Management Research News*, 1996, 10. sz., 9–15. old.
- (11) ENGLAND, PAULA–STANEK KILBOURNE, BARBARA: *Feminist Critiques of the Separative Model of Self*. *Rationality and Society*, 1990. április, 156–171. old.; *Beyond Economic Man*. Szerk.: FERBER, MARIANNE–NELSON, JULIE. The University of Chicago Press, Chicago–London 1993.
- (12) *Beyond Self-Interest*. Szerk.: MANSBRIDGE, JANE J. The University of Chicago Press, Chicago–London 1990.
- (13) ACKOFF, RUSSEL L.: *Redesigning the Future*. John Wiley & Sons, New York–London 1974.
- (14) GOODPASTER, KENNETH E.–MATTHEWS, J. B.: *Can a Corporation Have Conscience?* *Harvard Business Review*, 1982. 1. sz., 132–141. old.; uő: *The Concept of Corporate Responsibility*. *Journal of Business Ethics*, 1983. 1. sz., 1–22. old.
- (15) WEBER, MAX: *Economy and Society*. (Edited by Gunther Roth & Claus Wittich) Bedminster Press, New York 1968; SIMON, HERBERT A.: *Rationality as Process and as Product of Thought*. *American Economic Review*, 1978. 2. sz., 1–16. old.
- (16) HARDIN, GARRET: *The Tragedy of the Commons*. *Science*, 1968. december, 1243–1248. old.; *Utilitarianism and Beyout*. Szerk.: SEN, AMARTYA–WILLIAMS, BERNARD. University Press Cambridge 1982; *Consequentialism and its Critics*. Szerk.: SCHEFFLER, SAMUEL. Oxford University Press, Oxford 1988, 1–13. old.
- (17) NAGEL, THOMAS: *Autonomy and Deontology*. = *Consequentialisms and its Critics*, i. m., 142–172. old.
- (18) KAHNEMAN, DANIEL–TVERSKY, AMOS: *Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk*. *Econometrica*, 1979. március, 263–291. old.
- (19) HERRNSTEIN, RICHARD J.: *Behavior, Reinforcement and Utility*. = *The Origin of Values*. Szerk.: HECHTER, MICHAEL–NADEL, LYNN–MICHOD, RICHARD E. Aldine de Gruyter, New York 1993, 137–152. old.
- (20) SELTEN, REINHARD: *New Challenges to the Rationality Assumptions*. *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 1994. 1. sz., 42–44. old.
- (21) SIMON, HERBERT A.: *Administrative Behavior*. The Free Press, New York 1976.
- (22) SEN, AMARTYA: *Rights as Goals*. = *Equality and Discrimination: Essays in Freedom and Justice*. Szerk.: GUEST, S.–MILNE, A. Franz Steiner, Stuttgart 1985, 11–25. old.
- (23) NEUMAN, JOHN–MORGENSTERN, OSCAR: *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton University Press, Princeton 1944.
- (24) RAWLS, JOHN: *A Theory of Justice*. Harvard University Press, Cambridge 1971.
- (25) BRÓDY ANDRÁS: *Lassuló idő*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp. 1983.
- (26) FRANKFURT, HARRY G.: *The importance of what we care about*. Cambridge University Press, Cambridge 1988.

Egy szabad iskola problémái

V. rész

Az AKG elvileg gondoskodott a lelki ügyvitelről, a patrónusrendszer az iskola meghatározó eleme, a pszichológus már csak ráadás, fedezet, biztosíték. Az „egyes gyerekért felelős pedagógus” nélkül az AKG-ban sem szabadság nem volna, sem munka nem folyna. S ha vannak problémák az iskolában folyó munkával és az iskolai szabadságokkal kapcsolatban, akkor egészen biztos, hogy a patrónusi tevékenységhez is vezetnek szálak.

Patrónus, csibe, fészekalj

A patrónusi feladat – a gyerekek „tanácsadójává, felnőtt segítőjévé válni”, természetesen a közvetlenség és a bizalom jegyében – a személyesség intim helyzetei közben teljesíthető. Tehát egy láthatatlan vagy legalábbis át nem látható és be nem vizsgálható szférában. A látványos „szerelem”, amikor is mintha élnének-hálnának egymásért a patrónus és a „csibéi”, nem vehető össze az állhatatos, áldozatokra kész, csendes és kritikus gondoskodással, csak sejthető, gyanítható, hogy mi micsoða és mi nem. Persze lehetséges, hogy a diákok viselkedésében mindenkor a patrónusaikat is látó és felismerő tanárok számára ez a rejtély nem is rejtély. Bár ha az összefüggések ilyen egyszerűek volnának, s minden diákproblémát az illetékes patrónus nyakába lehetne varrni, akkor mindenki jó patrónus lenne az AKG-ban.

Míg a patrónusok munkája nem, annak követlen vagy közvetett eredménye vagy eredménytelensége jól látható. A rongálások nagy száma, az immoralitások határozott jelenléte, a széthullások és elkallódások, a mindennapi iskolai életvitel zúrjei egyaránt arra utalnak, hogy a patrónusi feladatteljesítés akadozik. Lehet arra is gondolni, hogy esetleg azért, mert a feladat túlméretezett. Vagy túlméretezetté vált.

Túlméretezett vagyis elláthatatlan amiatt, mert az iskolai rend fenntartása nem alapozható azt AKG-ban megkövetelt mértékig és módon a patrónus és a diákok személyes kapcsolatára. Mondjuk azért nem, mert épp ott tornyosulnak elháríthatatlan akadályok a személyes kapcsolat kialakításának útjában, ahol, illetve akinél a kapcsolat pedagógiai eszközként való hasznosítására leginkább szükség volna. Túlméretezetté vált a feladat esetleg azért, mert eleinte a patrónusok hálója mögött ott volt még egy remélt, majdnem elkészült, majd egyre szakadozottabbá váló nagyközösségi háló. Ezenkívül még kisebb védművekből is egy egész rendszere való. A nagy hálóból mára csak foszlányok maradtak meg. A kisebbek pedig, például az alkotókörök közösségei, szelektíven működnek; akkor vannak, ha felfedezik őket. Így a diák, egy pillanat alatt idegen és ellenséges folyosókon találhatja magát az AKG-ban, ha a patrónussal nem találtak közös nyelvet, pedig szüksége lett volna rá. (Könnyebben megy a szótértés, ha nincs szükség rá, vagyis ha a diák otthonról tudja, s nem is akarja elfelejteni, hogy mi a tennivalója egy iskolában, s mi dolga van önmagával.) A magára maradt diák másutt talán elevickélt volna az iskolai rendtartás által fegyelmelve, a személytelen fenyegetések és a napi intések világában, itt azonban a nehézkedés szabadon érvényesülhet. Hullhat, zuhanhat, míg el nem akad valahol egészen lent. Az iskola meg csak sőhajtozhat érte, utána.

Természetesen majd mindenkinek van véleménye arról, hogy a patrónusság hol, kinél, mért nem működik megfelelően. Ezeknek a véleményeknek azonban nincs hasznuk, mivel nyilvánosságuk sincs. Nem kell róluk tudnia annak, akit érintenek. Ráadásul az, amit számon kellene kérni, talán nem is számonkérhető. Mert az iskolában a patrónusság révén olyan különleges kapcsolatforma született, amit az intézmény intézményi eszközökkel nem kormányozhat és nem ellenőrizhet. Csak szélsőséges esetben hozhat határozatot, mondhat véleményt valamely testület valakinek a patrónusi ténykedéséről. A patrónusság egy formális rend kulcsfontosságú informális eleme. Egy hivatalos magánkapcsolat. Mindenki érintett, így vagy úgy, hogy szólhatnának bele egymás kapcsolataiba? A kéthetenti évfolyampatrónusi megbeszélések épp odáig hatékonyak, ahonnan a patrónusok személyes mulasztásairól, belső kétségeiről, értékproblémákról való beszélgetés kezdődhetne.

A patrónust csak a lelkiismerete sarkallja és ellenőrzi. (Nem volna ez rossz megoldás, ha nem volna mindenkinek túl sok lelkiismereti kötelezettsége, mert emiatt minden lelkiismeretesség relativizálódott. Lehet például a diákok iránti köteleltségértől hajtva csak a könyvírással törődni, s hagyni a fészekaljat „kihűlni”.) Eredetileg ugyan az évfolyamfelelős, a pedagógiai vezető és a pedagógusközösség egyaránt a szükségesnek és lehetségesnek ítélt pedagógiai kontroll különböző, egymáshoz kapcsolódó változatait és szintjetei képviselték volna. De nem képviselik. Mert a patrónus távol esik tőlük (ahogy a patrónus felől nézve ők meg maguktól). Illetlenség szólni. Néha az indulat, a fölháborodás átlépi az illendőség határait. Nem sokat ér.

A patrónusvilág hatalom és jogkör nélküli kormányzása a pszichológus szerepköre lehetett volna. Ma már annyira nem az, hogy lényegében a pszichológus is a patrónusok patronáltjává vált. („Konyhamalac”, akire mindent rá lehet bízni, mindazt, ami nem igazán fontos. S ezért nincs dolga, mert kinek van ideje a nem fontos dolgok közvetítésével foglalkozni.) A pszichológus vagy a pszichológiai nézőpont emancipációja az AKG-ban létkérdés.

Mi van akkor, ha vannak kellemetlen ügyek, stiklik, csibészkedések – márpedig vannak –, elkövetők és tettesek viszont nincsenek. Nem is lesznek és nem is lehetségesek, mert az AKG-ban nincs leleplezés, nyomozás, vizsgálat, eljárás. Az AKG a botrányok elrendezésekor is ragaszkodik saját normáihoz. Csak együttműködésre kész tettel tud elbánni. A névtelen és lapuló elkövetőkkel szemben tehetetlen. Nem számított rá, hogy a diákok letéphetnek olyan ajtót, amely soha nincs előttük zárva, tönkretelhetnek olyan munkákat, melyeket társaik vagy egyenesen saját maguk készítettek, rátamadhatnak védtelenekre, amikor ők kivételes védelemmel élveznek. Melyik patrónus gondolhatja ilyesmi után, hogy „csibéi” szava annyit ér, amennyinek látszik. Ha mégis azt gondolja, nem felelőtlen-e? Ha nem azt gondolja, ha keresi őket a szavaik mögött, nem kerül-e bajba így is? Ez mindenképp csapda, akkor is, ha övéi ártatlanok, s az ő bizalma is töreftlen. Mert akkor az a kérdés, ki lesz cinkosa kinek? A „csibék” húznak-e a patrónushoz társaikkal szemben, vagy a patrónus áll csendesen csibéivel a vétkesek oldalára (tétlenséggel és hallgatással). Mert egymást követik a vagy-vagy helyzetek; a fogyatékos gyerekek megalázása, a lakótelepi lépcsőházakban okozott felfordulás, a „hűség” növendékek botrányos szalagavatói hangoskodása újra és újra állásfoglalást követel. S nemcsak szóbeli változatban. De senki sem tudja, mit kellene tenni. Az AKG-t az menthetné meg, szabadíthatná ki néhány kis „terroristájának” karmai közül, ha olyat tenne, amit aztán nem bocsáthatna meg magának. Önmagáért tűr tehát, de így is kiszámíthatatlanul nagy a veszteség. Diákok és tanárok között szép lassan épülget a fal.

Okoskodás ez javarészt, tudom. A patrónusi történet zárt terület maradt előttem. Csak azt láthattam, hogy a tanárok és a diákok viszonya az AKG-ban hallatlanul gazdag és sokszínű. Van, aki a diákok játszótársa, van, akinek a diákok kollégái. Van, aki egyszerűen tudja ezt a kettőt. Ám ha a hetvenszer hetvenféle változatból nem tűnt volna nem egyszer úgy, hogy ebből-abból a diákból kiserelték az ellenállásokat meg a biztosítékokat,

a tanáraik meg ide-oda kapkodnak körülöttük, türelmesen ugyan, de tehetetlenül, akkor nem is a patrónusi történetek hiányosságaira, hanem idegenekre gyanakodnék az iskola sérelmére elkövetett barbárságok miatt.

Közösségi dolgok – főnökkel, igazgató nélkül

Az alakuló AKG közösséggel kapcsolatos kétarcúsága teljesen érthető volt. Hiszen minden kényszerközösségtől, álközösségtől vagy ideologikus közösségi elvtől szabadulni akart, ugyanakkor a kiszakadást a monopolizált pedagógiai térből közösségi vállalkozásként képzelte el és próbálta megvalósítani. Ez a kettősség feloldás nélkül került bele az Ebihalba. Az a tétel, hogy az „AKG a pedagógusok iskolája”, tehát a testület az intézményi szuverenitás alanya és tárgya, a közösség jogi kodifikációjának tekinthető.

De a pedagógusok reális egyelősége, ami feltétele lett volna a testületi szuverenitás működésének, egy pillanatra sem jött létre. Erre esély sem volt. Egyszerűen azért, mert az iskolaalapítás anyagi, szellemi, politikai, szakmai, szervezési feltételei egyetlen személyhez, *Horn György*höz kötődtek. Ezt a pozicionális alapegyenlőtlenséget semmilyen közösségi játék nem tüntethette el. (Persze, az egyáltalán nem mindegy, hogy ilyen játék van-e vagy nincs. ez a játék hallatlan fontos dolog önmagában; ha komolyan veszik, az együttműködés értelmét adhatja.) Horn kezdettől és mindmáig első az egyenlők között, bármilyen harcot folytatott is ő maga személyes hatalma jogi felszámolásáért, kitüntetett szerepe intézményesítésének megakadályozásáért. (Sőt, ez a harc is tovább erősítette őt, s mivel kétségtelenül meglevő hatalmát a kollegiális szintre telepítette, a kollégái testületi tartása gyengült meg. Miközben egyenlők voltak a „főnökükkel”, egy kollégájuk leküzdhetetlen erőfölényének kiszolgáltatottjaivá váltak. Irigylésre méltó helyzetükben tehát némileg szánnivalókká is.) Ugyanakkor Horn nem lett volna akadály a közösség kialakulásának, amelyben nem áruhás király, hanem iskolaalapító, aki köré közösség szerveződik.

Hornnak talán azért nem tetszett ez a megoldás, mert ő elvileg ellene volt bármiféle tekintéllyel megrontott szervezeti formának, miközben az ő szakmai tekintélyének hatékony érvényesítése nélkül ez a tekintélyellenes iskola sehogyan sem jöhetett volna létre. Lehet, hogy ez a színlelt közösség a legkisebb rossz választása volt, de azért az, hogy hatalmának korlátozását csak kiváltságaira való tekintettel és kiválósága erejével tudta elfogadtatni, mégis arra utal, hogy talán lett volna más megoldás is. (Kollégái „józanabak” voltak nála, gondoltak kiemelésére, de a többségi érzületből nem lett többségi szavazat.) Hiszen a legfontosabbat, amiért önmaga kulcsszerepét el akarta rejteni, hogy egy saját lábán álló, önmagát igazoló és igazgató, senkitől – tőle – sem függő iskolát hozzon létre, nem sikerült elérnie. Az AKG menthetetlenül Horn György iskolája lett. Sőt, talán szélsőségesebben az, mintha személyes szerepének nyíltabb változatával működött volna. Ha a testület kiváló tagjai a szertartásos egyenlőség játéka miatt nem veszítik szem elől saját valódi szuverenitásuk tényleges megalapozásának gondját. Ha Horn kedvéért nem pazarolják el energiáikat a látszatszuverenitás ügyeiben. Ha szakmai képességeik és egyéni adottságaik szerint szabad vitapartneri Hornnak. Vagyis ha nélkülözhetetlen partnerségük, s nem ideologikus szerepkényszerük szerint lettek volna részesei az alapításnak, nem következhetett volna be annak a jelenetnek a gyakran ismételt előadása, melyben minden testületi tag mond valamit, de senki sem tudja komolyan venni a másikat, önmagát sem, mert mindannyian arra várnak, hogy jöjjön már a Horn, s mint erélyes apa, a tekintetével teremtsen rendet, hiszen úgyis átlát rajtuk. Leplezze le öntudatlan elkövetett vétkeiket, mondja meg, miről is van szó igazából, hadd érezhesse végre a család, hogy otthon van, ki-ki törleszkedjen hozzá, a családfőhöz, vagy duzzogással hívja fel magára a figyelmet, érzelmei, hangulata, jelleme szerint. (Az az elképesztő eset áll fenn, hogy egy igazgatója által elnyomott, jogilag is kiszolgáltatott pedagógus némely tekintetben nagyobb szabadság részese, mint egy szuverén AKG-s tanár. Folyton Horn felől –

vagy akár vele szemben – nézni a dolgokat, ez egyszerűen az égtájak szem elől tévesztésével jár. A belső szellemi iránytű összezavarodásával. Ez pedig a nyílt erőszakkal szembeni kiszolgáltatottságnál bornírtabb alávetettséget idézhet elő.) Néha az volt az érzésem, hogy a valahai nomád értelmiségiek, akiknek volt néhány igazi szabad pillanatuk, maguk építette karámban zsúfolódtak össze a történet során. Akik számára a szabadság csak az, ami odabent van, s hogy miként néz ki mindez kívülről, az már el sem gondolható.

Igen, pontosan így látom, az AKG pedagógusai – illetve közülük épp azok, akik igazán az iskolához tartoznak, mert ma már sok integrálatlan közalkalmazottja van az iskolának (1) – gyermeki módon függenek Horn Györgytől. S ebbe már a lázadás gyermeki gesztusai is beleférnek. Ez a függés távollétében, hosszú szabadsága idején (2) talán még nyilvánvalóbbá vált, mint előtte. Ha nem kávézik reggelente egyikükkel vagy másikkal, ha nem füstöl össze mindent a Symphoniával, ha nem merül beszélgetésbe dolgozatjavítás közben valakivel, ha nem hívják ezerszer telefonon, ha nem szakítja félbe minden beszélgetését egy másik megbeszélőnivalóval, ha nem kedveskedik, bölcselkedik, dühöng vagy gonoszodik, ha nincsenek körülötte gyerekek sem, ha nem zárkózik be a szobájába a vendégeivel, ha nem csúfolódik senkivel és nem ugrat senkit, mert nincs az iskolában, és tegnap sem volt és holnap sem lesz, és nem ad gyors, magabiztos és meggyőző választ a hozzá intézett hatszázhatvanhat kérdésre, akkor egyszerűen üres az iskola. (Ez persze jó is így, ha sok bajjal is jár.) (3) A testületi szuverenitás erőltetett változata tehát az ő egyéni szuverenitásának szégyenlős kizárólagosságát eredményezte. (4)

Horn György további érve a testületi szuverenitás mellett az lehetett, hogy korábbi igazgatói tapasztalatai alapján jól tudhatta, az igazgatók az iskolák kívülről irányítottságának az elsődleges eszközei.

Az AKG azonban alapítványi intézményként ezzel a veszéllyel szemben lényegében védett volt. Másfelől, ha Horn nem viselkedett volna az iskola érdekei képviselőjeként, ha az iskolaalapító állami szervek és nagyvállalatok számára nem ő maga lett volna a személyes biztosíték a befektetés megtérülésére, ha személyes kapcsolatait nem hasznosítja az iskola javára, akkor az AKG nem jöhetett volna létre. Lehet, hogy épp ennek a meghatározó és elháríthatatlan szerepnek az ellensúlyozás miatt akart az iskolában hátrább lépni, vissza a többiek közé, s ez méltányolható törekvés volt, de nem járt sikerrel. Talán azért sem, mert nem számított rá, hogy hatalma leépítése közben mégis mennyire szüksége lesz az iskolának hatalmi cselekvőképessége

Az AKG ma még a tizenévesek számára gazdag és természetes élettér, ahogyan egyetlen középiskola sem volt, lehetett az az elmúlt évtizedekben. De a beilleszkedéshez, az otthonra találáshoz már szerencse is kell. A befogadás szép jelenete egyre inkább csak önmagáról szól, az iskola kissé hátrébb várakozik, tartózkodóan. A nulladikos tábor, amikor néhány nap alatt hihetetlen dolgok történnek meg az új diákokkal, alighanem emelkedett attól a földtől, melyet bemutatni hivatott. Mintha egy előadás legszebb jelenetei az előtérben, befelé menet, még kívülről jövőben volnának láthatók, s odabent már csak egy kopott, csikorgó játék fogadna. A személytelen iskolai történet egyre erősebb, tehát az autentikus AKG-s közösség válik kivételessé, az informális, elkülönítő és magába záródó kötődések szigetei a szabályossá.

megőrzésére is. (Tanulságos, hogy miközben én itt arról értekezek, miért nem akart Horn György igazgató lenni, a kérdést együtt tárgyaltam azzal a kérdéssel, hogy miért nem akart Horn György egyáltalán semmiféle igazgatót sem az iskolában. Természetesen ennek az a magyarázata, hogy az igazgatói szerepet az új iskolai alapelvek meghatározásakor elutasították, s ha később ilyen-olyan változatban felmerült is, az mindig Hornra vonatkozóan történt. Annak belátásaként, hogy talán az is nyíltan összeegyeztethető, ami a gyakorlat szerint amúgy is létezik; lehet vezető úgy, hogy mégis velük van, közöttük is van helye. Pedagógiai vezetőként épp a pedagógiával jutott a legkevesebb ideje foglalkozni. Mindenés volt, lett, s ezt talán ő is, kollégái is megúszhatták volna.)

Igazságtalan volnék, ha nem esne szó arról, hogy Horn mindenekelőtt és elsősorban azért utasította el az igazgatói szerepet, mert a diákok közt akart lenni. Szabadon, senki és semmi által nem korlátozva. Hasonló igényű kollégákkal együttműködve. Ezért kellett az AKG. Az aztán a sors fintora, hogy most éppen ott tart a dolog, hogy ki kellett lépnie az iskolából, otthagyni tehát a diákjait, hogy kitalálja annak módját, hogy most már az AKG-val harcolva közelebb jusson a céljához. Mert az első kilencven AKG-s diákból mind a kilencvenre tanítványaként gondolhatott (az más kérdés, hogy ez mennyire volt teljes és kölcsönös viszony, de tény, hogy ezekhez a diákokhoz fűződő kapcsolatai dinamikusak és mélyek, akárcsak kollégáié), aztán ahogy nőtt a diákok száma és az iskola, úgy lett egyre kevesebb a tanítvány.

A testület tehát nem vált közösséggé, ennek ellenére az első években a diákságnak és a tanárságnak is határozott közösségi jellege volt. Vagy legalábbis még mindannyiuk számára magától értetődő a közösségi igény. Erről szólt az iskola, nem lehetett nem észrevenni. Aztán ennek a közösségi jellegnek megmaradtak a látható jelei (például az útját egyre magányosabban járó rajztanár munkája révén, aki a nagyszerű dolgokra rávett diákok számára is megközelíthetetlen; vagy a hangnemben és viselkedési módban, melyek mögé ma már túl sok megoldatlan probléma van begyömöszölve), de ma már mégis a többség a saját külön kis iskolájába jár, ha ugyanoda is, mint a többiek. Megritkultak a közösségre hivatkozó vagy a közösséget kimondatlanul is feltételező érvelések, kritikák, tervek, panaszok.

Érzelmes szép jelenetekre ugyan mindmáig sor kerül, és így lesz a jövőben is, de aki ezek alapján próbálna eligazodni az iskolában, kellemetlen csalódások érnek. Egyszerűen nem ismerik egymást eléggé a diákok és a tanárok (az is megesik, hogy egyáltalán nem). Az AKG életformája és munkarendje a közösségi szerveződésre sokkal több alkalmat kínál, mint más intézmények, de ezek a közösségek az iskola szempontjából majdnem annyira esetlegesek, mint másutt egy-egy osztály iskolai pályafutása. Nagyon jó az érintetteknek és az iskolának is, ha az alkotókörök, a patrónusi csoportok, az évfolyamok, a gombfocizók, a kosarasok, a természetjárók, a zenészek, a színházcsinálók, a szerkesztők, a filmklubosok, a kóristák, a pocsolygók, a diákvállalkozók nemcsak tagokat fognak össze, hanem társakat, de ennek útját és módját az iskolától el nem tanulhatják. Az iskola nagyon feledékennyé vált, egyik nap kioktatja öt szeretetből és figyelmességből néhány diákja, másnapra már semmire sem emlékszik. Az egyik teremben tíz fiatal példát szolgáltat arra, hogyan értékesülhet a közös szabadság, de ez egy másik teremben már felidézhetetlen. Mert mondjuk a negyedikesek nem énekelnek már együtt március 15-én sem a kicsikkel, sem a tanáraikkal. És akkor már ez a minta. Mert egyre kultúráltabb viselkedésnek számít „megőrülni”, hülyíteni a tanárt, bárkit, mindenkit. Ez az iskola egy barátságos hely, de ma már kissé elszótlanodott, ritkán szólít meg, elvéve hív és félszegen válaszol. Ha vannak közösségek, csak önmagukért, nincsenek kapcsolataik, zártak és törekenyek, nem fonódnak össze, nem alkotnak hálózatot. Az iskolában vannak, de az iskola egyre kevésbé otthonos bennük.

Az AKG ma még a tizenévesek számára gazdag és természetes életér, ahogyan egyetlen középiskola sem volt, lehetett az az elmúlt évtizedekben. De a beilleszkedéshez, az otthonra találáshoz már szerencse is kell. A befogadás szép jelene egyre inkább csak önmagáról szól, az iskola kissé hátrébb várakozik, tartózkodóan. A nulladikos tábor, amikor néhány nap alatt hihetetlen dolgok történnek meg az új diákokkal, alighanem elemelkedett attól a földtől, melyet bemutatni hivatott. Mintha egy előadás legszebb jelenei az előtérben, befelé menet, még kívülről jövőben volnának láthatók, s odabent már csak egy kopott, csikorgó játék fogadna. A személytelen iskolai történet egyre erősebb, tehát az autentikus AKG-s közösség válik kivételessé, az informális, elkülönítő és magába záródó kötődések szigetei a szabályossá.

Szervezeti problémák

Ahogy a tartalom és magatartás tekintetében az AKG elutasítja, hogy kísérletnek nevezze, hiszen a szabadság és egyenjogúság elveit talán már nem kell próbára tenni, hogy mégis beválnak-e vagy sem, úgy a formákra vonatkozóan az iskola természetesen kísérletezik, hiszen egy egyedi konstrukció került bevezetésre, olyan szervezeti rend, olyan tanulási-tanítási szerkezet, melyet a testület saját törekvései megvalósítására talált ki, ezt még elemeiben sem próbálhatták ki korábban, így működőképességéről sem mondhattak semmit. Az tehát nem kérdés, hogy egy iskola képes-e rendeltetészerűen – a tradicionális iskolától elvártakat is teljesítve – működni a régebbinél és a megszokottnál sokkal nagyobb szabadsághányad esetén. Ezt világszerte jó néhány iskola igazolta az elmúlt évtizedekben. Az azonban minden egyes alkalommal egyedi kérdés, hogy egy sikeres modell az adott körülmények között és az adott személyekkel mire képes, megéled-e. (A hagyományos iskola öntudatlanul is teszi a dolgát, tanít, nevel, szocializál. A szabad iskola azonban nem működik a megvalósítására irányuló egyéni és kollektív erőfeszítések nélkül. A jó iskola lehet pusztán szerencse dolga is, adottságok következménye, a szabad iskola sohasem.) Az AKG-nak azonban még csak modellje sem volt, azon túl tehát, hogy a szabadsággal kezdett kalandját, egy iskola öntudatos életének megteremtését természetes kísérletnek kell tekintenünk, mivel egyúttal egy egyedi iskolaváltozatról van szó, ezért az AKG egyúttal modellkísérlet is. Ha tehát az AKG pedagógiai történetével problémáink vannak, joggal feltételezhető, hogy ezek a szervezet problémáiként is megfogalmazhatók.

Az *Ebihalban* található, az AKG szervezeti felépítését bemutató ábra szerint az iskolai élet meghatározó szerve a nevelőtestület.

A vele egy szinten lévő, de csak a testülettel való kapcsolata révén működő szervek a kuratórium, a diákönkormányzat és az iskolabíróság. Csakhogy a kuratóriumnak a valóságban nincs közvetlen kapcsolata a testülettel, az a pedagógiai vezető, aki az iskola részéről a kuratórium valódi partnere, se nem a kuratórium szintjén, se nem a kuratórium oldalán szerepel. Ez a grafikai elkülönítés csak a hataloműzés jelképes gesztusa lehetett, hiszen a kuratórium véleménye után a testület által megválasztott pedagógiai vezetőt a kuratórium nevezi ki ügyvezető igazgatónak. Vagyis a pedagógiai vezető a testület érdemi képviselője a kuratóriumban, és a kuratóriumnak ő a megbízottja a testületben. A kuratórium tulajdonképpen észre sem venné, ha a pedagógiai vezető mögül eltűnne az iskola, ha ő maga elfelejtené megemlíteni a beszámolójában. Így a pedagógiai vezető, aki a másik oldalról ügyvezető igazgató (ezt az oldalát az ábra egyszerűen elhallgatja, restelle talán az alapítók alkalmazkodását az egyszemélyi felelős vezetőhöz ragaszkodó „világi” intézményekhez), olyan kulcspozícióban van az elvi döntéshozókhoz képest, hogy a testület maradéktalan szuverenitását csak ábrán megvalósítható elvi igénynek kell tartanunk. A testület szuverenitása a kuratórium, tehát a kenyéradó gazda felől nézve Horn magánügye. A kuratórium tagjaként ezzel a szuverenitással nemhogy el kellene

számolnia, hanem még a látszatát sem tarthatja fenn, hiszen a kuratórium számára ő formálisan is igazgató, akinek a szuverenitási hóbortja engedélyezett, de nincs elismerve.

Természetes tehát, hogy az említett ábra a reális feladatmegosztást sem tükrözi, nem derül ki belőle a pedagógiai vezető és a többi területfelelős közötti alapvető különbség. Ami javarészt eredetileg is tudható lett volna, és alighanem tudott is volt, hiszen a pedagógiai vezető a többiekhez képest nyilvánvalóan az iskola általános és alapvető érdekeinek képviselőjeként áll szemben az iskola részfeladatainak választott felelőseivel. A pedagógiai vezető elrejtése logikusan vezetett a szerep gyakorlati túlvezéreltségéhez, kompetenciája parttalaná válásához, s egyúttal felelőssége tisztázatlanságához.

A pedagógiai vezető látszólag egyenrangú iskolai szereplő a többi területfelelőssel, illetve a testület bármely tagjával, a valós helyzet szerint azonban nem. A testület öngazdáltsága tehát nem korlátlan, mivel azonban ez a korlátozottság nem nyílt és rendezett, a nevelőtestületi szuverenitást sokkal jobban sérti, hisz kiszámíthatatlan és kezelhetetlen zavarforrás, mintha pontos körvonalai lettek volna.

Furcsa ellentmondás, hogy míg a diákok a kuratóriumban és a testületben is rendelkeznek képviselői joggal, mint iskolapolgárok mégis csak közvetett módon, a diákönkormányzat révén kapnak szervezeti státust. Pedig a diákgyűlés jobban illene a nevelőtestület partnerének, a diákönkormányzat pedig a területfelelősi szinthez tartozhatna. Valahol aztán az iskolagyűlésnek is helyet kellett volna kapnia, hiszen ha az iskolapolgári egyenlőség nem teljesen fikció, akkor ezt az egyenlőséget épp az összességnek juttatott szervezeti státus igazolhatta volna. (Láttam iskolagyűlést, melyet a pedagógiai vezető a testülettel, illetve a diákönkormányzattal való előzetes konzultáció nélkül hívott össze, ahol érzelmileg és erkölcsileg igen alapos okkal teremtette le a diákságot, s persze közvetve a kollégáit is, de formális, szervezeti szempontból az eset botrányos volt. Hiszen semmiféle felhatalmazása nincs sem a „nyáj” összetételére, sem a kioktatására. Ráadásul tőle szokatlan módon épp olyasmivel fenyegette meg a botrányt okozó fiatalokat – tudniillik szabadságuk normál iskolai rend felé hajló korlátozásával –, amit a testület jóváhagyása nélkül amúgy se hozhatott volna szóba, s amit ő maga is végsőkig ellenezni szokott. (5) Másfelől pedig mindennapos jelenet az, hogy az informális, tehát reális hatalmi szerepére való hivatkozást viszont formális szerepére való utalással hátrítja el.) A diákok képviselője sem a kuratóriumban, sem a nevelőtestületi gyűléseken nem működik, ahogy a diákönkormányzat sem. Egyebek közt talán azért, mert hiányzik ezen formák mögül a diákság spontán önszerveződésének élménye.

Az iskolabíróság is csak papíron működik. (6) Pedig nem az iskolabírósági ügyek hiányoznak az iskola életéből, volnának effélék, de senki sem akarta még AKG-s módon megoldani megoldatlan AKG-konfliktusait. Senki sem gondolt komolyan arra (érintettként, sértettként), hogy valóban szükséges és lehetséges volna a konfliktusmegoldás efféle személytelenített formája. S ha az iskolabírósághoz való fordulás nem természetes, ha nem várja el a tanár a diáktól, hogy a neki nem tetsző döntéssel nyíltan és bátran konfrontálódjon, s mivel a bíróságot nem próbálták ki az iskolakezdés pillanatában, ez az iskolaszervezeti elem elsorvadt anélkül, hogy a vele megoldani tervezett problémákra más formában megoldás született volna.

A gazdasági vezető szervezeti rendbe illesztett szerepe is megoldatlan. Szép gondolat volt, hogy a nevelőtestület tagja és megbízottja legyen, a nevelőtestületnek való elszámolási kötelezettséggel, de ez ideig sem a testület nem tudta bizonyítani, hogy az elszámoltatásra alkalma lenne, sem a gazdasági vezető nem tudott a testület tagjaként dolgozni, vagyis sem a gazdasági döntések filozófiáját nem tudta elfogadtatni a testülettel, sem a testület értékrendjét nem sikerült átültetnie a gazdasági döntések világába. Ez ügyben tehát az AKG-s megoldás, szemben a hagyományos változattal, amikor a gazdasági ügyvitel me-reven elkülönül és igazgatási kontroll alatt van, csak kuszaságot, áttekinthetlenséget, rossz hatékonyságú ügykezelést, gyakori szerepértelmezési vitákat, s persze mindezek kö-

vetkeztében anyagi veszteséget eredményezett. (Holott nem a hiánnyal vagy veszteségekkel, hanem a felhasználást folyamatosan meghaladó bevételekkel kellett volna megbirkóznia.) (7)

Ellentmondásos a területfelelősi szint azért is, mert a hivatkozott ábra szerint itt minden jogosultság a nevelőtestülettől származik. Pedig nemcsak a pedagógiai vezető esete tér el ettől. A gazdasági vezetőt ugyan a testület választja, de csak a pedagógiai vezető jelöltjére lehet szavazni. Itt tehát két területfelelős között van formalizált hierarchikus viszony, amit persze nem kifogásolok, de hogyan lehet például a nevelőtestület egyenrangú tagja az a gazdaságvezető, aki a testület tagjaival nem egyenlő feltételek között kerül az iskolába? A tantárgyblokkok vezetőit pedig a tantárgyblokk-csoport, a szakmai munkaközösség tagjai választják. A nevelőtestületnek még csak jóvá sem kell hagynia a döntést. Szóval, egyszerű és áttekinthető az ábrán megjelenített szervezeti rend, csak éppen pontatlan. Voltaképpen az is furcsa, hogy a tanárnak, bár az egész iskola őrá épül, az ábrán nincs helye. És tényleg így is van, a tanáré a teljhatalom, „minden pedagógus köteles a nevelőtestület tagjaként az iskola egészére vonatkozó kérdésekben dönteni”, tehát kényszerítve van, hogy felelősséget viseljen az iskoláért, ugyanakkor elég hamar átélheti azt, hogy tehetetlen és kiszolgáltatott. A tantárgyblokk-csoport sincs az ábrán, pedig a primér döntések legfontosabb szerve. De a patrónusok és a patrónusaikról döntő diákok sincsenek sehol, pedig ez a döntés az, amelyen az egész iskola múlik, az iskola élete, szervezete, rendje egyaránt.

Az ábra pontatlansága azt jelenti, hogy az iskoláról való gondolkodás nem volt minden lényeges vonatkozásban alapos, hogy az iskola nem pontosan a tervek szerint formálódott. És aztán ez a hiányos terv, s a maga medre szerint kanyargó történet kelti azt a benyomást, mintha ez az iskola feltalálójának sem engedelmességre ma már. S ez természetesen így is van, annyira így, hogy az iskolában dolgozóknak nehéz munkával kell megtanulniuk, hogy az az iskola, amelynek minden szögletét és sóhajását ismerni vélik, nem egészen azonos azzal, ami ez az iskola valójában.

Az AKG szervezeti rendjének módosítására 1993-ban került sor, s bár az új felépítés a valódi viszonyok realisabb tükré, az ellentmondások egy része érintetlen maradt.

Ráadásul az új szervezeti felépítés nem került be az ismételten kiadott Ebihalba. Ezáltal azonban az Ebihal lényegében többszörös fordítást igénylő, vagyis tárgyilagos tájékozódásra alkalmatlan szent szöveggé vált, miközben az iskola belső életének a realitások felé közelítő leírása egy rövid, alkalmi, hivatalos célra készült, egybetűzött három lapos szövegmásolaton hozzáférhető. Így az AKG testületi alapítása óta legfontosabb szervezeti változása, hogy a testület a közvetlen öngazgatásról egy évente választott pedagógiai tanács javára lemond, szép csendesen megtörtént, anélkül, hogy értelmezték volna. A hivatalos változat is bizonytalan, hiszen a PT-t először döntéshozó testületnek nevezik, majd a PT határozatainak kötelező testület általi jóváhagyásával fejezi be a PT funk-

Furcsa ellentmondás, hogy míg a diákok a kuratóriumban és a testületben is rendelkeznek képviselői joggal, mint iskolapolgárok mégis csak közvetett módon, a diákönkormányzat révén kapnak szervezeti státust. Pedig a diákgyűlés jobban illene a nevelőtestület partnerének, a diákönkormányzat pedig a területfelelősi szinthez tartozhatna. Valahol aztán az iskolagyűlésnek is helyet kellett volna kapnia, hiszen ha az iskolapolgári egyenlőség nem teljesen fikció, akkor ezt az egyenlőséget épp az összességnek juttatott szervezeti státus igazolhatta volna.

ciójának leírását. A testület pedig, ha egyszer az ügyek megvitatása csak kevesek dolga, és éppen azért az, mert a testület már nem győzte és nem akarta ellátni eredeti szerepét, látszatra sem, az átruházott hatalmát tényleg elveszíti. Az, hogy a végső döntéseket ma is a testület hozza, gyakran nem jelent egyebet, minthogy a pedagógiai vezetőnek, vagy manapság az őt helyettesítő négytagú vezetőség valamelyik tagjának a PT döntéseiről lelkiismeretesen be kell számolnia a testületnek, néha szavazatnak is, néha meg, ha úgy látszik célszerűnek, valóban döntést kérnek tőlük, ez azonban elég kockázatos, mert a testület egyre „felelőtlenebb”. Van aki már kifelé menet elfelejti, mit hagyott jóvá odabent, meg „értetlen, önző és közömbös”, ahogy mondani szokták a „fáradt és áldozatos munkát végző vezetők”. Az AKG tehát nem az a szervezet, aminek gondolja magát, ha egyáltalán szervezetként gondol magára; azt hiszem, a hűvös szervezeti viszonyok stádiumát az intézmény ez ideig megúsza, de ez nemcsak elevenségének bizonyítéka, hanem konzerválódott éretlenségének a jele is.

Az AKG tanügyei

Ha egy iskola lehetetlennek vélt módon jön létre, ha a szabadságra alapoz egy szabadsághiányos rendszerben, számítani lehet arra, hogy mindaz, amit tesz, sokak számára fontossá, értékessé, megkülönböztetett jelentőségűvé, példászerűvé, követendővé válik. Az AKG a maga légtérében mint intézmény felszámolta a szocialista iskolát, mielőtt a szocializmus bejelentette volna a csődöt. Az ma már nem tudható és nem kiszámítható, nyert volna-e azzal az iskola, ha az alapító csapat másfél év csúszással, már a Magyar Köztársaság nevű polgári államban kezdi meg működését, elképzelései vitatását és megvalósítását. Talán soha nem tudták volna meg, mit jelent a szabadság mellett dönteni, pedig ez az élmény mindmáig az alapítók önérzetének és méltóságának fontos forrása. Am talán úgy gondolkodtak volna, hogy feltételezik, mindaz, amire törekednek, mások természetes törekvése is, így hát nem kell mindent egyedül megcsinálni, egy új iskola szellemi kockázata meglevő értékek felhasználásával reálisan csökkenthető, kevesebb tere marad az esetlegességeknek, az öncélú radikalizmusnak. Ez a pozitívum és negatívum egyaránt jellemzi az iskolát. Az AKG, bár öt év eltelt, s minden tanár nagyon fáradt, bármelyik pillanatban képes olyan villanásra, amitől a halandónak egyszerűen tátva marad a szája. Ez lehet néhány mondat egy diaktól valamelyik szegletben, lehet több napra szóló gazdag kulturális rendezvénysorozat, bravúros pedagógiai mutató, vagy éppen egy mély érzékenységre, fogékonyságra valló emberi gesztus. Hihetetlen erejű töltés a valahai összekapaszkodás. Az táplálja mindmáig az AKG-s csodákat. S azok számára is hasznosul, akik már tulajdonképpen nem is tudnak róla. Másfelől pedig az iskola öt év elteltével már fuldoklik az egykor magára vállalt, s azóta mindegyre csak gyarapodó feladatokban. Még mindig elkövet gyermektegy hibákat, olykor meg mintha öregesen összekavarodna, s nem is értené saját ügyeit. Az AKG nincs felkészülve a tanulásra, arra, hogy rendszeresen átismételje a megírt, kidolgozott, átvett anyagot. Törekednie kellene arra, hogy ne legyen reggelenként minduntalan ugyanaz a Münchhausen báró, aki csak saját hájába kapaszkodva kerülhet ki a mocsárból, hiszen ma már sok iskola küszködik afféle szabadságproblémákkal, amelyek valaha az AKG kiváltságai voltak. Az AKG kétségtelenül az az iskola, amelyik áttörte a korlátot egy gyorsan távolodó korszak végén, minden egyedül eszelve ki, de már egy másik iskola is, amelyik most erődítmény az elomló, puha, ázott demokrácia történelmi közegében. Am védelmi rendszerét nem erre a közegre találták ki. Amilyen biztos fedezéknek látszott a zsarnoki egyenlősítések vagy a privilegizált egyenlőtlenségek változataival szemben, olyan védtelen, könnyen bevehető, nagy monstrumnak látszik most a huzatos szabadság aszfaltszürke ege alatt.

Adódott egyfajta kényszer is az iskola számára az iskolaalapítás szabaddá válásával. Azok a rendkívüli – és rendkívül kedvező – anyagi és jogi kondíciók, melyeket az isko-

lának sikerült biztosítania a maga számára, ma szinte folyamatosan veszélyeztetettek. Versengés és harc folyik az egyre szűkülő forrásokért, a megszerzett intézményi pozíciók védelméért. Az AKG arról szól, hogy miben reménykedtünk a nyolcvanas évek vége felé, s hogyan képzeltük a jövőt. Reményeinkben csalatkoztunk, a szabad közoktatás jelene a szorongatottság újabb évada. Az AKG sziget maradt. Érte már az a történelmi vád, a szabadságtól mindig rémületbe esők, az önhibájukon kívül szüntelenül vereséget szenvedők oldaláról, hogy az AKG is csak egyfajta hatalomátmentés. Tény, Horn György szocialista kapcsolatait és a szocialista pedagógia korában kivívott tekintélyét (ehhez a nyolcvanas évek előrehaladtával már egyre kevésbé kellett bármiféle szocialista programot képviselni) fölhasználta arra, hogy a szabadság irányába előmerészkedjen. Az a borzasztó, hogy majdnem ugyanolyan kivétel maradt, mint volt. (8)

A túlélésért folytatott ádáz tusák világa nem meghitt otthona a pedagógia múzsáinak. Az AKG is megsínyli ezt a helyzetet. Mindent igazolnia kell, ami pénzt ér, mindenütt pályáznia kell, ahonnan pénz remélhető. Nem olyan nagy baj, hogy az iskola vezetői nem kötötték az alapító intézmények és cégek orrára az iskola félig kész voltát. Hiszen nem lustálkodtak egy pillanatig sem, egyszerűen túl sok volt az ígéret, és a nyújtott szolgáltatás páratlansága így is biztosítható volt. Komolyabb probléma, hogy a szükség (és az ambíciók) diktálta kerek elbeszélés az iskoláról egyre hihetőbben hangzik, s olykor már az iskola helyett is elégedél, megáll a maga lábán. Az iskola elhíresült megoldás lett, miközben olykor az sem tudja, él-e, hal-e egyáltalán. Kiváló referenciákkal startol minden pályázaton, s közben alkalmasint már a pályázatokon való részvétel igényét is úgy kell magától kizsarolnia, a szabad szellemi kapacitást ígérő pályázati anyag pedig energiái résztartalmakával készül el. Szorongással tekint saját teljesítményének értékére, s közben előremenekül, újabb és újabb nagy tervekkel váltja ki a félig elkészült, ezért idő előtt elhasználdott konstrukciókat.

Az AKG-nak ma már két követő iskolája van. Nem válik ez javára, mert ezek az iskolák mintha gyártási eljárást vásároltak volna, egy divatos és sikeres fővárosi receptet. És persze éppen a szabadságot felejtik ki legszívesebben a kivitelezés során, mint fölösleges és allergiát okozó kötőanyagot. Ráadásul a szabad iskolára amúgy sincs recept. Az AKG-fiókákkal csak a nemkívánatos látszatok sokszorozódnak. Mintha ez a pedagógia már érett, forgalomképes termék volna. Mintha az AKG már nemcsak tanulná a szabadságot, hanem tanítani is tudná. Pedig az AKG tanáraitól nagyon sokat lehet tanulni, de épp az AKG-ról szóló tanításaik, bármilyen tanulságosak is számos nézőpontból, iskolatanként mégsem hasznavehetőek. azért nem, mert mindig az iskolaegész feltételezéséből, adott voltából indulnak ki. (Figyelmeztető jel lehetne, hogy a követő iskolákban járt pesti diákok megrémültek a tapasztaltaktól, mintha iskolájuk és életformájuk karikatúráival találkoztak volna.) Az AKG-ról viszont senkinek nem lehet biztos tudása, hogy miféle is volna, ha egészben lenne. Az egykori iskolaterv attól szép, hogy lett belőle valami, a működő iskola hiányosságait meg az elvek pótolják, az elvek és a tények között azonban nincs és nem is volt összhang. Az AKG a viszályok iskolája. Alap gondolatai máig élő kihívások, melyek nem hagyták és nem hagyják békén az úgy-ahogy, olyan-amilyen iskolát alapító közösséget. A működő iskola ellenére sem lehetetlen, hogy a valaha tervezett iskola létrejöjjön, s ezért megéri sokat dolgozni ma is.

Ahogy az AKG növekszik, úgy kell újabb és újabb helyeken megerősíteni a vékony-nak bizonyult falakat, eltönni a keletkezett réseket, pótolni a hiányzó összefüggéseket. Talán mindez csak gyorsaság kérdése, ha folyamatos a karbantartás, a kicsi iskola jó lesz majd nagy-nak is. Meglehet azonban, minden konstrukciónak vannak olyan elemei, melyek nem növelhetők és nem cserélhetők ki. Ezek teljesítményének határai jelentik az egész konstrukció növekedésének korlátait. Az AKG esetében ilyen elem például Horn

maga. Bár látható, hogy teherbírása rendkívüli, de ahogy gyarapodnak a feladatai, úgy változik a korábbi feladatainak ellátásában ő maga is. (9)

Zsókaról (*Királyfalvi Erzsébet*) és Macáról (*Bugyácska Mária*) beszélnek még. Az iskolatitkárról és munkatársáról. Akik éppúgy helyettesíthetetlenek, mint Horn, mert a mindennapi ügykezelést egy szabad iskolához méltó tartással látják el. Ez a köznapi ügyvitel az AKG-s szellemi-lelki konstrukció részévé vált. Ami nem kevesebbet jelent, mint az intézményi belső ügykezelés humanizálásának személyes megoldását. Azt látom azonban, hogy feladataik gyarapodásával nekik is változniuk kell. S az irány kijelöltetett. Képesek voltak száz-kétszáz diák és tanár minden ügyével megbirkózni. Ma is csak ennyi telik tőlük, hiszen kezdettől teljes intenzitással dolgoznak. De a mai négy-ötyszáz fő mellett ez már csak nagyjából az a munka, ami eredetileg volt. S ha az iskola tovább nővekszik, nekik egyszer csak be kell csukniuk az ajtót, és ki kell majd írni valami utasítás- vagy tájékoztatósfélét. Hogy mikor, kinek és mit intéznek ezután. S akkor itt a történet végére pont kerül, s ami utána következik, az már egy másik történet lesz.

Az iskola sokféle dolgáról esett szó eddig (bár néha csak ugyanazt ismételttem el többször más-más változatban), de a tanításról alig-alig tettem említést. Úgy terveztem, külön nagy fejezetben kerül erre sor. Most azonban előlegként vagy alkalmasint kárpótlásul vessünk föl még egy kérdést, ami az „Ebihal”-at és az oktatást is közvetlenül érinti.

Az iskola alkotmánya a fiatalok és tanáraik köztársaságáról szól, melynek a felnőtt világgal vannak ugyan diplomáciai meg kereskedelmi meg másféle kapcsolatai is, de a fiatal lét önállóságának és teljességének programja a kis szervezet sarokköve. Nos, ezek az alapelvek nagyon furcsán jelennek meg némely dologban. Ahogy a frissen felszabadult gyarmat gyakran az elűzött gyarmatosítókat utánozza belső élete újjászervezése során, úgy az AKG-s tankönyvek egy része is egyszerűen felnőtteknek íródott. Műveltségre vágyó felnőtteknek. Hogy ugyanis ez lenne az emancipáció. Hiszen eddig a diákoknak lekezelésképpen didaktikai szempontok szerint eltorzították a műveltséganyagot. Ez a didaktika lett tehát az a rablánc, amelyet először hajítottak el. S meglepetést okozott, hogy a valaha elnyomott fiatalok nem találtak bele a felnőtt szerepbe. Visszavágyódtak a megszokott keretek közé. Nem tudom, mikor lesz hajlandó az iskola ebből a tévedéséből felocsúdni? Ámbár lehet, ennek nem is szabad megtörténnie, mert ez az a tévedés az a termékeny félreértés, amely nélkül az iskola megalapításához annak idején hozzá sem fogtak volna azok a tanárok, akik felnőtt jogaikért küzdve maguk mellé emelték tanítványaikat. Egy sok szépet látott, sok vihart kiállt iskola lett ebből. (És még sokat kell kibírniuk, mert úgy látom, nincsenek még partközelen.)

A szabad iskola voltaképpen fogalmi ellentmondás. Egy intézmény nem szerveződhet a szabadság művelésére. Az iskola meg ezen túl is csupa erőszak. Valljuk be, miért is lenne kedvére a gyermeknek megtanulnia azt a felnőttiséget, azt a civilizációt, azt a kultúrát, aminek talán csak iróniája és büntudata szolgálhat mentségére. S ezt azért már gyermekként is elég jól lehet sejteni, érezni. A szabad iskola egy intézmény önmaga felszámolására, megsemmisítésére. Az AKG nem volt elég sikeres ahhoz, hogy összeomoljon, de annyira azért jó, hogy kétségeitől roskadozzék.

Szövegjavítások

Nagyon izgatott, milyen lesz írásom fogadtatása. Azt szerettem volna, ha fontossá válik az AKG-s olvasók számára, s ugyanakkor minden tölem telhetőt megtettem azért, hogy ez minél nehezebben, fáradtságosabban következhesen be. Kritikám élet megpróbáltam úgy alakítani, hogy a támadás és a kemény bírálat közti vékony vonalon metsszen végig. Hogy egyetlen jelző erejéig se legyen engedékeny, de világossá tegye, itt azért nem csata, hanem elemzés folyik, az iskolai történet problémáinak megjelenítése kedvé-

ért. Mégis látom, érzem, vagdalkozások és ámuldozások egyaránt belekerültek a szövegbe. Ennyire futotta. De végtére is az írás során egyre kevésbé gondoltam tanulmányként a munkámra, azt játszottam, hogy ez egy néhol lirizált, néhol dramatizált elmélkedés, s a szöveg végső megformálása inkább volt esztétikai, mint szakmai művelet. Annál is inkább így történhetett, hiszen írásom egy tervezett tanulmány elé bocsátott rövid beszámoló felvizeződéseként jött létre. Mert egyszerre csak, meglepetésemre, folytatódni kezdett, aztán meg már nem volt más választásom, ebbe a furcsa, irodalmias jelentésbe kellett belefoglalnom lényegesnek vélt AKG-s tapasztalataimat.

A fogadtatás a lehető legkedvezőbbben és a lehető legkedvezőtlenebbül alakult. A legkedvezőbbben azért, mert a szöveg kivívta Horn György elismerését. Ha pedig az iskola pedagógiai vezetője írásomban ráismert önmagára, iskolájára és annak problémáira, akkor a dolgomat nem végeztem rosszul. Hiszen éppen az ő személye vonatkozásában írásomnak, igyekeztem szerint, volt némi engesztelhetetlen töltése is, abból a meggondolásból, hogy neki nem lehet semmilyen mentsége mindazért, ami az AKG-ban rosszul történt, vagy nem történt, hiszen a dicsőségből is megkülönböztetett rész illeti.

Természetesen elismerése egyáltalán nem jelentette az egyetértést a részletekben. Vagy akár nagy összefüggésekben sem. Én például félbemaradottságról, ideiglenességről írok több változatban, ő pedig azt mondja, hogy az AKG vállaltan „elvadult” iskola, ez volt a cél, a személyességet meg kell őrizni mindenáron, harcolt, harcol a Házirend, a Törvényesítés ellen, tudatos szélmalomharc ez, a születést

prolongálni, a teremtő állapotot fenntartani, pozitív frusztrációban tartani a testületet. Úgy szokott fogalmazni, hogy tanulmányom érvényes olvasata az iskolai történetnek, méltó „vitapartner” az értelmezésben, de azért van AKG-s titok, amit nem értettem meg, nem fedeztem föl, hogy például azért itt mindenki végzi a dolgát, az egésztől függetlenül, és nem is akárhogy, és az iskola ezáltal van életben. S hogy mindenki önmaga lehet itt – ha ez néha a rossz választása is –, tanár, diák egyaránt. A pedagógia pedig tényleg nincs kifejtve, de közhelyekkel éppúgy működik, ahogy filozófiával működne, az autonómia meg különben sem pedagógiai kérdés.

Az is nagyon sokat jelentett számomra, hogy többen „értetlenkedtek”, honnan tudom a titkaikat, olyasmiket is, amiket maguk előtt is rejtegetnek. S előfordult, hogy tartózkodó, hűvös viszony barátságossá fordult az olvasás után.

A fogadtatás a legkedvezőtlenebbül alakult azért, mert úgy képzeltem, írásom eszközül szolgálhat a tanári és vezetői AKG-s egyenlőtlenségek, az idővel küszködő AKG egyenlőtlenségeinek a tisztázásához és oldásához. De ennek az elvárásomnak nem felelt meg. A tanárok, mégha egyetértően, tetszéssel olvasták is írásomat, eszükbe sem jutott összekeverni az ábrázolás és a cselekvés világát. Írásom sem kiáltvány, sem gyakran hivatkozott szöveggé nem vált. Még alkalmi közüggé sem. Ami szerint az iskolának va-

A szabad iskola voltaképpen fogalmi ellentmondás. Egy intézmény nem szerveződhet a szabadság művelésére. Az iskola meg ezen túl is csupa erőszak. Valljuk be, miért is lenne kedvére a gyermeknek megtanulnia azt a felnőtséget, azt a civilizációt, azt a kultúrát, aminek talán csak ironiája és büntudata szolgálhat mentségére. S ezt azért már gyermekként is elég jól lehet sejteni, érezni. A szabad iskola egy intézmény önmaga felszámolására, megsemmisítésére. Az AKG nem volt elég sikeres ahhoz, hogy összeomoljon, de annyira azért jó, hogy kétségeitől roskadozzék.

lamit számítana, hogy készült róla egy írás, ami által elolvashatóvá vált a „történet”, „nemcsak” létezővé, láthatóvá és áttekinthetővé, „nemcsak” átélhetővé.

A tanárok egy másik csoportja ténykedésemet a pedagógiai vezető talán nem is olyan árthatatlan hóbortjának tekintette, hogy lám, udvari kritikust tart. (Bár semmitől sem tartózkodtam jobban, mint hogy Horn György elbeszéléseiből próbáljam meg megismerni az iskolát. Ami amúgy nem kívánt különösebb erőfeszítést vagy önfegyelmet, hiszen ő sem gondolhatta ezt másként, azok közé tartozott, akikben csak a minimális együttműködési készség volt meg irányomban, tehát nem volt elutasító, de csöppet sem volt előzékeny, következőképpen feladatokkal több rétegben elborított munkaidejéből még az elkerülhetetlenül hozzá intézendő kérdésekre sem nagyon futotta.) Munkám iránt nem érdeklődtek, a tanulmányt erős ellenérzésekkel olvasták el, ha elolvasták, és kíváncsiságom, tartózkodásom egyaránt gyanakvást keltett bennük. Többük álláspontja szerint haszontalan, terjedős és önmaga előtt tetszelgő művet hoztam létre. Amelyben sok szó esik lényegtelen dolgokról és természetesen kevés a lényegesekről. A termék állapotából levont következtetések túlzottak, túl sok figyelem jut a pszichológusokra, túl kevés iskolaszervezeti ügyekre vagy Horn hosszú távollétének problémáira, hiszen az ő távolléte az „iskola fazonját, stílusát is meghatározza”. T. B. eltávozásának ügyét is túltárgyaltam, miközben például a patrónusok számára problémáik megoldására nincs semmi konkrétum, javaslat a szövegben. Ráadásul amikor úgy teszek, mintha pártatlanságra törekednék a történet elbeszélésekor, valójában igen határozottan minősítem T. B. vitapartnereit, s hogy ellenfeleimtől származó negatív minősítését is, amit én annak véltem, és eszerint rögzítettem, párhuzamosan az ő ellenfeleire vonatkozó minősítésével, ravaszul a nyakukba varrtam, mert úgy érthető a szövegből, hiába (pon-tosabban: vélekedésük szerint nagyon is célirányos) az általam művelt nyelvi bűvészkedés.

Ha már T. B.-nél tartunk. Személyes helyesbítései a rá vonatkozó szövegekkel kapcsolatban: „A munkaközösség akkortájt mondta ki, hogy el kell mennem, amikor már évek teltek el a diáktiltakozások óta.” „A diákoknak a választási procedúrát azután szervezték, miután nem voltam hajlandó önként elmenni.” Nem volt békéltetés az ő ügyében. Azok az alkalmak és személyes próbálkozások, melyeket én békéltetésnek neveztem a mások elbeszélése alapján, az ő állítása szerint még csak a felek problémáinak a kibeszélése sem volt. Egyéb észrevételei szerint, az AKG az első nulladikos tábor páratlan hangulata és körülményei utáni nagy csalódásról szól, egy kastélyban voltak akkor, exkluzív körülmények között, sok, diákra kiéhezett, mindenre kész tanár és az iskola első nyolevan diákja, a váratlan februári nyárban. (A tanítás a következő héten egy megszüntetett, de még ki nem költözött ellenséges általános iskola épületének egyik szabaddá tett szintjén kezdődött, minden tekintetben az ideiglenesség jegyében.)

Véleménye szerint sohasem volt az iskola olyan közösségi szerveződés, mint amilyent én a kezdetekre vonatkozóan feltételeztem. Horn mint meghatározó férfi is szerepet játszott a testület láthatatlan, az iskola tudatalatti történetében. Egyik-másik ütközet egyik síkja tehát egyszerűen feltékenységből fakadó torzsalkodás volt.

A finom AKG-s bánásmód eredeti összetevője a nagyfokú bizonytalanság, tartózkodás bármely határozott tanári viselkedési formától, egészen annyira, hogy kezdetben kétséges volt, szabad-e, lehet-e bármit is tenni az órát tönkretévő, a disznóságokat művelő gyerekek szemében, az önmarcangoláson túl. Az érem másik oldala meg az, hogy az iskolában stílusdiktatúra uralkodott. Kötelező volt „happy”-nek lenni. Mindenki mindig készenlétben állt, vigyázva a külsőségekre, félve a megszégyenítéstől, mert aki elfeledkezett magáról, ügyetlen vagy suta volt, könnyen lett a kötelező irónia, a gúnyos nevetések céltáblájává. S ezt a viselkedésszabályozást elsajátították a gyerekek is. A külsőségek mögött, az álközösségi AKG mögött a meghittség helyett szeretethiányt, kapcsolatszegénységet és elzárkózást találni. Szóval, a deklarált és a tényleges működés között szakadék húzódik. Mindemiatt írásom több helyütt pontatlan, engedékeny, másutt meg túl-

zó, leegyszerűsítő. Magáról azt mondja, hogy értékajánlata nem volt csábító, nem rendelkezett az AKG-ban kelendő mentális-szellemi áruval, ezért vesztett.

A felvételis eset főszereplője is vállalta írásom részletesebb taglalását. Először is kijavította a tévedésemet. Azt állítottam, hogy „megfellebbezhetetlenül dönt a felvételizők sorsáról”, s ebben nem volt egészen igazam. Mert akit ő nem vesz föl, az pénzért még bekerülhet az iskolába. És így kétségbeesése a maga szempontjából föltétlenül logikus. Hogy nincs mód megakadályozni előítéletekkel terhelt gyermekek bejutását az AKG-ba. És nem volt ez az ő részéről annyira morális ügy, mint feltételeztem, egyszerűen ki akarta provokálni az állásfoglalást.

Összefoglaló megállapításai szerint tanulmányomnak nincs átlátható szerkezete, egy „dombvidék, hierarchia nélkül”, „lift, amely nincs se itt, se ott”. Nincs címzettje sem, amatőr munka, leginkább szerzőjéről szól. Stílusában nem különül el egymástól az objektív és a szubjektív. Nincs vége, nincs summája. Olyan, mint egy „formailag rendezett kocsmai beszélgetés”.

Az iskoláról azt mondta, hogy az nagyjából Horn György pszichopatológiájával azonos. Az ő szerepe határozza meg az alapstruktúrát, és az egész történetet ebből kellett volna kibontanom. Ő maga nem tagadja, hogy számára Horn afféle apafigura, szüksége van (volt) erre a kötésre, erre a ráhagyatkozásra. Az AKG antitézis iskola, itt bohócokra van szükség, nem profikra. Az iskola nem vesztette el kapcsolatát a világgal, a szülőkkel, belátással élt, tudatosan zárkózott el.

Összefoglaló megállapításai szerint tanulmányomnak nincs átlátható szerkezete, egy „dombvidék, hierarchia nélkül”, „lift, amely nincs se itt, se ott”. Nincs címzettje sem, amatőr munka, leginkább szerzőjéről szól. Stílusában nem különül el egymástól az objektív és a szubjektív. Nincs vége, nincs summája. Olyan, mint egy „formailag rendezett kocsmai beszélgetés”.

Némi tétovázás után elküldtem a tanulmányt *Bácskai Julián*nak. Talán mégsem lett volna természetes, ha úgy kerül iskolán kívüli nyilvánosság elé, hogy neki nincs módja a nevével való visszaélésemet jóváhagyni vagy elutasítani. Levelet kaptam tőle, ebből idézek:

„A nevemet teljesen kiírhatod, azzal a feltétellel, hogy elemzed munkásságomat, más-képp sehogy nem érvényes. Mulattam a kifejezésen, hogy »hamar« pszichológus nélkül maradt az iskola. Nos, való igaz, senki nem üldözött, nem kergetett, akár nyugdíjba mehettem volna onnan vagy őszhajú továbbdolgozó Júlia néniként vihettek volna a bonctermembe egyenesen a Raktár utcából – ezt az időt nem vártam ki. 1987 szeptemberétől (vagy novembertől?) a Rákóczi magzati kortól »végigszülettem« az iskolát az első generáció felvételijéig, 1994 szeptemberéig...

[Tehát pontosan az én vizsgálatom kezdeti időpontjáig. És az az egyetlen pillanat, ami az ő eltávozása és az én megérkezésem között eltelt, elég volt az érzéksalódáshoz, hogy már nagyon rég járt erre, ha volt itt egyáltalán. Tévedésem annál kevésbé megbocsátható, mivel Bácskai ügyében senki sem titkolózott. De valahogy minden, ami róla szólt, mintha egy nyelvtani régmúltban lett volna fogalmazva. – T. G.]

B. J. »kudarca« nem érthető nekem. Az AKG kudarca, ha nem tartott ott. A magyar iskolapszichológia *legsikeresebb és leghatékonyabb iskolapszichológusa voltam*. A tények, eredmények: a szemléletem jelenléte; az AKG neve; az AKG emblémája; az ÉNKÉPZŐ módszerem tantárggyá emelése; a pszichológiai kultúra beültetése; a kötelező nulladikos

félév; a relaxáció tanítása gyerekeknek, tanároknak; a szülői csoportok évente; az egyéni terápiák vezetése, rövid terápiák, krízisintervenciós beavatkozások; az évente egyre több kiscsoport vezetése; a kreatív körök kitalálása, szervezése. A magyar előzmények után siker mindez, amit elért az AKG. Az, hogy nem is elképzelhető ma már pszichológus nélkül, siker, az, hogy lassan, de biztosan a tanárok is beindulnak erre – siker.

Az írás gyerekkori csökevényem, mindig csináltam újságot. A Kalap kérdőív botránya nem annak indult. Olvasd el, számold meg, egyetlen gyerek megjegyzése volt az a bizonyos. Én úgy véltem, hogy egy ilyen szenzációs és sikeres iskola tanárai elbíróják és elviselik a kritikát. Azt pedig nem tartottam helyesnek, hogy babusgatás címén meghamisítom a kérdőívek véleményét vagy akár kommentáljam. Többször elnézést kértem, azt sajnálom, hogy a T. B. elleni hadjáratához fel lehetett valakiknek használni ezt a kis újságunkat, én T. B.-t szeretem és tisztetem, szeretem a *más-ságát* és sajnáltam, hogy nála tehetségtelegebb kollégák ki tudták szorítani. De egy felnőttnek, aki vezet másokat, azt is meg kell tudni emésztetni, ha pl. unalmasnak tartják az óráit...

[Nincs tévedés, nemcsak az általam idézett borzalmas mondatok, ez a mondat *is* szerepelt a minősítések sorában. – T. G.]

Az AKG önismerete és önbizalma a legsikeresebb téma volt és lesz. A konfliktusaim is ezért voltak, mert túl komolyan gondoltam, hogy a tanárok önismeretével kell kezdeni. [...] Visszagondolva, a dilettantizmus esetei dühítettek leginkább, mert a lelkes amatőröket mindig szerettem, rockzenészeket, pol-beateseket, színikritikusként ma is az avantgárd színházak vonzanak, de élő gyerekeken kísérletezni felkészületlenül, ezt az én pszichológusi etikám és több évtizedes képzésem nem kedvelte.”

A levélből azért idéztem ilyen részletesen, mert a válaszhoz Bácskai Júliának feltétlenül joga volt. Ugyanakkor a pszichológusi munkájának részletes tárgyalására vonatkozó feltételét is csak ezen a módon teljesíthettem, mert ez az írás aligha volna megfelelő keret ehhez, viszont levelének részletei tökéletesen pótolják a hiányzó elemzést.

Most nézzük a „kezelhetetlen” Mikoláj megjegyzését, aki ugyan nem olvasta a tanulmányomat, még a rá vonatkozó részt sem, bár szóban beszámoltam neki róla, viszont a beszélgetésünk során az én szóbeli összefoglalással kapcsolatban egy nagyon érdekes és fontos észrevételt tett. Hogy tudniillik ennek az iskolának az attitűdje – mint köztudott – lényegében anarchista színezetű. S miután Mikolájnak köszönhetően ez a fogalom szöveget ütött a fejemben, észrevettem, hogy az anarchizmus valóban ott van az iskola önmagáról való gondolkodásának rejtettebb zugaiban. Feltűnhetett volna, érzékelhettem volna, ha fogékony vagyok rá. Ha nem tudtam volna sok mindent az iskoláról annak előtte, mielőtt beléptem volna a kapuján. (Vagy titkos tábori szentély mellett rendeznek anarchista feketemiséket, ezért nem jutottam a nyomára?)

Igen, persze, egyfajta csakazértis anarchista öntudat tölthette el ennek az iskolának az alapítóit, hiszen az idő tájt még minden szuverén pedagógusnak kijárt az anarchista bélyeg a kényelemszerető, rendhez törleszkedő kollégáiktól. (Az anarchista minősítés azt jelentette a legközönségesebben, hogy nem akarsz beilleszkedni, távol maradsz, a saját fejed után mégy, telebeszéled a gyerekek fejét, tehát veszélyes vagy. Ártalmas vagy a gyerekekre, a felnőttekre és a világbékére egyaránt. Tulajdonképpen még most sem tudom, hogy szabad-e ezzel a fogalommal játszanom az AKG-val kapcsolatban, nem társul-e ehhez a fogalomhoz túl sokunkban a tisztátalanság érzése. Alig tudom megállni, hogy meg ne védjem az anarchizmus vádjától az iskolát, pedig tudom, hogy sokkal többet rombol az, ami itt maradt bennünk a rendből, mint az, amit rombolna egy kiadós anarchista zápor, de hiába, valahonnan mélyről tiltakozás van bennem, riadó.)

Anarchizmusról van itt szó most már a szocialista folklóron túl is, ha például Horn Györgynek az intézményesülés elleni szakadatlan harcára gondolunk. A folyamatos építkezésre és a folyamatos lebontásra, nehogy ez az iskola valaha is elkészüljön, hiszen ak-

kor vége. (És kell-e magyarázni, mennyire természetes ez az irtózás a készítő, a felépítéstől, a megvalósítástól, a kőtáblák felállításától, amikor előtte minden pillanat és természetesen maga a nevelési eljárás is intézményesítve volt.)

Volt szó korábban egy könyvről, a kollektív iskolai naplóról, amit rondaságokkal firkáltak össze a diákok. Két év múltán újra kézbe vettem, egy selejtezésre váró papírhegyből mentette ki a könyvtáros, és elhelyezte a könyvtár raktárában, dokumentumként lezárva, emlékké minősítve át. Gyorsan kiderült, milyen felületesen olvastam el először. Az idő tájt ugyanis, mikor éppen órára jártam az AKG-ba, ebben a naplóban heves viták folytak az anarchizmusról, a falfirkaként közkedvelt, divatos anarchista jelképekről, a kábítózásról és underground együttesek státusáról, a Tankcsapdáról pro és kontra. Valahogyan átsiklottam ezek fölött a szövegek fölött. A naplónak ezt a blokkját egy kis társaság írta, és persze Mikoláj is középük tartozott. Ez az anarchizmus azonban az iskola számára integrálatlan, integrálhatatlan maradt, a kölcsönös tolerancia nem volt elég a jó viszonyhoz. Mindenesetre ebben a naplóban benne volt egy konform lázadó iskola nonkonform diáktörténetének egy pillanata (esélye?). Milyen különös kettős tükör ez, a könnyed utcai divattá vált anarchizmus a szabadság felé igyekvő iskola falai közt egyszerűen kalapra tűzött művirágként hat. Másfelől az iskolátlánított iskola még mindig eléggé iskola ahhoz, hogy a koncepciózusan felelőtlen diák szabadulni vágyó foglyaként viselkedhessen.

S ha már a naplónál tartunk. Van egy ikernapló is. Ezt iskolakrónikának szánta a tesztület. Azért nem foglalkoztam vele eddig, mert csak az első két évben vezette valamelyik „csibe”, amelyik mint egy „Mókus órs”, szépen feljegyezte az iskolai eseményeket. Aztán ráunt, és ezzel abbamaradt a dolog. Most az egyik könyvtáros igyekszik pótolni a pótolhatatlant, s fényképfelvételeket ragaszt a megörökítetlenül maradt évek helyére. De így is még csak 1993-nál tart. A gyerekek azonban ezt az ál- és félkrónikát is szeretik. Furcsa, talán azt lehetne mondani, hogy a Nagy Napló és a Nagy Krónika terve nem illett a „felelőtlen” iskolához, ezért nem íródna ma már. De mégis komoly veszteség, hogy az iskolában senki nem volt képes ragaszkodni az eredeti meggondolatlan ötlethez. Mert amire ez az ötlet válaszolt, hogy egy szenvedélyes iskola nem lóghat emlékezet nélkül az időben, az mégis állapotrajz lett. (Két részlet az iskolanaplóból: „Bros-s(z)ul vagyok, mert megjött a Heavym, ezért nem tudok cure-ni.”; „Kedves STEfan! Tulajdonképpen szinte mindenben egyetértünk. Azzal viszont vitába szállnék, hogy az alkohol egészségesebb, mint a THC-származékok (marihuana, hasis), de semmiképpen nem e könyv oldalain, írásban...” Az iskolakrónika utolsó szinkron bejegyzése így kezdődik: „A hétfő hipersebességgel közeledett. Egyre idegesebben és őszebben vártuk. Egy nagyobb testvér állítása szerint csak az első időben fogunk aggódni. Utána teljes érzéketlenség. Az idő múlásával a flegma nem jött, csak a nyugalom. A félév egy szóval: laza. Kettővel: nagyon laza. Az általánoshoz képest maga a Paradicsom. Igaz, néha-néha a tanárookra rájött a dolgozatírási láz, de ez a betegség nem volt komoly. Legalábbis gyógyíthatónak látszott.” Nem jó, hogy efféle kezdetek, feljegyzések, üzenetek, mondatok folytatás, válasz nélkül maradtak. Ha már az iskola nagy fehér üres lapokkal teli könyvnek képzelte magát, nem lett volna szabad megengednie, hogy bármelyi feljegyzés elkallódjon, haszontalanná, értelmetlenné váljon.)

Jegyzet

(1) A nyelvtanárokat szokták példának hozni erre (ami persze az alapító nyelvtanárok önértetét jogosan piszkálhatja). A magas nyelvtanár igény és a nyelvtanári munkaerőpiac erő elszívó hatása miatt tanárok jönnek, mennek, néha még a nevüket sem sikerül megjegyezni. Ráadásul a nyelvtörök délutáni sávban vannak. Ráadásul a nyelvtanárok közt elvélve fordul elő olyan, aki nemcsak nyelvet tanít. Összeszámoltam, az iskola 1996-os ballagási füzetében a nyelvtanárok száma fele az összes többinek! Ráadásul a nyelvtanítás egyre jobban kö-

zeledik az iskolákban, így hát az AKG-ban is a hagyományosan elkülönülő képzéstartások csoportjához, a testneveléshez, a rajzhoz és az énekhez. Persze, a nyelvtanítás esetében, a szak tekintélye és tanárok nagy száma miatt a történet nem folyhat csendesén, az iskolán belül elkülönülő nyelviskola túlságosan nagy rész ahhoz, hogy ne adjon meg rajta a tekintet, bár hozzá is lehet szokni, hogy van a névleges testület, meg a reális, a működő. Ugyanakkor ez a tárgy adta elkülönültség nem fátum. A kézművesek nemhogy kilógnának a sorból, hanem az iskolai otthonosság, tágasság, változatosság fontos szereplői. Lehet hogy azért, mert a keramikusságnak, a szövésnek, a tűzzománcnak és efféléknek nincsenek rossz iskolai hagyományai, melyeket az ember már a főiskolán, egyetemen megtanul, anélkül hogy azokat észrevenné. Lehet, hogy egy rendkívüli képzéstartás elhal, ha nem integrálódik, míg egy hagyományos képzéstartás akkor él, ha elkülönült, ha oppozícióban van. Mindenesetre a képzéstartás tanára az iskolán belül a lehető legtávolabb van az iskolától. És ezen a ponton nem lehet nem újabb értelmezést fűzni a csupasz tanterem problémájához. Hogy tehát azért is idegenkedik Szabó Imre a tanteremtől, mert az ott zajló élet iránt tanultat bizalmatlan. Hogy a képzéstartási tanulás meg iskolai tanulás az kettő. Mégha össze is vannak kötve egymással.

Pedig az iskola terbe vette az integrációt, a testnevelést nagyon szabaddá és nagyon megbecsültté akarta változtatni, az éneket meg a rajzot pedig be akarta olvasztani a művészetismeret blokkba. A testnevelés ennek hatására elhanyagolódott, az énekesek és a képzéstartások pedig folyamatosan sértettek voltak az irodalmárok diktátumai miatt, anélkül, hogy összefüggésük bármi felmutatható haszonnal járt volna. (Tegyük azért hozzá, hogy kerek legyen a kép, természetesen az irodalomtanár is programozva van a képzéstartásokkal való bánásmódra.) Hogy aztán itt a falak voltak túl vastagok vagy az elszántság volt a kevés, esetleg a terv volt rossz az áttöréshez, mert ezeket a falakat esetleg nem is bontani, hanem megkerülni kellett volna, nem tudom.

Míndez persze nem azt jelenti, hogy ne lenne zenei vagy sportélet az iskolában, de például a gombfoci iskolai szubkultúrájának virágzásához hasonlítva (ami ha fele olyan érdekes volt, mint írásos emlékei a Pressben, akkor is egy kedve kis AKG-s honfoglalás volt) mégis elmondható, hogy valami ezeken a területeken hiányzik, nem történik meg, holott az iskolának szüksége volna rá. Az 1996-os irodalom írásbeli érettségi harminc elemzésében – *Illyés Bartók* című verséről – egyszer sem derült ki, hogy a diákok hallottak volna Bartóktól valamit. Pedig bizonyára játszottak is többen Bartók művet közülük. De a szakadék szakadék. Ott húzódik tárgyak, műveltségi területek, tanárok között, éppúgy, mint másutt. És ez abszurdum. Az iskola tervei, az iskola lehetőségei, a tanárok felkészültsége szerint is.

Az integrálatlanságnak persze számos más változata is van. Szinte azt mondhatnánk, mindenkinek megvan a maga integrálatlansági hányadosa (hogy például nem szereti a sört vagy a kávé, vagy nem dohányzik, nehezen viseli a dohányfüstöt, harcol a dohányzás ellen, a humorérzéke hiányos – nem vice, a sör, a kávé, a cigaretta és a tréfa az alapítás fontos „kellekői” voltak) és a saját integrálatlansági jelene (amikor nem volt jelen, amikor az iskola nélküle volt egész).

(2) Egy tanévre gyeden volt. Az alkalom kínálta furcsa szabadságon. Mindig szerette volna, ha az iskola nélküle is működőképes lett volna. Szükségesnek látszott az első öt év értékelése. A kezdetekhez képest gyökereken megváltozott oktatáspolitikai, történelmi erőter új lehetőségeket kínált, új alkalmazkodást követelt, új tervek ösztönzött. A hatosztályosra való áttérés programját mindenekelőtt.

A számvetés és a jövő első változataival gyorsan el is készült, s azokat írásban „benyújtotta” feldolgozásra az iskolának. Ezeknek a szövegeknek a hangvétele és gondolatmenete olyasféle, mint amikor a felvilágosult apa levélben próbálja meg a távolból gyermekeit kormányozni. Természetesen nincs konkrét utasítás és javaslat, hogy mit vár tőlük. (S ha azok ott türelmüket veszítve efféléket kérnek számon tőle, igen nagyon nem érti, mi bajuk van.) De minden mondata elvárás sugall. Meg kell találnia a testületnek a levelekbe rejtett helyes megoldásokat, az utat, amellyel kiérdemelheti a dicséretet.

Horn önkritikában is példát mutat, irgalmat nem ismerve szabadlja szét az iskolát fogyatékosai miatt, hogy aztán egy másik menetben minden kis porcikáját feltve, minden tévedéséhez és elfogultságához ragaszkodva képzeletben újra olyannak rakja össze, amelynek lennie kellene. Fel akarja rázni az övét, hogy az, ami vele együtt nem ment, talán egy kis ágyútűzzel – morális kartáccsal – inspirálva jobban sikerül.

A második levélből szép csendben csak negyven példányt másoltatott, hogy derüljön ki, egyáltalán hány címzett vált „ismeretlenné” a hetvenből, hogy észreveszik-e magukat azok a „gyermek”, akik elcsatangoltak valamerre, s végre hátha felrázza őket közönyükből az atyai rezignáció.

A testület reakciója a szokásos. Most mintha tényleg nekik kellene dönteniük, magukat kellene kukoricára térdelgetniük. Úgy kell tenniük, mintha Horn köztük volna, s ki kell találniuk, hogy ez miként volna kivitelezhető. Forgatják a leveleket, érzik, hogy döntési képességgel, kompetenciával az iskola nagy kérdéseiben csak a levélíró rendelkezik, a suta helyzettől eléggé rossz a közérzetük, a fejükre olvasott sok csúfság miatt erős bennük a berzenkedés, a dac. Tüpprengenek az iskoláról, ami általuk létezik, de sorsa mégsem tőlük függ. (Természetesen ez a furcsa helyzet nem okoz gondot azoknak, akik mondjuk egy-két éve kerültek az iskolába, s beavatásukra, befogadásukra senkinek nem volt sem kedve, sem türelme, sem ideje. Vagy még inkább: nem tűnt fel senkinek, hogy most már ez sem megy magától. Kívülállók és tárgyilagosak maradtak. Számukra Horn egy hisztis alak, akivel mégis érdemes lenne szót érteni. És sok a hókuszpókusz meg a túlbeszélés. Az iskola vezetési rendje pedig nem áttekinthető és nem hatékony.)

Horn tehát nem lett igazi „pótmama” egy hónapra sem, az iskolán viszont mintha kiütköztek volna a egyes betegség tünetei. Mintha egy búra ereszkedett volna az iskolára, s a világ odakünt rekedt. Hornnal együtt, s mint a távolodna, mintha elmosódottabbá válna, odabent meg az idegtépő csaták, fojtó levegő, vég nélküli küszködés.

(3) Jó tréfa volt úgy tenni, mintha elhagyta volna az iskolát. Ő is, az iskola is okult belőle. Hogy mennyire nem bírják ki egymás nélkül, s hogy ez azért mégsem kibírhatatlan.

(4) De azért a testületi szuverenitás erőltetése és formális megvalósítása nemcsak látszatos teremtésére volt jó. Mivel a nehezebb út választása volt, az önismeretben és a szerepek elosztásában semmivel sem pótolható törénétté vált.

(5) A hasonló „törvénytelenégeket”, az AKG lelkületével ellentétes megoldásokat Horn nagyon határozottan meg szokta torolni. (A megtorlás jellegzetes módja a nyilvános megbélyegzés volt.) Vagyis itt egy különös mozzanatot érhetünk tetten. A törvényszegés joga személyes privilégiumai közé tartozik, egyedül önmagának hiszi, hiheti el, hogy amikor az iskola ellen vét, azt is az iskola törvényeinek érvényesülése és védelme érdekében teszi. Más kérdés, hogy többnyire csak ő maga volna alkalmas saját vétségei kezelésére, annál is inkább, mert az iskola lelkülete javarészt az ő személyes tulajdona.

(6) Mivel az AKG-ban „minden döntés, dicséret, fegyelmezési eljárás, jutalmazás eseti, személyre szóló, az egyes gyerek, tanulóközösség, az egyes pedagógus személyétől függő, szükséges egy jogilag is szabályozott másodfokot, „belső fellebbezési lehetőséget” is az AKG döntéshozói rendszerének beépíteni. Ez az iskolabírátság” (Ebihal, 43. old.).

(7) Ráadásul a gazdasági vezető nemcsak kudarcot vall, hanem el is megy. És a gyakori személycseré csak rongja a rendezett és hatékony gazdálkodás esélyét. Kezdődik a történet újra és újra előről, az új vezető az iskolát kószolgatva, rátermettségét bizonyítván hozzászól a testületi értekezleten, s nem érti, miért torpan meg a vita rögtön, miért néznek a tanárok zavartan maguk elé. Pedig az iskolának, nevéhez méltóan, saját gazdálkodásában a gimnáziumi szintet teljesítenie kellene. Különben elvész a becsülete.

(8) Ebben alighanem egyáltalán nincs igazam. Az alternatív iskolák száma elég szépen gyarapodott az utóbbi években. S ők – meglehet – mind egy-egy szabadságváltozatot képviselnek. Írásomnak bizonyára javára vált volna, ha ismerem őket, hiszen akkor az AKG egyedi története összehasonlítható lett volna velük. (Legalább Horn György testvéröccsének, *Horn Gábornak* az iskolájával, a Politechnikummal kellett volna párhuzamot vonni!) Sajnos azonban a reformiskolák zárkóztak. És a világ is csak felszínesen kíváncsi rájuk. Nem található használható kritikai anyagot ezekről az intézményekről. Ahogy az AKG-ról sem született egyetlen értékelés igényével íródott sor sem, pedig kitüntetően sokat szerepelt a nyilvánosság előtt.

(9) Egykor úgy gondolhatta, hogy nem szabad a pedagógiai „történetet” közvetlenül is szemmel tartania. Mert még emlékezett a régi rend iskolai végrehajtói, az igazgatók és a felügyelők undok és fenyegető leleskedési kötelezettségére. Ráadásul úgy vélte, szükségtelen is, hiszen a pedagógiai termék minőségének garanciája a pedagógiai viszonyokban van. A szabadságot választó testület pedagógiája nem lehet önmagához méltatlan. S ha mégis baj van, hát ki lehetne nála illetékesebb a saját ügyében.

Aztán fél évtizednyi szabad iskolai tapasztalat után, amikor már tudja, hogy valamely iskola és pedagógiája bármikor cserbenhagyhatják egymást, tehát egy jó testület rossz gyakorlatot is igazolhat, már nincs visszaút. Egyetlen lélegzetvételnél ideje sem maradt konkrét és személyes pedagógiai konzultációkra, kritikára, elemzésre. És erre már felhatalmazása sincs, mert ezt a jogot a gyakorlattal nem szerezte meg, holott látszólag mintha tehetné, hiszen a beosztása írja elő, s mennyi mindent tesz, tehet, amire semmi előírása nincs. És mégis. Az egyéni pedagógiai történetekkel, a valódi történettel kapcsolatban csak „kifakadáshoz”, „fölhorkanáshoz”, „személyeskedéshez”, „célzásokhoz” van „joga”. Aminek természetesen zűrös és haszontalan viszályok a következményei.

PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

Az Új Honvédségi Szemlének, a Magyar Honvédség központi folyóiratának szerkesztőbizottsága és szerkesztősége nyílt pályázatot hirdet az 1848–49-es forradalom és szabadságharc 150. évfordulójának és a Magyar Honvédség 150 éves történetének megünneplése alkalmából tanulmányok írására.

JAVASOLT TÉMAKÖRÖK

- Az 1848-as honvédsereg vezetési és szervezési elvei, a haderő alkalmazásának katonapolitikai tapasztalatai;
- Európa népeinek részvétele a magyar szabadságharcban;
- A megtorlás 1849–1867;
- Magyar katonák a kiegyezés korában és a konszolidáció alatt;
- A magyar alakulatok helye, szerepe az Osztrák–Magyar Monarchia haderejében;
- Az első világháború politikai előzményei és katonapolitikai következményei;
- A Tanácsköztársaság Vörös Hadserege és tevékenységének honvédő jellege;
- A Trianon utáni magyar haderő és fejlesztésének eszközei;
- A második világháborús magyar hadbalépés politikai és katonai előzményei;
- A Magyar Királyi Honvédség a második világháború időszakában;
- A katonai ellenállás főbb vonulatai, a tevékenység hatáselemzése;
- Haderőszerzés a második világháború után;
- A néphadsereg harcai az 1956-os forradalom és szabadságharcban;
- A Varsói Szerződés funkcióinak érvényesülése, a Magyar Néphadsereg szerepvállalása;
- A néphadsereg reagálásai a rendszerváltás előkészületi időszakában és a változásokat követően;
- A Magyar Honvédség útja a NATO-csatlakozási tárgyalásokig.

PÁLYÁZATI FELTÉTELEK

- Kötöttség nélkül pályázhat bárki, akit a jelzett témakörök tudományos igénnyel foglalkoztatnak.
- Csak eredeti, eddig nyomtatásba meg nem jelent dolgozatokat lehet benyújtani. Terjedelem: 10–24, 2-es sortávolsággal gépelt oldal.
 - Egy szerző legfeljebb két tanulmánnyal pályázhat. A tanulmányokat 3 példányban, postai úton kérjük beküldeni.
 - A pályázat jelíges, a pályázó nevét, címét, munkakörét, adóazonosító számát, az egészségügyi járulék fizetéséről szóló igazolást egy lezárt, de kívülről jelíggel ellátott borítékban kell mellékelni.

BEKÜLDÉSI HATÁRIDŐ: 1998. április 20.

EREDMÉNYHIRDETÉS: 1998. május 21.

*Cím: Új Honvédségi Szemle Szerkesztősége,
1441 Budapest, Pf.: 182*

A pályamunkákat erre az alkalomra felkért, szakértőkből álló zsűri bírálja el.

DÍJAZÁS:

- I. 100000,- Ft
- II. 80000,- Ft
- III. 60000,- Ft

A szerkesztőbizottság által javasolt tanulmányokat a folyóiratban folyamatosan megjelentetjük.

Idő, irreverzibilitás, rend és evolúció

Megjegyzések az evolúció kapcsán

A közelmúltban az Iskolakultúra hasábjain többen nyilatkoztak az evolúcióval kapcsolatosan, (1) valamint a Szerkesztőség eljuttatta hozzám Jeszenszky Ferencnek e tárgyban írt hozzászólását.

Ezek az írások készítették arra, hogy az alábbi gondolatsort megfogalmazzam.

Előjáróban

Mindenek előtt – a könnyebb érthetőség kedvéért – szükségesnek tartom, hogy néhány előzetes, általános jellegű megjegyzést tegyek.

1. Az evolúciót a továbbiakban elsődlegesen biológiai *elmélet*nek tekintem. Ezzel nem kívánom kizárni annak lehetőségét, hogy bizonyos más tudományágak esetén (pl. a paleontológiában, avagy a fizikai kozmológiában) is, analóg jellegű, evolúciós elméletek megfogalmazódhatnak és érvényesnek bizonyulnak.

2. Mint minden más (természet)tudományos elmélet, az evolúció is csak (!) arra jó, hogy a jelenségek viszonylag széles körét egyszerű feltevésekből kiindulva képes levezetni, s ebben az értelemben azokra megfelelő magyarázatot adni.

3. Az ilyen értelemben vett „magyarázatok” megfelelő, korlátozott érvényességi körrel rendelkeznek. Ennek megfelelően a hívő tapasztalásra reflektáló, azt fogalmi készletbe, „elméletté” formáló teológia kijelentéseit illetően nem tekinthető illetékesnek.

4. Természetesen jogosult ugyanakkor például a filozófia, illetve a teológia az evolúció által felvetett kérdésekre való reflexió megtételére. Előbbi az által, hogy egyrészt az (evolúció)elmélet belső, logikai ellentmondás-mentességét, konzisztenciáját vizsgálja, másrészt pedig az által, hogy más tudományok ugyanazon tárgyra vonatkozó meglátásait megkísérli az elméletben felhasznált fogalmak tartalmával összhangba hozni, illetve az esetleges ellentmondásokra rámutatni. A teológiai reflexió pedig felhasználhatja a hitbéli tapasztalás leírása során az evolúcióelméletben felhasznált fogalmi készletet (nyelvtant). Az utóbbi esetben azonban lényeges annak hangsúlyozása, hogy egy adott szó, fogalom – éppen a „szövegkörnyezet”, az „értelmezési mező” megváltozása révén – más jelentéstartalommal fordulhat elő a teológiai megközelítésben, mint az eredeti elméletben.

A továbbiakban egyrészt filozófiai reflexió (2) formájában kívánunk bizonyos tudományágak belső összefüggéseire, illetve vélt ellentmondásainak feloldási lehetőségeire rámutatni. Ezt követően pedig néhány teológiai jellegű megfontolást teszünk.

1. Idő és egyensúlyi termodinamika

Hétköznapi tapasztalat szerint múlt és jövő nem cserélhető fel: ifjúságunk nem tér vissza, valamennyien öregsünk. A megélt idő egyetlen irányt tüntet ki, és ezzel a természet alapvető aszimmetriájára utal. Az „időirány”, vagy ahogyan a múlt századtól kezdődően a fizikusok szívesen mondják, az „időnyíl” alapvető jelentőségű. A termodinamika keretében mindezek matematikai és fizikai pontosságú megfogalmazást nyert az entrópia fogalmának segítségével. Elterjedt vélemény, iskolai oktatásban is meghonosított értelmezés szerint az entrópia

statisztikusan a rend(ez)etlenség mértéke, például valamely zárt edényben levő gázmolekulákra vonatkoztatva. Ebben az értelemben a 2. főtétel azt mondja, hogy a rend(ez)etlenség spontán növekedése, vagyis a rendezett rendszerek elbomlása nagyobb valószínűségű, mint az ezzel ellentétes folyamat. Ez a megfogalmazás nyilvánvaló módon ellentétes azzal, amely szerint (akár kozmikus) evolúció is megvalósulhat, vagyis egyszerűbb, kisebb rendezettségű rendszerekből egyre összetettebb, nagyobb rendezettségűek jöhetnek létre. Hogy a kérdést jobban megvizsgálhassuk, érdemes néhány tudománytörténeti adalékot szemügyre venni.

A fentebbi problémakör első megfogalmazásai a hőtán, a termodinamika keretében jöttek létre. A 2. főtétel szerint a hő valamely zárt rendszerben úgy oszlik el, hogy bizonyos állapotjelző („entrópia”) soha sem csökkenhet, hanem növekszik vagy állandó marad. Az entrópiát a rend(ez)etlenség mértékéként értelmezve ez azt jelenti, hogy egy jól rendezett állapot alacsonyabb entrópiájú, mint egy kaotikus. Egy csésze kávé spontán módon szobahőmérsékletre hűl le. Ugyanakkor az önmagától, spontán módon bekövetkező, környezethez képest való felmelegedés folyamatát eddig még nem figyelték meg. A hő addig „folyik”, míg mindenütt egyenletesen el nem oszlik, vagyis amíg hőmérsékletkülönbség van a rendszeren belül. Csak termikus egyensúly végállapotában érhető el egyfajta „időcsúc”.

Figyelemreméltó, hogy ez a hétköznapi tapasztalatból annyira közismert „időirány” fizikai szempontból milyen nehezen vált érthetővé, fizikai fogalmakkal megfog(almaz)hatóvá. Ennek egyik oka nyilvánvalóan a newtoni mechanika nagymértékű elterjedésében és szemléletalkító hatásában keresendő. A *Newton* által megfogalmazott, középiskolából ismert három axióma nyomán az irreverzibilitás, az időbeni aszimmetria ténye nem magyarázható. (3) A 19. század hatvanas éveiben *Rudolf Clausius* bevezette a hő „átalakulási értékét”, amelynek spontán növekedése jellemzi zárt rendszerekben az irreverzibilis, vagyis időben megfordíthatatlan folyamatokat. (4) Az „energia” mintájára (amely a görög „ergon” = mű, munka szó továbbképzéséből ered) alkotta meg az „entrópia” szót, amely a görög „troposz”-ból (=fordulat, változás) (5) származtatható. Valamely rendszer és környezetének együttes entrópiaváltozása a környezet és rendszer entrópiaváltozásának összege. Ebben az értelemben a 2. főtétel azt követeli meg, hogy magának a rendszernek az entrópiája növekedjék, illetve állandó maradjon. Utóbbi esetben termikus egyensúlyról beszélünk. A termodinamika kezdetben fenomenológiai elmélet volt, amelynek segítségével a hőmennyiségnek a makroszkopikus testen való eloszlása írható le.

Ludwig Boltzmann javaslata volt, hogy statisztikus-mechanikai alapon próbáljunk meg a termodinamika által leírt jelenségekre magyarázatot adni. Elképzelése szerint a testek makroszkopikusan jellemző mennyiségeit a molekulák közötti ütközések mechanikájára vezethetjük vissza. (6) Általánosságban tehát ez a statisztikus mechanika valamely makroállapotot (pl. a helytől függő sűrűséget, nyomást, hőmérsékletet stb.) a hozzá tartozó ún. mikroállapotokkal jellemzi. Ezért azt mondjuk, hogy valamely makroállapotot egy bizonyos (általában jó nagy) W számú mikroállapot valósít meg. Ha valamely makroállapotot W mikroállapot valósít meg, akkor a makroállapot entrópiáját az $S = k \ln W$ összefüggés definiálja, ahol \ln a természetes alapú logaritmust, k pedig az ún. Boltzmann-féle állandót jelenti. Ilyen módon *Boltzmann* szerint valamely rendszer entrópiája annak a valószínűségnek a mértéke, amely szerint a molekulák úgy csoportosíthatók, hogy a rendszer valóban a megfigyelt (mért) makroállapotban található.

Tudománytörténetileg fontos megjegyezni, hogy *Lord Kelvin* és *J. Loschmidt* (1875) közvetlenül a mechanikai időszimmetriát figyelembe véve nem tudta elfogadni Boltzmann megfogalmazását. Érvelésük szerint ugyanis nem lehetséges a mechanikai mozgásegyenletekből kiindulva, azokra alapozva az irreverzibilis, időben megfordíthatatlan folyamatokat magyarázni, hiszen a newtoni mechanika nem tud számot adni erről, megoldásai időben fordítva is érvényesek, szakzsargonban fogalmazva: invariánsak az időre vonatkoztatva. Boltzmann válaszában hangsúlyozta, hogy elmélete nem pusztán a mechanikán alapszik, hanem egy extrém módon valószínűtlen kezdeti feltétel feltételezését is megköveteli. E szerint a nem egyenletes eloszlások egyenletesekbe mennek át. Mindenesetre nagyon-

nagyon sok azonos eloszlás ugyanolyan eloszlásba megy át, vagyis a legtöbb esetben a mikroszkopikus jellegű mozgások időben fordított irányú lefolyása egy egyenletes eloszláson mit sem változtat. A 2. főtétele tehát nagyon nagy valószínűséggel érvényes, de egyáltalán nem abszolút bizonyossággal. Az irreverzibilis folyamatok ezek alapján csak gyakoriak vagy valószínűek, míg ellentétes irányú lefolyásuk ritka és valószínűtlen.

A 2. főtétele tehát megenged bizonyos jellegű ingadozásokat, eltéréseket, „fluktuációkat”. Ennek kísérleti bizonyítékát Boltzmann már nem érte meg. 1905-ben A. Einstein megmutatta, hogy a természetben valóban előfordulnak olyan jellegű fluktuációk, amelyek a 2. főtétele valószínűségi trendjének lokális áttöréseiből fakadnak. (7) Egy, a botanikusok által már rég megfigyelt jelenségnek, az ún. Brown-mozgásnak az elméleti magyarázatáról van szó: folyadékon a virágpor (avagy más kisméretű részecskék) rendszertelen cikk-cakk mozgást végeznek, jóllehet a legvalószínűbb az lenne, ha a részecskék egymáshoz való ütközéseiket tökéletesen kompenzálnak.

Egy másik ellenvetést hangsúlyozott H. Poincaré és E. Zermelo (1896) a Boltzmann-elmélettel szemben. Számításaik szerint valamely, véges sok szabadsági fokú mechanikai rendszer minden egyes állapotának bizonyos idő elteltével (jó közelítéssel) vissza kell térnie. (8) Ennek megfelelően valamennyi állapot bizonyos idő elteltével – legalábbis közelítőleg – ismét megvalósul. Ebből következik, hogy az az időnyíl, amely az entrópia növekedéséhez kapcsolódik, nem létezik. Boltzmann ellenvetésében arra utal, hogy a szabadsági fokok növekedésével ezek a „visszatérési idők” rendkívül nagyok lesznek.

Boltzmann nyomán összességében a mechanika törvényeinek időbeli megfordíthatósága és a valóságban tapasztalható irreverzibilitás alapján kétféle lehetséges álláspont képzelhető el:

1. a világ egy rendkívüli valószínűtlen kezdeti állapotból keletkezett;
2. ha a világ elegendően nagy, akkor valahol az egyensúlyi eloszlástól való eltérések is léteznek.

Az ilyen erős eltérések keletkezése és eloszlása során a folyamat lefolyása egyértelmű és időnyílként jelenik meg.

A Boltzmann-féle fluktuációs hipotézis abból indul ki, hogy az egész Univerzum termikus egyensúlyban, azaz maximálisan rendezetlen állapotban van. Ebben a világegyetemben az entrópia lokális fluktuációi feltételezhetők, vagyis létezhetnek olyan téridőbeli területek, ahol a rend fennállhat. Boltzmann szerint az Univerzumban a kétféle időirány tökéletesen szimmetrikusnak tekinthető, vagyis egyáltalán nem létezik objektív módon kitüntetett időirány, hanem csak a mindenkori egyedi világban érezzük azt ilyennek. Egyfajta magyarázatot hozott ezeknek a problémáknak egyik-másikára (nem valamennyire!) a T. és P. Ehrenfest által felállított ún. „urnamodell”, amely bizonyos értelemben képes volt az irreverzibilitás szemléltetésére. (9)

Abból a tényből, hogy mi emberek egyfajta időtudattal rendelkezünk, Boltzmann kö-

Abból a tényből, hogy mi emberek egyfajta időtudattal rendelkezünk, Boltzmann követően arra a következtetésre jutottak, hogy az általunk lakott (és ismert) Univerzum egész területe még nagyon messze van az egyensúlyi állapottól. Vagyis az élet egyfajta elméletére alapot szolgáltató alkalmas fizikai elmélet nem lehet az egyensúlyi termodinamika területe, hanem a nem-egyensúlyi termodinamika kell, hogy legyen. Jóllehet a termodinamikának ez az ága a 19. században alig-alig fejlődött, mégis magának Boltzmannnak zseniális ötletei voltak a termodinamika és a biológia területének összekapcsolási lehetőségeit illetően.

vetően arra a következtetésre jutottak, hogy az általunk lakott (és ismert) Univerzum egész területe még nagyon messze van az egyensúlyi állapottól. Vagyis az élet egyfajta elméletére alapot szolgáltató alkalmas fizikai elmélet nem lehet az egyensúlyi termodinamika területe, hanem a nem-egyensúlyi termodinamika kell, hogy legyen. Jóllehet a termodinamikának ez az ága a 19. században alig-alig fejlődött, mégis magának Boltzmannnak zseniális ötletei voltak a termodinamika és a biológia területének összekapcsolási lehetőségeit illetően. Ezekben elsőként került megfogalmazásra az idő aszimmetriája (1. 2. főtétel) és az élet evolúciója közötti összefüggés.

2. Idő és nem-egyensúlyi termodinamika

Valamely rendszer környezetével termodinamikai egyensúlyban van, ha a makroszkopikus és kollektív tulajdonságai (pl. nyomás, hőmérséklet, vagyis azok, amelyek a rendszer egészét leírják) a környezetükkel tökéletesen megegyeznek. Példaként tekinthetünk két vízszintes, párhuzamos lemez közé elhelyezett folyadékra. A folyadék magára hagyva termodinamikai egyensúlyra törekszik, azaz olyan homogén állapotba, amelyben statisztikailag a molekulák, illetve a folyadék részecskéi nem különböztethetők meg. Ez tökéletes szimmetriájú rendszer-állapot, amelyben semmiféle makroszkopikus változás nem következik be, ha a környezethez viszonyítva semmiféle hőmérséklet-különbség nincs.

Zavar akkor lép fel, amikor a lemezek egyikét melegítjük úgy, hogy a felső és alsó lemez között hőmérséklet-különbség keletkezik. Kis különbségérték esetén a rendszer magától értetődő módon visszatér egyensúlyi állapotába. Ha azonban a hőmérséklet-különbséget tovább növeljük és az egyensúlyi állapottól messzire „hajtjuk”, akkor hirtelen a folyadékban új, makroszkopikus formák tűnnek fel, vagyis a folyadék kis szabályos „sejtekbé” rendeződik, amelyekben a folyadékra forognak („*Bénard-féle konvekció*”) (10). A jelenség oka egyfajta fel- és lefelé történő áramlás, amelyet a részecskék különböző sűrűséget előidéző eloszlása hoz létre. Ez a sűrűségbeli „egyenlenség” a lemezek között meglévő hőmérséklet-különbség eredménye. Itt igazi szimmetriatöréssel állunk szemben, minthogy a folyadék az ún. konvekciós sejtekben váltakozva balra vagy jobbra forog és ezzel mindenkor egyetlen irányt tüntet ki.

Ilyenfajta nem-egyensúlyi állapotok a természetben nagyon gyakran előfordulnak. Egyetlen példaként a bioszférát említhetjük, amely a Föld és Nap sugárzási kiegyenlítésére törekvése révén egyfajta energiaáramban helyezkedik el. Komplex rendszerek a termikus egyensúlyi állapottól távol spontán módon új formákat és tulajdonságokat hoznak létre. (11) Valamely komplex rendszer állapotának időbeli dinamikáját nem-lineáris differenciál-, illetve differenciaegyenletek írják le az ún. kontrollparaméterek függvényében. Ezek egy része vezet az ún. „káosz”-jelenségekre. Mondandónk szempontjából ezek – akár csak felszínes módon történő – tárgyalásától eltekintünk.

3. Idő, irreverzibilitás és önszerveződés

A dinamikai rendszerek nem-lineáris időbeli fejlődése vezethet új rendezett struktúrák önszerveződéséhez is. Ennek nyomán sok olyan jelenség, amelyeket hagyományosan az élő szervezetek, organizmusok irreducibilis (tovább vissza nem vezethető) tulajdonságaként szokás emlegetni, már fizikai és kémiai síkon megragadható és ebben az értelemben magyarázható lesz. A termikus egyensúlyi állapottól távol az által keletkeznek új rendezett állapotok, hogy bizonyos külső kontrollparaméterek (hőmérséklet, energiabevitel) annyira megváltoznak, hogy a régi állapot instabillá válik és új állapotba csap át. Ezek a *fázisátmeneteket* az egyensúlyi állapotok szimmetriatöréseiként értelmezhetjük. Kritikus értékek mellett spontán módon makroszkopikusan rendezett struktúrák keletkeznek, amelyek a

mikroszkopikus rendszerrészecskék kollektív (szinenergetikus) együttműködése révén fennmaradnak. A rend keletkezése tehát egyáltalán nem valószínűtlen és esetleges valami, hanem meghatározott mellékfeltételek teljesülése esetén *törvényszerűen* bekövetkezik. Az ilyen fázisátmenetek egyik legismertebb példája a *lézerfény*, amely a kezdetben rendezetlen fotonok spontán ódon bekövetkező rendeződése nyomán jött létre akkor, ha a lézerrendszer külső energiabevitele egy bizonyos nagyságú kritikus értéket elér. (12) A meteorológiában a *felhőmintázatok* spontán keletkezése ugyancsak fázisátmenetként írható le, amely bizonyos kritikus hőmérsékleti és egyéb környezeti tényezők nyomán lép fel. Hasonló jelenségként értelmezhető a kémiában bizonyos folyadékminták létrejötte (ún. disszipatív struktúrák esetén). A kozmológiai modellek szintén számos szép példával szolgálnak a spontán ódon bekövetkező önszerveződésre – természetesen távol a termikus egyensúlyi állapotól.

Pusztán érdekességként megemlítjük, hogy *I. Prigogine* és munkatársai elméletükben a fentiek alapján kétféle időt különböztetnek meg: egy „belső” és egy „külső”. Előbbi felelős az irreverzibilitásért és matematikailag operátorként lép fel, míg utóbbi gyakorlatilag a mechanikából (és kvantummechanikából) ismert paraméter. (13)

4. Idő és élet: Darwin-féle evolúcióelmélet

A termodinamika időfogalma az életjelenségek tárgyalása során közvetlen alkalmazást nyer. A *Darwin* és *Spencer* által megfogalmazott evolúcióelméletben első alkalommal kapcsolódik össze a növekedés és az élet a komplexitás fejlődésével. *Az élet fejlődése* a komplex, disszipatív rendszerek *irreverzibilis időbeli fejlődéseként* mutatkozik meg, amelyet a *nem-egyensúlyi termodinamika* keretében *szimmetriatörésként* értelmezhetünk. Ebben rejlik az élet időnyilának a gyökere.

A történelem során szinte mindig is az idő és élet egymással szoros összefüggésben került tárgyalásra. Az arisztotelészi hagyomány különbséget tett az idő mint mozgás, valamint az idő mint keletkezés és elmúlás között. A biológiában először *A. v. Haller* 1744-ben használta az „*evolúció*” kifejezést, de elsődlegesen az úgynevezett „preformációs elmélet” keretében. Itt elsődlegesen abból indultak ki, hogy a kifejlett szervezet struktúrái már a petesejtben, illetve a hímivarsejtben megvannak és valamennyi későbbi fejlődési fázisban pusztán egyfajta kibontakozás figyelhető meg. Ez az elmélet versengett az ún. „epigenetikus”-sal, amely azt állította, hogy az összetettebb struktúrák létrejötte nem elve adott, hanem csak később, egyfajta „*creatio ex nihilo*” („semmitől való teremtés”) révén válik lehetővé.

Az embrionális fejlődésről folytatott vita még javában tartott akkor, amikor *Darwin* 1859-ben megjelentette az *Origin of Species by Natural Selection* (A fajok eredete természetes kiválasztódás révén) című művét. (14) Hogy az „embriológiai vitához” kapcsolódó félreértéseket elkerülje, könyvében kerüli az „evolúció” szó használatát. *Darwin* alapvető tézise: új fajok a régiekből keletkeznek. Ezt a fajta „evolúció”-értelmezést használta már 1832-ben *C. Lyell* kövületekről írott értekezésében. Az evolúció fogalmának valamennyi élőlényre vonatkozó általánosítását elsődlegesen *H. Spencer* munkássága hozta meg, aki számára az evolúció az egyre nagyobb összetettség, komplexitás felé való haladást jelenti. (15)

A biológiai fajoknak a természetes kiválasztódás révén történő fejlődéséről szóló darwini tan látszólag fölöslegessé teszi az élő természet célirányos (teleologikus) erőinek feltételezését. A századforduló környékén *L. Boltzmann* az élet egy olyan redukcionista képét vázolta fel, amely az evolúcióelméleten, a termodinamikán és a 19. század végének egyéb, akkor ismert fizikai és kémiai elméletein alapult. Az általa alkotott kép sok vonásában megfelel a ma általánosan elfogadott tudományos álláspontnak. Hogyan lehetséges, hogy az a természet, amely a termodinamika 2. főtételének statisztikus értelmezése szerint a rend(ezetlenségre, halálra és pusztulásra programozottnak tűnik, újra és újra, egyre összetettebb, egyre komplexebb, rendezettebb élő rendszerek felé tart?

Az egyensúlyi termodinamika keretében az élet fejlődése „az entrópia árama elleni

úszásnak” (16) tűnik. Ez az „áram(lás)” bármiféle rendet megszüntet, szétrombol, ha valamilyen energia nem lép fel ellene. Egy másik lehetőség, amely a rendnek spontán, külső energiabevitel nélküli keletkezését eredményezné, ellene mondana a 2. főtételnek és „démoni” erők meglétét követelné.

Egy ilyesfajta démon elképzelése, aki (amely) valamely (zárt) rendszerben külső befolyás nélkül a 2. főtétel szerinti irreverzibilis entrópiánövekedésnek gátat vetne és ilyen módon ún. másodfajú „perpetuum mobile”-ként (örökmozgóként) léphetne fel, *J. C. Maxwell*re nyúlik vissza. (17) Egyik 1879-es írásában beszél *W. Thomson* (a későbbi *Lord Kelvin*) először „Maxwell rendező démonáról” („the Sorting Demon of Maxwell”), aki két egymással összekötött edényben a gyorsabb és lassúbb gázmolekulákat elválasztja egymástól, és ezzel a spontán felmelegedést és lehűlést képes a két edényben létrehozni. Jól-lehet a Maxwell-féle démon esetén pusztán gondolat kísérletről van szó, mégis hosszú időn keresztül termodinamikai paradoxonként értelmezték. Ha azonban az ilyesfajta demónt nem valamiféle csodás lényeknek tekintjük, hanem figyelembe vesszük, hogy munkájuk végzéséhez egyfajta anyagcserére van szükségük, akkor az ehhez társuló entrópiatermelés az entrópiamérleget kiegyenlítené. A Maxwell-féle démon által végrehajtott rendteremtés energia-felhasználással jár együtt és nem tekinthető a 2. főtétel megsértésének.

Szigorú értelemben a termodinamika második főtétele élő folyamatokra nem alkalmazható. Élő rendszerek ugyanis nyílt rendszerek, amelyek a környezettel folytatott állandó anyag- és energiacsere folytán (metabolizmus) a termikus egyensúlytól messze esnek. A Boltzmann-féle statisztikus termodinamika viszont kimondottan egyensúlyi helyzetekre vonatkoztatva került kidolgozásra. *Élet* azonban nyilvánvalóan *a termikus egyensúlytól távol* valósul meg. A nem-egyensúlyi helyzetekre vonatkozó termodinamika matematikai és fizikai elmélete pusztán néhány esztendeje áll rendelkezésünkre – elsősorban *I. Prigogine*, *H. Haken* (18) és csoportjuk munkássága révén. Ez az elmélet a Maxwell-féle demónt mint rendteremtőt fölöslegessé teszi.

Nem-lineáris visszacsatolások olyan energia- és anyagáramlást engednek meg, hogy a funkcionális és strukturális rend felépülhessen és fennmaradjon. Ebben az összefüggésben *disszipatív és konzervatív önszerveződés eredményeként új struktúrák* lépnek fel. Ugyanakkor *irreverzibilis folyamatokként az evolúció belső idejét* reprezentálják. Ebben az értelemben az élet egyfajta időbeli szimmetriatörés következménye. (19)

E helyütt nem térünk ki a kozmológiai evolúció lehetőségének és a második főtételnek az összeegyeztethetőségére. (20) Az egész problémakör új jellegű megvilágításba kerül, ha a századunk közepén kialakult információelméletet (21) felhasználjuk megfontolásainkban. A gondolatmenet kiindulópontja az entrópia és a szintaktikai információ definíciójának azonossága. E szerint az entrópia potenciális információ, a negatív entrópia pedig aktuális információ. Megmutatható, hogy ebben az esetben *az evolúció* az alkalmas módon definiált *potenciális információ növekedéseként* értelmezhető, vagyis ténylegesen *az entrópia növekedéseként*. Ennek megfelelően a sokat tárgyalt nehézség az entrópiánövekedés és az evolúció összeegyeztethetőségét illetően eltűnik. „Az entrópiának a rend(ez)etlenség mértékeként való általános értelmezése semmi más, mint nyelvi és logikai hányavetiség (Schlamperei).” (22) E ponton talán érdemes lenne elgondolkodni azon, hogy a középiskolai fizikaoktatásban mennyire megalapozott az entrópiának mint a rend(ez)etlenség mértékének a hangsúlyozása, egyáltalán mint ilyennek az említése.

5. Evolúcióelmélet vagy teremtés-hit? – Teológiai reflexiók (23)

Az itt megfogalmazott kérdés a hit és természettudomány között a *Galilei*-féle vita óta fennálló nézetkülönbség feszültségi terében kultur- és szellemtörténeti szempontból rendkívüli jellegű. Erre utal az a nagymértékű érdeklődés is, amely az Iskolakultúrában megjelent írásokkal kapcsolatosan megnyilvánul. *Kopernikusz* heliocentrikus hipotézisét

már Luther és Melancton is a „Bibliával nem összeegyeztethető”-nek nyilvánította. Amikor aztán hetven évvel később Galilei révén a kopernikuszi érvelés javított változata kezdett elterjedni, a pápa az új „rendszer” elítélésével válaszolt (1614), amely a hosszú évekig tartó Galilei-féle pert követően végül is az 1633-as római ítélettel fejeződött be.

(24) A per során a firenzei tudós azon a véleményen volt, hogy a bibliai világkép nem tartozik a kinyilatkoztatás tanításához, valamint hogy az általa képviselt elmélet összeegyeztethető a Szentírás tanításával. Nyilvánvalóan a Galileit elítélők nem ismerték Szent Ágoston álláspontját. Szerinte ugyanis jóllehet a „szent szerzők” (a Szentírás szerzői) nagyjából-egészéből helyes természetismerettel rendelkeztek, de „az általuk szóló Szentlélek ezekre az üdvösség szempontjából haszontalan dolgokra nem akarta tanítani az embereket”.

(25) A manicheus Felix-szel zajló vitája során pedig kifejti, hogy Jézus nem azért ígérte meg övéinek a Szentlelket, hogy a Hold és Nap mozgásáról be tudjanak számolni, hogy matematikusok és természettudósok legyenek, hanem azért, hogy képesek legyenek az örömhír hirdetésére.

(26) Ezen felismerés azt a fajta, ma főként az Amerikai Egyesült Államokban ismét virágzó „fundamentalizmust” utasítja vissza, amely az iskolákban a természettudományosan megalapozott nézetek helyett is a világ keletkezéséről szóló bibliai üzenetet kívánja oktatni. Persze a természettudósok közül is sokan – főként a 19. században – megengedhetetlennek minősíthető határátlépést követtek el, amikor Ernst Haeckel (27) nézetét támogatták: ha evolúció – akkor nincs teremtés, ha teremtés, akkor nincs evolúció!

Két alapvető megjegyzés mindenképpen elengedhetetlennek látszik (28):

1. A hit a Biblia szerint vallási aktus, amely elsődlegesen nem valamely tárgy

vagy tényállást állít elénk, hanem Istent az ember „örök Te”-jeként (M. Buber) (29). Ennek nem az a hétköznapi gyakorlatban szokásos „Azt hiszem, hogy...” kifejezés felel meg, hanem a ritkábban előforduló „Hiszek Neked” (30) megfogalmazás.

2. Az egyház a biblikus hagyományból a lényegesnek tartott hittartalmakat absztrahálta és az ún. „hitvallásokban” foglalta össze. Ebben nem a bibliai teremtéstörténet áll, hanem csupán annyi: „Isten a mennynek és földnek a teremtője.” Erre utal már önmagában az a tény is, hogy a Biblia két, logikai lépéseiben egymásnak ellentmondó teremtéstörténetet állít elénk. Talán fogalmazható ez a tény úgy is, hogy nem a miként-ről kíván felvilágosítást adni a Szentírás.

Végezetül hadd idézzünk valakit, aki a múlt században – a magyarok közül valószínű-

*„...eddigelé azt hittük, hogy a természet úgy került aki a teremtő kezéből, a minőnek ismerjük; a teremtőt oda állítottuk mint véges lényt, mint embert, minden egyes teremtmény élére! Nem istenibb-e, nem méltóbb-e istenhez azon feltevés: hogy a teremtő mindenható szelleme elidézte földünk, s a mindenütt ragyogó világok elemeit, hogy az elemeknek sajátosságokat adott, törvényeket szabott...; és elemekből és sajátosságaikból, a változhatatlan törvények korlátai közt megindult a földalakulás, felvirult a természet és haladott, és számlálhatatlan évezredek után oda fejlődött, hol jelenleg a természet, nagyszerűsége előbb leborulva, értelmes lények üdvözlik! E pályán kutassuk a természet titkait, ez úton keressünk meggyőződést, nyugalmat... A kezdetnek kezdete túlesik az emberi ész korlátain, haladjunk a meddig lehet, s ha a jövő titkai fel-felébrednek vágó lelkünkben?... reméljük!
(...) Isten vélünk.”*

leg az elsők egyikeként – foglalkozott a darwini tanokkal. *Rónay Jácint* (1814. május 13.–1889. április 17.) bencésről van szó, aki 1872-től pozsonyi prépost, 1873-tól címzetes püspök volt, 1864-ben *Fajkeletkezés* címmel Darwin munkájának rövid kivonatos fordítását készíti. Tőle idézünk: „...eddigelét azt hittük, hogy a természet úgy került ki a teremtő kezéből, a minőnek ismerjük; a teremtőt oda állítottuk mint véges lényt, mint embert, minden egyes teremtmény élére! Nem istenibb-e, nem méltóbb-e istenhez azon feltevés: hogy a teremtő mindenható szelleme elidézte földünk, s a mindenütt ragyogó világok elemeit, hogy az elemeknek sajátosságokat adott, törvényeket szabott...; és elemekből és sajátosságaikból, a változhatatlan törvények korlátai közt megindult a földalakulás, felvirult a természet és haladott, és számlálhatatlan évezredek után oda fejlődött, hol jelenleg a természet, nagyszerűsége előbb leborulva, értelmessé lények üdvözlík! E pályán kutassuk a természet titkait, ez úton keressünk meggyőződést, nyugalmat... A kezdetnek kezdete túlesik az emberi ész korlátain, haladjunk a meddig lehet, s ha a jövő titkai felébrednek vágyó lelkünkben?... reméljük! (...) Isten vélünk.” (31)

Jegyzet

- (1) Vö. SZENTPÉTERY PÉTER: „*Hol voltál...?*” *Miért nem fogadom el az evolúciót.* Iskolakultúra, 1996. 10. sz., 103–110. old.; valamint SZABOLCSI KARDOS MIHÁLY: *Gondolatok az evolúcióról. Szentpétery Péter írásához.* Iskolakultúra, 1996. 10. sz., 111–120. old.
- (2) Ez a megfogalmazás önmagában tautológia, hiszen az ókori görög hagyományokból kiinduló filozófia alapvető feladatát a szókritészi visszakerdezésben lehetjük meg: megértettem-e, hogy mit mondtam? „...a filozófia utólagos és ugyanakkor mégis mindenkor már *elvé* meglévő. Utólagosan veti fel a tudomány vagy valamely uralkodó vélemény által adott válaszok értelmének a kérdését, amelyek ezekhez a válaszokhoz vezettek.” – VON WEIZSÄCKER, C. F.: *Der Mensch in seiner Geschichte.* Carl Hanser Verlag, München–Wien 1991, 177. old.; a kötet ismertetést l. Mérleg, 1992. 2. sz., 195–199. old.; vö. még VON WEIZSÄCKER, C. F.: *Zeit und Wissen.* Carl Hanser Verlag, München–Wien 1992, 523. old.
- (3) Az irreverzibilitásnak a fizikai keretei közötti tárgyalására vonatkozóan l. STRAUB, DIETER: *Eine Geschichte des Glasperlenspiels. Irreversibilität in der Physik: Irritationen und Folgen.* Birkhäuser Verlag, Basel–Boston–Berlin 1990.
- (4) SCHNEIDER, I.: *Rudolph Clausius' Beitrag zur Einführung wahrscheinlichkeitstheoretischer Methoden in der Physik der Gase nach 1856.* Archive for History of Exact Sciences 14 (1974–75), 237–261. old.
- (5) A görög szó gazdag jelentésvilágából itt csak a szóképzésre vonatkozót emeltük ki, amely a „trepó” (trepein) igei változatból eredeztethető.
- (6) Vö. BOLTZMANN, L.: *Über die mechanische Bedeutung des Zweiten Hauptsatzes der Wärmetheorie* (1866); uő.: *Wissenschaftliche Abhandlungen.* (kiadta: Hasenöhr, F., Leipzig 1909; reprint: New York 1968, 9–33. old.
- (7) EINSTEIN, A.: *Über die von der molekularkinetischen Theorie der Wärme geforderte Bewegung von in ruhenden Flüssigkeiten suspendierten Teilchen.* Annalen der Physik 17 (1905), 549–560. old.
- (8) POINCARÉ, H.: *Sur les tentatives d'explication mécanique des principes de la thermodynamique.* Comptes rendus de l'Académie des sciences 108 (1889), 550–553; illetve ZERMELO, E.: *Über einen Satz der Dynamik und die mechanische Wärmetheorie.* Annalen der Physik 57 (1896), 485ssk.
- (9) EHRENFEST, P és T.: *Zur Theorie der Entropiezunahme in der statistischen Mechanik von Gibbs.* Wien, Berichte 115 (1906), 89ssk. Vö.: VON WEIZSÄCKER, C. F.: *Aufbau der Physik.* Carl Hanser Verlag, München–Wien 1985, 128ssk. old.
- (10) A jelenség részletesebb elemzését l. KÜPPERS, G.: *Selbstorganisation: Selektion durch Schliessung.* Megjelent: *Chaos und Ordnung. Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft.* Szerk.: KRÜPPERS, G. Philipp Reclam jun., Stuttgart 1996, 122–148. old., a témával kapcsolatosan bővebb szakirodalom a könyv 148. oldalán található.
- (11) A geometriai ábrázolás, valamint matematikai részleteket illetően l. PRIGOGINE, I.: *Introducion to Non-Equilibrium Statistical Physics,* München 1966; HAKEN, H.: *Synergetics. Nonequilibrium Transitions and Self-Organisation in Physics, Chemistry and Biology.* Berlin–Heidelberg–New Yrok 1978; NICOLIS, G.–PRIGOGINE, I.: *Die Erforschung des Komplexen,* München 1987, 109ssk; MAINZER, K.: *Thinking in Complexity, The Complex Dynamics of Matter, Mind, and Mankind.* Berlin–Heidelberg–NewYork 1994.
- (12) Vö. HAKEN, H.: *Laser Theory.* Megjelent: *Encyclopedia of Physics XXV/2c,* Berlin–Heidelberg–New York 1970.
- (13) Vö. PRIGOGINE, I.: *Vom Sein zum Werden. Zeit und Komplexität in den Naturwissenschaften.* München 1979, főként 240ssk.; a Prigogine-féle teljes elmélet egyik közérthetőnek szánt, előadások formájában közre-

adott megfogalmazása PRIGOGINE, I.: *Die Gesetze des Chaos. Aus dem Französischen von Friedrich Griese*. Campus Verlag, Frankfurt–New York 1995; a francia eredeti címe: *Les lois de chaos* (a némettel egyidejűleg jelent meg).

(14) Érdemes lenne részletesen kitérni a darwini elmélet keletkezésére. Dr. Jeszenszky állításával („A tudománytörténet tanúsága szerint az evolúció »elmélete« nem úgy jött létre, ahogyan a tudományos elméletek általában létre szoktak jönni: vagyis nem egy olyan gondolati sémaként, amely egységes képbe foglalja össze és megmagyarázza a tapasztalati tényeket...”) ellentétben közismert, hogy több esztendő tapasztalati anyaggyűjtés (többek között utazások révén) és „éresi folyamat” eredményeként tette közzé Darwin munkáját. A részletekre vonatkozóan két mértékadónak számító tudománytörténeti monográfiára hivatkozunk: COHEN, I. BERNHARD: *Revolution in Science*. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge–London 1985 (német fordítása: *Revolutionen in der Naturwissenschaft*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1994) elsődlegesen a 16. és 17. fejezet; valamint SERRES, MICHEL: *Éléments d'histoire des sciences*. Bordas, Paris 1989 (németül: *Elemente einer Geschichte der Wissenschaften*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1994): a kötet 13. fejezeteként a természetkutatók utazásainak leírását találjuk, amely egyúttal a Linné-féle megfigyelésektől a darwini evolúcióig terjedő szakaszt is ábrázolja. Közismert, hogy Darwin 1831 decemberében szállt a Beagle fedélzetére és útjáról 1836 októberében tért vissza. Útja során módja volt a legkülönbözőbb megfigyelésekre. Elmélete már a negyvenes évek elején kialakult. Erre utal többek között az a levél, amelyet 1844. július 5-én feleségének írt, amelyben rendelkezik arról, hogy mi történjen felfedezésével, ha meghalna.

(15) SPENCER, H.: *Structure, Function and Evolution*. Kiadta: Adrenski, S. London 1971.

(16) K. Mainzer megfogalmazása. L. MAINZER, K.: *Zeit: Von der Urzeit zur Computerzeit*. Verlag C. H. Beck, München 1995, 90. old.

(17) Vö. THOMPSON, W.: *The Sorting Demon of Maxwell*. (1879). Megjelent: uő.: *Mathematical and Physical Papers I–VI.*, Cambridge 1882–1911, V, 21–23. old.

(18) Az egyensúlyi állapotoktól távoli termodinamikus önszerveződésre vonatkozó fizikai elmélet alapjait kapcsolatban I. a fentebb már megadott irodalom (11. és 13. jegyzet) mellett: HAKEN, H.: *Erfolgsgelheimnisse der Natur*. Frankfurt a M. 1988; HAKEN, H.–WUNDERLIN, A.: *Die Selbststrukturierung der Materie*. Braunschweig 1991; NICOLIS, G.–PRIGOGINE, I.: *Die Erforschung des Komplexen*. München 1987.

(19) *Die Frage nach dem Leben*. Kiadta: FISCHER, E. P.–MAINZER, K. München–Zürich 1990.

(20) Pusztán utalunk néhány, immár magyarul is hozzáférhető munkára, amelyek a probléma bizonyos mértékű, ha nem is kimerítő tárgyalását nyújtják: HAWKING, S.: *Az idő rövid története*. Mecenás, Bp. 1989, főként 147–156. old.; BARROW, J. D.: *A világegyetem eredete*. Kulturtrade Kiadó, Bp. 1994, főként 31–46. old.; DAVIES, P.: *Az utolsó három perc*. Kulturtrade Kiadó, Bp. 1994, főként 20–21. old. Ezek a munkák azonban nem igazán foglalkoznak az entrópia információelmélet alapján történő értelmezési lehetőségével, illetve annak a kozmológiában betöltött szerepével.

(21) Vö.: SHANNON, C. E.–WEAVER, W.: *The mathematical theory of communication*. Urbana, Ill., 1949.

(22) Vö. VON WEIZSÄCKER, C. F.: *Aufbau der Physik*. Carl Hanser Verlag, München 1985, 165. old., a téma teljeskörű, matematikai elemzése uo. 174–189. old.; valamint uő.: *Der Mensch in seiner Geschichte*. Carl Hanser Verlag, München 1991, 98–102. old.

(23) Vö. BALOGH V. SZ.: *Bibliai teremtéstörténet és fizikai kozmológia*. Műhely, 1994. 1. sz., 25–31. old.

(24) Galileo Galileit (1564–1642) a dominikánus Caccini már 1614-ben megvádolta, az 1616-os első tárgyalás ítélete után, mivel nyakasan kitarított heliocentrikus nézetei mellett, 1633-ban ismét elítélték. Az egyház csak a közelmúltban – II. János Pál pápa révén – vonta vissza nyilvánosan ítéletét.

(25) *De genesi ad litteram* II.9, vö. 19–21. fejezet

(26) *Contra Felicem* 1, 10.

(27) Ernst Haeckel (1834–1919) a darwini származáselmélet németországi úttörője volt. Fő műve *Welträtse* címmel először 1899-ben jelent meg, számos kiadást ért meg és sok ember szekularizált „bibliájává” vált.

(28) Vö. DEISSLER, A.: *Biblische Schöpfungsgeschichte und physikalische Kosmogonie*. = AUDRETSCH, J.–MAINZER, K.: *Vom Anfang der Welt*. Beck, München 1989, 176–187. old.

(29) Vö. BUBER, MARTIN: *En és Te*. Európa Kiadó, Bp. 1991 (ebből részletek olvashatók a Műhely 1990. 5. számában); valamint BUBER, MARTIN: *A próféták hite*. Atlantisz Kiadó, Bp. 1991; a Buber-életmű recenzió formájában adott méltatása: SÖVEGES DÁVID: *Martin Buber két könyve*. Műhely, 1993. 1. sz., 55–57. old.; fenti állításunk illusztrálásául egy szép megfogalmazás Bubertől: „A viszonyok vonalainak meghosszabbításai az örök Te-ben metszik egymást.”

(30) Vö. a klasszikus skolasztikus megkülönböztetéssel, amely különbséget tesz a *fides quae* és a *fides qua* között.

(31) RÓNAY JÁCINT: *Naplótörödek II*. 123–127. old.; idézi: Máthé Romuáld: *Rónay Jácint*. Műhely, 1993. 3. sz., 42–47. old.

Téridő

A tér fogalmát minden körülmények között a testi tárgy fogalmának kell megelőznie. Bizonyos látási és tapintási benyomásoknak megfelelnek, az idő változásával nyomon követhetők, a benyomások tetszés szerinti időben megismételhetők. Ha emígyen a testi tárgy fogalmát a benyomások alapján megalkottuk, akkor az ilyen testi, térbeli tárgyak egymáshoz való viszonyát gondolatilag úgy fejezzük ki, hogy térbeli viszonyaiknak megfelelő fogalmakat alkotunk. A térbeli vonatkozások nyilvánvalóan (alapállásunkból következően) éppoly valóságosak, mint maguk a testek. Könnyen belátható, hogy a testeknek és a térnek, mint geometriai fogalmaknak függetlenségét nem tekinthetjük a priori szükségesnek.

A tér- és időfogalom fejlődése Einsteinig

Az érzékelt élmények szempontjából a térfogalom fejlődése a következőképpen zajlik: testi tárgyak helyzeti viszonyai–űr–tér. Ennél a szemléletmódnál a tér ugyanolyan értelemben reális, mint a testi tárgyak. A tudományon kívüli fogalomvilágban tehát a tér megléte kézenfekvő.

Mégis, a fizikusok tudatában a tér sokáig a történések passzív kereteként maradt csak meg, melynek a fizikai történésekre semmiféle kihatása nincs. A fogalomképzés csak a fény hullámelméletével, és az elektromágneses mező *Faraday-Maxwell*-féle értelmezésével vett új fordulatot. Nyilvánvalóvá vált, hogy a testet nem tartalmazó térben hullámszerűen terjedő állapotok és lokalizált mezők vannak, amelyek az odakerülő elektromos töltésekre, illetve mágneses pólusokra erőhatásokat fejtenek ki. Mivel a 19. század fizikusai számára teljesen lehetetlennek tűnt volna, hogy a térnek fizikai funkciókat és állapotokat tulajdonítsanak, ezért a mérhető anyag mintájára egy egész teret betöltő közeget, az *étert* konstruálták, amely arra lett volna hivatva, hogy az elektromágneses – így például a fény terjedésével kapcsolatos – jelenségeknek is hordozója legyen. Ennek a közegnek az állapotát először mechanikus, a szilárd testek rugalmas deformációjának analógiájára képelték el. Ennek a mechanikus éterelméletnek a felépítése azonban sehogyan sem sikerült, így aztán lassan megszokták, hogy az éter-mezők természetének közelebbi értelmezéséről lemondjanak. Az éterből így olyan anyag lett, amelynek egyetlen funkciója abból állt, hogy a természetük szerint tovább nem elemezhető elektromos mezők hordozójául szolgáljon. Az elképzelés a következő volt: a teret az éter tölti ki, ebben lebegnek az anyagi részecskék, illetve a mérhető anyag atomjai.

Mivel a testek kölcsönhatása a mezőkön keresztül kellett hogy történjék, az éterben még gravitációs mezőnek is kellett lennie, melynek mezőtörvénye azonban abban az időben nem öltött még pontos formát. Az éter csak a térben érvényesülő erőhatások székelye volt. Miután a tudósok rájöttek arra, hogy a mozgó elektromos töltések mágneses teret hoznak létre, amelynek energiája modellt szolgáltatott a tehetetlenségnek, a tehetetlenség is mint az éterben lokalizált mezőhatás jelent meg. De az éter mechanikai tulajdonságai továbbra is homályosak voltak még.

Ekkor következett *H. A. Lorentz* felfedezése. Minden akkoriban ismert elektromágneses jelenség megmagyarázható volt a következő kritérium elfogadásával: az éter szoro-

san összefügg a térrel, azaz mozgásra egyáltalán nem képes. Az elektromosság szorosan összefügg a mozgó elemi részecskékkal. Lorentz felfedezését így lehetne másképp kifejezni: a fizikai tér és az éter ugyanannak a dolognak különböző kifejezései csupán; a mezők pedig a tér fizikai állapotai. Ha az éternek semmiféle különleges mozgásállapota sincs, akkor nincs okunk arra, hogy a tér mellett külön létezőnek tekintsük. Ez a gondolkodásmód azonban még távol állott a fizikusoktól, mert számukra a tér ezelőtt is, ezután is mint szilárd, homogén valami szerepelt, amely semminemű változásra, illetve állapot felvételére nem képes. Csak *Riemann* sokáig meg nem értett zsenialitása harcolta ki a 19. század közepe táján az új térfogalom elfogadását, amely szerint a tér nem szilárd, és fizikai történésekben való részvétele lehetséges. Ez a gondolati teljesítmény annál csodálatra méltóbb, mert a Faraday-Maxwell-féle elektromágneses mezőelméletet is megelőzte.

Ezután jött a speciális relativitáselmélet az összes inerciális rendszer fizikai egyenértékűségének felismerésével. Az elektrodinamikával és a fényterjedés törvényével összefüggésben adva volt a tér és az idő elválaszthatatlansága. Addig ugyanis a hallgatólagos feltételezés az volt, hogy a történések négydimenziós folytonossága objektív módon időre és térre választható szét, illetve hogy a „most” fogalomnak a történések világában abszolút értelme van. Az egyidejűség relativitásának felismerésével az idő és a tér ugyanolyan egységes folytonossággá olvadt össze, mint amilyen egységbe fentebb a három térdimenzió. A fizikai tér így négydimenziós *téridővé* egészült ki, amely magában hordozza a térbeli dimenziókat is. A speciális relativitáselmélet négydimenziós térideje éppoly merev és abszolút, mint a *Newton-féle* tér.

Egy speciális relativitáselméletből kiinduló, egyszerűsített gondolatmenet segítségével érthetővé tehetjük az egységes térelmélet lényeges vonásait. A relativitáselmélet speciális ága egy még közvetlenül empirikus törvényen, a *fénysebesség állandóságán* alapszik.

Legyen P pont az űrben, P' végtelenül kis $d\sigma$ távolságban levő szomszédos pont. P -ből t időben induljon ki fényhatás, amely P' -hez $t+dt$ időben érkezik. Ekkor

$$d\sigma^2 = c^2 dt^2.$$

Ha $d\sigma$ merőleges vetületei dx_1, dx_2, dx_3, dx_4 , ahol $x_4 = ict$ képzetes* időkoordináta, úgy a fényterjedés állandóságának fenti törvénye a következő alakot veszi fel:

$$ds^2 = dx_1^2 + dx_2^2 + dx_3^2 + dx_4^2 = 0.$$

Mivel ez a képlet reális tényt fejez ki, a ds nagyságnak reális jelentőséget kell tulajdonítanunk, még akkor is, ha a négydimenziós folytonosság szomszédos pontjai úgy vannak kiválasztva, hogy a hozzájuk tartozó ds nem tűnik el. Ezt így fejezhetjük ki: a speciális relativitáselmélet négydimenziós (képzetes időkoordinátájú) térídejének ún. kvázi-euklideszi metrikája van.

Hogy ezt a metrikát (mértékfüggést) kvázi-euklideszinek nevezik, az a következőkkel függ össze: az ilyen metrikának a háromdimenziós kontinuumban való alkalmazása az euklideszi geometria alkalmazásával teljesen egyenértékű. Emellett a metrika jellemzésére szolgáló differenciálegyenlet nem lehet más, mint a koordinátadifferenciálokra (kicsiny, de reális dx_n mennyiségekre) alkalmazott *Pitagorasz-tétel*. A négy dimenzióra épülő matematikai sokaságot, a négydimenziós téridőt *Minkowski* vezette be kutatási eredményeinek ismertetése során (1908). A felfedezőjéről Minkowski-féle négyes világnak nevezett sokaság szerepe nagyon jelentős, mert segítségével a relativitáselmélet jelenségei könnyebben megérthetőek és szemléltethetőek. A négydimenziós téridő egy pontját (helyesebben: eseményét) négy szám: x, y, z, t koordináták határozzák meg. Egy fizikai tömegpont képe ilyen pontok folytonos időben egymásutánja, a *világvonal*. Az ilyen világvonal meredeksége derékszögű koordináták mellett maximálva van, hiszen a fény sugarát

*A „képzetes” elnevezés olyan számokra utal, amelyek kívül esnek a jól ismert valós számok halmazán. Ezen dolgozatban nem bocsátkozhatunk a komplex számok bemutatásába, csak annyit mondhatunk, hogy az i -vel jelölt mennyiség -1 négyzetgyöke, vagyis valóban nem mindennapi jelenség.

világvonalánál nagyobb meredeksége semmilyen test világvonalának nem lehet – mivel ezt a sebességet nem lehet túllépni. A Minkowski-féle négyes tér ds elmozdulásait három csoportba lehet sorolni. Ha ds^2 pozitív, az esemény ún. térszerű. Ha ds^2 negatív, úgy időszzerű. A ds^2 lehet éppen zérus is, ekkor nullelmozdulásról beszélhetünk (ez a fénysebességgel való haladás esetén fordul elő).

A speciális relativitáselméletben – transzformáció útján – lehetségesek a koordináták ilyen változásai, hiszen az új koordinátákban a ds^2 mennyiség (mint alapvető invariáns) a négyzetek összegében fejeződik ki. az ilyen transzformációkat nevezzük Lorentz-transzformációknak. A relativitáselmélet rávezető jellegű módszerét a következő tétel jellemzi: a természeti törvények kifejezésére csak olyan törvények alkalmasak, amelyek koordinátaváltozás esetén, Lorentz-transzformáció alkalmazása mellett alakjukat nem változtatják meg (vagyis az egyenletek kovariánsak a Lorentz-transzformációval szemben).

E módszer segítségével ismerte fel *Einstein* az impulzus és energia, az elektromos és mágneses térerősség, az elektrosztatikus és elektrodinamikusan erők, a tehetetlen tömeg és energia összekapcsolásának szükségességét, s ezáltal csökkent a fizika önálló fogalmainak és alapegyenleteinek száma is. A módszer azonban túlnőtt a keretein: lehet-e helyes, hogy a természettörvényeket kifejező egyenletek *csak* a Lorentz-transzformációval szemben kovariánsak, és más transzformációval szemben nem? A kérdésnek ebben a formában nincs sok értelme, hiszen minden egyenletrendszer ki lehet fejezni az általános koordinátákkal. Ezért azt kell kérdeznünk: nincsenek-e a természeti törvények úgy megalkotva, hogy bizonyos különleges koordináták választása által semmi lényeges egyszerűsítésen nem esnek át?

Egészen mellékesen jegyzi meg *Einstein*, hogy a súlyos és tehetetlen tömegek egyenlőségéről szóló tapasztalati tétel kézenfekvővé teszi, hogy igennel feleljünk erre a kérdésre. Ha elvileg elfogadjuk, hogy a természeti törvények megfogalmazásban az összes koordinátarendszer egyenértékű, úgy az általános relativitáselmélethez jutunk, ha a fénysebesség állandóságának tételéhez, illetve az euklideszi geometria objektív értelmének hipotéziséhez – legalábbis a négydimenziós téridő végtelenül kis részeire vonatkozólag – ragaszkodunk. Fizikai okokra volt tehát visszavezethető az a meggyőződés, hogy a metrikus mező egyszersmind a gravitációs mező is.

Mivel a gravitációs mezőt a tömegek elhelyezkedése határozza meg, és az ezzel együtt változik, ezért ennek a térnek a geometriai szerkezete is fizikai tényezőktől függ. A tér tehát e szerint az elmélet szerint – pontosan úgy, ahogy ezt *Riemann* sejtette – nem abszolút többé, szerkezete fizikai hatásoktól függ. A (fizikai) geometria már nem izolált, magába zárt tudomány, mint amilyen az euklideszi geometria volt.

Az idő alaptermészete már nagyon régóta fejtörést okoz az embereknek. A különböző kultúrák gondolkodói évezredek óta rendszeresen szembetalálkoznak a következő problémával: képzelhetjük-e az időt egy változatlan és mindenek feletti létezőként, amelyre ráragódnak az események, vagy helyesebb-e maguk az események által meghatározottnak tekintenünk abban az értelemben, hogy ha nem történnének események, akkor idő sem lenne. Ez a különbségtétel felettébb fontos a számunkra, mert az első feltételezés ahhoz a végkövetkeztetéshez vezet el, hogy kezdetben létezett az idő, amelyben a Világegyetem keletkezett. A másik lehetőség értelmében az időt úgy tekinthetjük, mint ami a Világegyetemmel együtt jött létre. Nem létezett tehát a Világegyetem kezdete „előtt” fogalma, hiszen akkoriban még idő sem volt.

Hétköznapi tapasztalataink alapján az idő múlását közismert természeti eseményekhez viszonyítjuk: az inga lengéséhez a Föld gravitációs terében, a napóra által vetett árnyék Föld forgása következtében látszó mozgásához, vagy egy céziumatom rezgéséhez.* Nem tudjuk megmondani, tulajdonképpen „mi” is az idő, legfeljebb azt, hogyan kell a múlását mérni. Az időt gyakran a dolgok változásának módjával határozzuk meg. Ha ez a felfogás

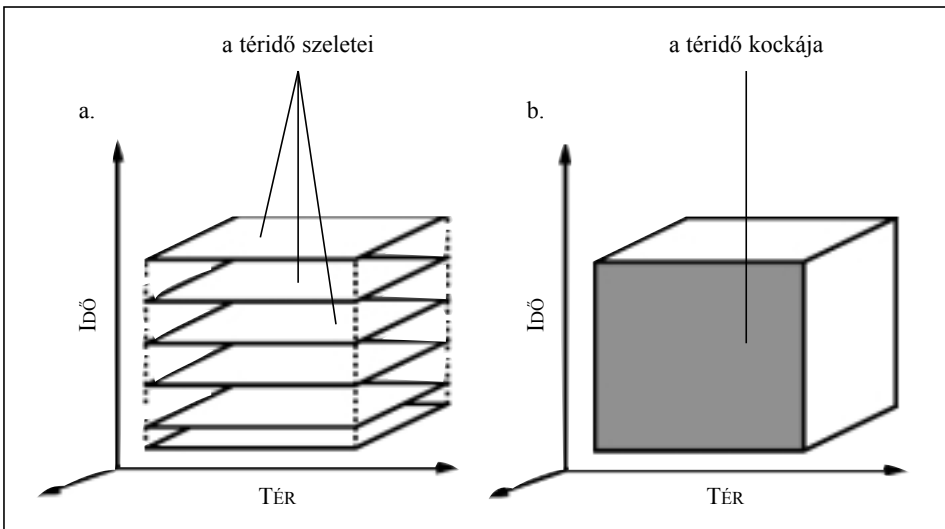
* A modern fizika a céziumatom rezgési frekvenciáját használja fel az abszolút pontos „másodperc” meghatározásához.

helyes, akkor elképzelhetetlenül különös dolgoknak kell történniük az idő természetével bizonyos szélsőséges körülmények között, mint például az ősrobbanás utáni pár pillanat.

Isaac Newton 17. századi vilásképe tapasztalattól független, transzcendentális státuszt biztosított az időnek. Az idő feltartóztathatatlanul és egyenletesen múlt, egyáltalán nem zavartatva az eseményektől, és a Világegyetemet alkotó objektumoktól. Einstein időről vallott felfogása ettől gyökeresen eltérő volt. Szerinte a tér geometriáját és az idő múlásának ütemét egyaránt a Világegyetemben levő anyag határozza meg. Akárcsak az Einstein-féle tér szerkezete, éppúgy az einsteini időfelfogás is azon az alapfeltevésen nyugodott, hogy semminek sincs kitüntetett szerepe a Világegyetemben. Teljesen mindegy, hol vagyunk és milyen mozgást végzünk, az elvégzett kísérletekből mindig pontosan ugyanazokra a természeti törvényekre következtethetünk. A megfigyelők ilyen módon történő egyenjogúsítása az általános relativitáselméletben azt jelenti, hogy a világegyetemben nincs kitüntetett módszer az idő mérésére. Soha, senki nem határozhatja meg az „idő”-nek nevezett abszolút jelenséget, mert amit mérünk, az mindig az Univerzumban zajló valamilyen fizikai változás üteme. A megfigyelt jelenség sokféle lehet, például a homokszemek pergése a homokórában, az óra mutatóinak elmozdulása, vagy a csap csepegése. Számptalan olyan változás létezik, amelynek megfigyelését felhasználhatjuk az idő múlásának meghatározására. Kozmikus léptékekben gondolkodva például a szerte a Világegyetemben elhelyezkedő megfigyelők a kozmikus mikrohullámú háttérsugárzás hőmérsékletének csökkenését használhatják az idő mérésére. Egyik módszer sem alapvetőbb azonban a többinél.

Tanulságos, ha a tér és az idő egész Univerzumát – az Einstein-féle *téridőt* – a tér szeleteiből álló toronyként képzeljük el (az egyszerűség kedvéért legyen három helyett két-dimenziós – *l. ábra*). az egymásra rakott szeletek mindegyike adott időpontban a tér egészét képviseli. Az idő nem egyéb, mint a tér egymáson tornyosuló rétegeinek azonosítására szolgáló címke. Belátható, hogy a téridő-tornyot sokféleképpen, azaz különböző irányok mentén szeletelhetjük fel. A felszeletelés minden módja az időmérés egy-egy különböző módszerét jelenti. Maga az egységes téridő viszont független attól, hogy milyen idő szerinti „szeletelési” módot választottunk, ami azt jelenti, hogy a téridő sokkal alapvetőbb fizikai létező, mint a tér és az idő külön-külön.

A tér és az idő Einstein-féle leírása szerint a téridő alakját a benne levő anyag és energia határozza meg. Ez azt jelenti, hogy az idő bizonyos geometriai tulajdonságok révén



Az egységes téridő

Az a. eset a b.-n látható téridő-tégla egyfajta „felszeletelése”.

A b.-téglat végtelen sok, az a.-tól különböző módon lehet „felszeletelni”.

határozható meg, ilyen tulajdonság például az egyes szeletek görbülete, vagy ami ezzel egyenértékű, az anyag sűrűsége és eloszlása az egyes szeleteken belül, mivelhogy ez okozza a görbületet. Felsejlik tehát egy olyan módszer képe, amelynek segítségével az időt – beleértve annak kezdetét és végét – összekapcsolhatjuk a Világegyetem által tartalmazott dolgok valamilyen tulajdonságával.

Annak ellenére, hogy az általános relativitáselmélet bevezeti ezeket a finomságokat az idő természetére vonatkozóan, mégsem sikerült megállapítania, ilyen volt kezdetben a Világegyetem. Téridőnk tornyának mindig van egy legalsó szelete, amelyik meghatározza, hogy az összes több milyen lesz. A kvantummechanika felbukkanásával az idő természete még furcsábbá és összetettebbé vált. Az Univerzum kialakulásának lehetséges módját azonban sokan vizsgálták Einstein óta. Az erre specializálódott tudományág – a kozmológia – és a relativitáselmélet kölcsönhatását vázoljuk fel a következő fejezetben.

Relatív kozmológia

Vajon végtelen vagy véges kiterjedésű-e ez a világ? Milyen idős a Naprendszer, és galaxisunk, a Tejútrendszer? Hogyan alakultak ki? Hány más galaxis létezik, és ezek hogyan különültek el egymástól? Hogyan jöttek létre? Milyen volt a Világegyetem, mielőtt ezek a galaxisok kialakultak? A fizikának azt a rész tudományát, amely ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásával foglalkozik, kozmológiának hívják. A kozmológia nagyon változó tudomány. Néhány év alatt a Tejútrendszer életkora 5-ről 10 milliárd évre „emelkedett”, majd (1996 telén) az derült ki, hogy a sokáig általános elfogadott kb. 20 milliárd év helyett a Világegyetem valószínűleg „csak” mintegy 12 milliárd éves.

A kozmológusok gyakran emlegetik „kozmológiai modell”-jeiket. Ez azt jelenti, hogy az Univerzum szerkezetének és történetének olyan egyszerűsített matematikai leírását adják, amely számot tud adni a Világmindenség ma megfigyelhető legfontosabb tulajdonságairól. A kozmológiai modellek egyszerűségük mellett természetesen roppant elnagyoltak. Első feltevésként a Világegyetemet az anyag tökéletesen egynemű óceánjának tekintik, és figyelmen kívül hagyják a naprendszerek és galaxisok tömörüléseit. A modellek másik fontos vonása, hogy olyan fizikai mennyiségekkel dolgoznak – pl. sűrűség, hőmérséklet –, amelyek számértéke csak megfigyelésekkel határozható meg, ugyanakkor a modell bizonyos mennyiségek jónéhány számértékének csak bizonyos kombinációját engedi meg, hogy a modell és a valódi Univerzum egyezései és különbségei ellenőrizhetőek legyenek.

Vágyunk a dolgok közepébe: A 20. század elejéig sem a filozófusok, sem a csillagászok nem vonták kétségbe a tér állandóságát (ahogy erről szó esett). Az 1920-as években azonban ez a kép hirtelen kezdett átalakulni. Először az Einstein relativisztikus gravitációelméletének következményeit vizsgáló fizikusok véleményének hatására, majd később a távoli galaxisok fényét kutató *Edwin Hubble*, amerikai csillagász megfigyelései eredményeinek következtében. Hubble a hullámok egyik egyszerű tulajdonságát használta ki: ha a hullámok forrása távolodik a megfigyelőtől, akkor a hullámok ritkábban érik a megfigyelőt, vagyis csökken a kibocsátott frekvenciájuk. Ez a Doppler-effektus, amit a középiskolából (és az állomáshoz közeledő vonat hangjelzésére gondolva a mindennapokból) már jól ismerünk. De a fény is hullám, amit azt jelenti, hogy ha egy fényforrás távolodik a megfigyelőtől, akkor csökkenni látszik a fényhullámok frekvenciája, vagyis a fényt valamivel vörösebbnek látjuk. Ezért nevezik ezt a jelenséget a fénnel kapcsolatosan „vöröseltolódás”-nak.* Hubble észrevette, hogy az általa megfigyelt galaxisok fénye szinte kivétel nélkül minden esetben eltolódik a vörös felé. Megmérte ezen eltolódás nagyságát, s ki tudta számítani, milyen gyorsan távolodik a fényforrás. Összehasonlítva az azonos típusú (vagyis feltehetően azonos valódi fényességű) csillagok lát-

* Ezt a jelenséget Einstein már az 1910-es években megjósolta.

szólagos fényességét az egyes galaxisokban, következtetni tudott a galaxisok távolságára. Méréseire támaszkodva felfedezte, hogy minél messzebb van a fényforrás, annál gyorsabban távolodik tőlünk. Ezt az összefüggést nevezzük ma Hubble törvényének, amellyel együtt az amerikai csillagász tulajdonképpen felfedezte a Világegyetem tágulását. A bolygók és csillagok mozgásának örökké állandó szintere helyett azt találta, hogy a Világmindenség folyamatosan változik. Ez volt a 20. század tudományának addig legfigyelemreméltóbb felfedezése, amely egyúttal megerősítette Einstein általános relativitáselméletének a Világegyetemre vonatkozó megállapítását, mely szerint az Univerzum nem lehet statikus. A galaxisoknak a közöttük fellépő gravitációs erő hatására egymásba kellene zuhanniuk, hacsak nem távolodnak nagy sebességgel egymástól. A Világmindenség tehát nem lehet nyugalomban. Ha tágul, akkor történetének eseményeit gondolatban visszafelé lepergetve bizonyítottuk érezzük, hogy az egész világunk valaha kisebb és sűrűbb lehetett, sőt, a gondolatmenetet folytatva, valamikor a kiterjedése zérus kellett, hogy legyen. Ez a Mindenség történetének látszólagos kezdőpontja, amely ősrobbanás (vagy Nagy Bumm) néven vált közismertté.

De nagyon előreszaladtunk gondolatmenetünkkel. Van néhány nagyon fontos tény a Világegyetem jelenlegi tágulásával kapcsolatban, amelyet tisztázni kell. Először is: mit jelent pontosabban a tágulás? Sem a Föld, sem a Naprendszer, sem a Tejútrendszer, sem a galaxisok nem tágulnak, mivel ezen anyagtömegeket az alkotóelemeik között fellépő kémiai vagy gravitációs erők összetartják, márpedig ezek erősebbek a tágulásnál. Még a galaxisok ezreit tartalmazó galaxishalmazok léptékén is túl kell jutnunk, ha meg akarjuk figyelni, amint a tágulás úrrá lesz a helyi gravitációs „vonzáson”. Közeli szomszédunk, az Androméda-köd például közeledik felénk, mert a közte és a Tejútrendszer között fellépő gravitációs „vonzás” sokkal erősebb, mint a Világegyetem általános tágulásának hatása. Tehát nem maguk a galaxisok, hanem csak a galaxishalmazok jelzik a Mindenség tágulását. A másik zavarba ejtő tény, hogy a galaxishalmazok mindegyike tőlünk távolodik. Miért éppen tőlünk? Nem kerültünk ezzel vissza a *Kopernikusz* előtti „világ közepe” státuszba? Nem, mert a Világegyetem tágulása nem hasonlítható olyan robbanáshoz, amelynek valahol a térben volt egy meghatározott kiindulópontja. Nincs olyan rögzített háttér vagy alap, amelyhez képest végbemenne a tágulás. Maga a tér tágul, mert a Világegyetem magában foglalja a teret, s benne minden galaxishalmaz távolodik minden tőle különböző galaxishalmaztól, mint a gumilepedőre helyezett golyók, ha a gumilepedőt minden irányba egyenletesen nyújtjuk.

Amikor a német fizikus elkezdett a végére járni annak, hogy mit is mondanak az általa felállított új egyenletek a Világmindenségről, azt tette, amit a kutatók általában tenni szoktak: egyszerűsítette a megoldandó feladatot. A mindenféle köveket, kisbolygókat tartalmazó Világegyetem túlságosan bonyolult volt ahhoz, hogy kezelni lehessen. Ezért az egyszerűség kedvéért feltételezte, hogy az anyag eloszlása mindenhol egyenletes, vagyis figyelmen kívül hagyta azokat a sűrűségváltozásokat, amelyeket az égitestek jelenléte okoz. Feltételezte azt is, hogy a világegyetem minden irányban ugyanolyannak látszik. Ma már jól tudjuk, hogy ezek a feltevések meglehetősen jó közelítései a Mindenség tényleges fizikai állapotának, ezért a kozmológusok ma is használják őket, ha a Világmindenség egészének fejlődéséről akarnak megtudni valamit. Einstein azonban – legnagyobb bosszúságára – azt vette észre, hogy egyenletei megkövetelik, hogy az általuk leírt univerzumok az idő múlásával vagy táguljanak, vagy összehúzódnak. Ebben azonban önmagában semmi rejtelmes nincs, hiszen ez a gravitáció Newton-féle leírásában is igaz. Ha egy porszemcséből álló felhőt kiteszünk valahova az űrbe, akkor az azt alkotó részecskékre egymás kölcsönös gravitációs vonzása fog hatni, ezért a felhő fokozatosan összehúzóódik. Az egyetlen lehetőség, amely ezt meg tudja akadályozni, valamiféle robbanás, amelynek hatására a porszemcsék sebesen távolodnak egymástól. A részecskék csak akkor tudnak változatlan állapotban maradni, ha valamilyen erő ellen szegül a gra-

vitációnak. Ilyen erő hiányában viszont a statikus eloszlású csillagok és galaxisok egymásba zuhannak. Einstein számára komoly gondot jelentett elméletének ez a jóslata. Nyilvánvalóan hiányzott belőle a kellő meggyőződés annak kimondásához, hogy a Világegyetem nem statikus. Akkoriban a táguló Világmindenség még elképzelhetetlenül furcsa fogalomnak tűnt, így aztán Einstein megpróbálta úgy átalakítani újdonsült gravitációelméletét, hogy kiirtsa belőle az Univerzum tágulásának és összehúzódásának lehetőségét. Rájött, hogy matematikailag van mód gravitációs egyenletébe egy olyan tag bevezetésére, amely egy, az anyagi részecskékre a gravitációval ellentétesen ható taszítóerőt ír le. Ha bevezette ezt az általa „kozmológiai állandó”-nak nevezett tagot az általános relativitáselméletbe, akkor tudott olyan modellt találni, amelyben a kozmológiai állandóval leírt taszítás éppen kiegyensúlyozta a gravitációs vonzást. Ez a modell „Einstein statikus Világegyeteme” néven vált ismertté.

1922-ben *Alekszandr Fridmann* egy fiatal szentpétervári matematikus és légkörfizikus elmélyedt Einstein számításainak tanulmányozásában. Meggyőződésévé vált, hogy mestere egy kritikus ponton elnézett valamit. A statikus Világegyetem a módosított egyenleteknek csak az egyik, de nem az egyetlen megoldása volt. Léteztek más megoldások is, amelyek táguló világegyetemeket írta fel, pontosan olyanokat, amilyeneket az eredeti egyenletek megköveteltek. Einstein gravitáció ellen ható erejével tehát nem lehetett elkerülni a valóságos Világegyetem tágulását. Fridmann megtalálta az összes lehetséges táguló világegyetemet, amelyeket az általános relativitáselmélet egyenletei megengednek. Eredményeit elküldte Einsteinnek, a ki először azt hitte, hogy Fridmann egyszerűen rosszul számolt. Fridmann munkatársai azonban hamarosan meggyőzték őt ennek ellenkezőjéről, így Einstein is belátta, hogy a kozmológiai állandó bevezetése egy, a valóságostól teljesen elrugaszkodott világegyetemet eredményezett. Ha ugyanis Einstein statikus Univerzumát a legcsekélyebb mértékben is megváltoztatjuk, az elkezd tágulni vagy összehúzódni. Az einsteini megoldás eredményeképpen kapott Mindenség éppoly instabil képződmény, mint egy hegyére állított tű (az ilyesfajta állapotot nevezi a fizika „metastabilnak”). Sok évvel később Einstein úgy emlegette kalandját a kozmológiai állandóval, mint élete legnagyobb tévedését. A feleslegesnek bizonyult tag bevezetésével elszalasztott egy soha vissza nem térő, szenzációs lehetőséget: gravitációelmélete alapján előre jelezhetette volna, hogy Világegyetemünknek tágulnia kell. Így az érdem Alekszandr Fridmanné lett. Sajnos, Fridmann nem érthette meg azt a pillanatot, amikor Edwin Hubble megfigyelései bebizonyították jóslata helyességét, és amikor ezt követően a táguló Világegyetem elmélete széles körben elfogadottá vált.

A táguló Univerzum képéből következik, hogy a múltban valamikor valamilyen roppant hevességű eseménynek kellett történnie. Ha a Mindenség tágulását gondolatban megfordítjuk, és az eseményeket az időben visszafelé követjük, akkor úgy tűnik, hogy eljutunk a „kezdetig”, amikor minden összeütközött mindennel: a Világegyetem összes anyaga végtelen sűrűségű állapotba volt összenyomva. Ezt az állapotot a „kezdeti szingularitás”-nak nevezzük. Jelenlétének képe a modern kozmológia elgondolásainak számos metafizikai és teológiai magyarázatát sugalmazta.

A Mindenség ma megfigyelhető tágulási sebessége és a tágulási sebesség csökkenésének üteme alapján kikövetkeztethetjük, hogy a kezdeti szingularitás állapotának kb. 12 milliárd évvel ezelőtt kellett lennie.

Az 1930-as évek elején sok kozmológus nem szívesen gondolt arra, hogy a tágulás valóban egy végtelen sűrűségű szingularitásból kezdődött. Az elképzelés az alábbi okok miatt tűnt elfogadhatatlannak: arra kell számítanunk, hogy a Világegyetemet kitöltő anyag és sugárzás által kifejtett nyomás nem engedi, hogy az Univerzumot nulla térfogatúra nyomjuk össze. Az összezsugorodó anyag visszapatann, mintha egy csomó biliárdgolyó ütközne össze egymással. Mások szerint a kezdeti szingularitás elképzelése csak azért merült fel, mert elfogadtunk egy olyan képet, amelyben a Világegyetem minden

irányba ugyanakkora sebességgel tágul. Ezért amikor a tágulást időben visszafelé követjük, minden anyag pontosan ugyanakkor érkezett ugyanazon pontba. Ha azonban a tágulás kissé aszimmetrikus volt, akkor a mozgást visszafelé követve a kifelé repülő anyag nem lesz szinkronban, így könnyen elkerülhető a szingularitás kialakulása.

Amikor ezeket az ellenvetéseket alaposabban megvizsgálták, semmiképpen nem sikerült kiküszöbölni a szingularitást. Sőt, a nyomás figyelembe vétele még segítette is a szingularitás kialakulását, méghozzá a tömeg és az energia Einstein-féle $E=mc^2$ összefüggéssel kifejezett egyenértékűsége miatt. A nyomás tulajdonképpen az energia egyik formája, így egyenértékű a tömeggel. Ha nagyon nagy értéket vesz fel, gravitációs erőt ébreszt, amely ellentétes hatású a taszítással, amelynek képzetét általában a nyomáshoz társítjuk. Amikor Einstein gravitációelméletét felhasználva megpróbáltuk olyan világegyetemet keresni, amelyekben a tágulási sebesség nem ugyanakkora minden irányban, vagy helyről helyre változik, a szingularitás mindenképpen megmaradt. A szingularitás tehát nemcsak a szimmetrikus világegyetemek velejárója, hanem feltételen szükségyszerűség.

Einstein óta a tudomány azon dolgozik, hogy felépítse az anyagot alkotó elemi részecskék helyes és átfogó elméletét, mivel a kezdeti szingularitáshoz időben közeledve az események a makroszkopikus törvények helyett a részecskefizika előírásai szerint mentek végbe. Mindezen kutatások azon a feltevésen alapulnak, mely szerint Einstein gravitációelmélete helyesen írja le a Világegyetem egészének tágulását. Igaz, az elmélet sikerrel állta ki az összes lehetséges megfigyelés próbáját, de ez nem jelenti azt, hogy nyugodt lélekkel alkalmazhatjuk egészen a kezdeti szingularitásig, vagyis a tágulás kezdetéig. Éppúgy, ahogy Newton gravitációelmélete csődöt mond, amikor a

fényéhez közeli sebességekkel és nagyon erős gravitációs terekkel kell dolgozni, várható, hogy létezik a fizikai viszonyoknak egy olyan szélsőséges tartománya (mint pl. a fekete lyukak is), ahol végül Einstein elmélete is kudarcot vall. Erre akkor kell számítanunk, amikor az első 10^{-43} másodperc eseményeit akarjuk leírni. Ebben a „Planck-idő”-nek nevezett időszakban az egész Univerzumot kvantummechanikai bizonytalanságok uralták, ezért teljes leírása csak akkor lehetséges, ha sikerül a gravitációt a természet másik három alapvető kölcsönhatásával a „Mindenség Elméletében” (Theory of Everything) egyesíteni. Ha el akarjuk dönteni, hogy bármilyen értelemben volt-e a világnak kezdete, akkor előbb meg kell értenünk a gravitáció viselkedését ebben az időszakban. A kvantumgravitáció lehetőségeinek számba vétele azonban – több más, itt felmerülő problémával együtt – nem ezen dolgozat feladata.

Az általános relativitáselmélet a kozmológiai vizsgálódások óta sem csillapodó áradatát hívta életre. Az Einstein-Fridmann-féle táguló Világegyetemet rengeteg fizikus, később pedig kozmológus boncolgatta tovább. Különböző megfigyelési eredmények kisebb-nagyobb eltérései azonban arra serkentették a tudósokat, hogy újabb Világegyetemmodelleket állítsanak fel univerzumunk mind pontosabb leírására. Ezen modellek sokszínűségének bemutatásával itt nem foglalkozhatunk, azt azonban elmondhatjuk, hogy a va-

A táguló Univerzum képéből következik, hogy a múltban valamikor valamilyen roppant hevességű eseménynek kellett történnie. Ha a Mindenség tágulását gondolatban megfordítjuk, és az eseményeket az időben visszafelé követjük, akkor úgy tűnik, hogy eljutunk a „kezdetig”, amikor minden összeütközött mindennel: a Világegyetem összes anyag végtelen sűrűségű állapotba volt összenyomva. Ezt az állapotot a „kezdeti szingularitás”-nak nevezzük. Jelenlétének képe a modern kozmológia elgondolásainak számos metafizikai és teológiai magyarázatát sugalmazta.

lóságot legjobban megközelítő módosítások furcsa végkimenetel felé tartanak. Először kiderült – *Alan Guth* 1979-es elmélete nyomán –, hogy a tágulás valószínűleg nem volt egyenletes, hanem egy hirtelen „felfúvódó” szakasszal kezdődött. A felfúvódás-elmélet aztán szülőatyja lett más, még nagyobb pontosságot megcélzó elméleteknek. Ezen teóriák az átlagos emberi elme számára már teljesen elképzelhetetlen „bolondságok”, de bizonyításuk – furcsamód – mégsem teljesen lehetetlen. A relativitáselmélet egyenletei például – bizonyos körülmények között – megengednek olyan extrém megoldásokat is, amelyek szerint a Világegyetem-„gömb” felszíne nem sima, hanem az egymástól elszigetelt térídpontokat valamiféle járatok, ún. „főreglyukak” kötik össze egymással. (Ez jelenik meg például *Carl Sagan* csodálatos sci-fi regényében, a *Kapcsolatban* is.) Ezek a főreglyukok aztán befűződhetnek, és ezzel bizonyos világegyetem-részek egymástól független univerzumokként létezhetnek tovább. A főreglyukak „bejáratai” egyes tudósok szerint a neutroncsillagok összeomlásából született szupersűrű objektumok, a fekete lyukak.

Egy-egy ilyen modellt már a relativitáselméleten és kvantumfizikán egyaránt alapszik. A fizikának ez az első egyesítése nagyon sok hasznos eredményt hozott az egyszerű fantáziálgatáson túl. Kiderült például, hogy a fontosabb természeti állandókat az előbbi modell alapján a főreglyukak hálózata határozza meg. Minthogy azonban az elmélet kvantumfizikai is, a főreglyukak elhelyezkedése a határozatlanság által befolyásolt – a természeti állandók tehát csak statisztikailag adhatók meg! Az egyik ilyen természeti állandó a híres „kozmológiai állandó”, melyet már fentebb említettünk. Ezt Einstein azért vezette be az általános relativitás egyenleteibe, hogy statikus világegyetemet kapjon eredményül. Később azonban az ötletet elvetette. A kozmológiai állandó szerepe az volt, hogy létrehozza azt a nagy hatótávolságú taszítóerőt, amely képes ellensúlyozni a tömegek közötti gravitációs kölcsönhatásból eredő vonzóerőt. Megtehetjük ugyan, hogy egyszerűen elvetjük a gravitációs törvény ilyen kiegészítésének a lehetőségét is, valójában azonban nincs semmilyen érv amellett, hogy miért ne szerepelhetne egy ilyen tag Einstein egyenleteiben. A kozmológiai állandó, ha nem is képes megállítani a Világegyetem tágulását, megváltoztathatja a tágulás ütemét. Az Univerzum tágulásának sebességére vonatkozó megfigyelések szerint ha létezik is kozmológiai állandó, annak értéke rendkívül kicsiny, számértékileg kisebb, mint 10^{-120} . Ellenben a korai Világmindenségben létező elemi részecskék és mezők vizsgálata során ezzel homlokegyenest ellentétes körülmények adódtak. Ezek a kutatások nemcsak az állandó létét jósolják meg, hanem azt is, hogy ennek értéke roppant nagy. A főreglyuk-elmélet azt követelné meg, hogy a kozmológiai állandó értéke pontosan nulla legyen, legalábbis a mienkhez hasonló világegyetemben. Az állandó lehet zérustól különböző is, ez azonban azt vonná maga után, hogy hatása miatt a főreglyuk végén fűvódó univerzum nem tud megfelelő nagyságúra duzzadni. A későbbi kutatások azonban a *Coleman* ezen 1988-ban tett feltevését meggyőzően cáfolták. A galaxishalmazok eloszlásában 1993–1994 között felfedezett megdöbbentő periodicitás magyar kutatók szerint csak egy olyan univerzumban lehetséges, ahol a kozmológiai állandó értéke nem nulla. A mérési adatok a kozmológiai modell eddig meghatározatlan paramétereinek pontos illesztését is lehetővé teszik, s egyszer – talán nem is olyan sokára – pontot tehetünk a sok találgatás végére, s megtudhatjuk, milyen igazából Einstein rettegett, táguló Világegyeteme.

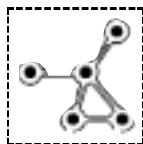
Irodalom

- BARROW, J. D.: *A fizika vilásképe*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1994.
 BARROW, J. D.: *A Világegyetem születése*. Kulturtrade Kiadó, Bp. 1994.
 EINSTEIN, ALBERT: *Hogyan látom a világot?* Gladiátor Kiadó, Bp. 1995.
 EINSTEIN, ALBERT: *A relativitás elmélete*. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1993.
 OREAR, J.: *Modern fizika*. Műszaki Könyvkiadó, Bp. 1971.

A verbális szövegek kreatív megközelítése szövegtani keretben

II. rész

A kreatív szöveg megközelítés fő kérdéseinek tárgyalását elkezdő előző részben egyrészt e szöveg megközelítési mód céljával és típusaival foglalkoztunk, másrészt gyakorlatokat mutatunk be a szöveg fizikai megjelenítési formája és formai felépítése elemzésének előkészítéséhez. Az itt következő részben a jelentéstani felépítés, a szövegben az elemző feltételezése szerint kifejezésre jutó 'világdarab', valamint a szöveg rokonság elemzéséhez elkészíthető gyakorlatokkal kapcsolatos kérdéseket tárgyalunk.



A NYELVI JELENTÉSTANI FELÉPÍTÉS

Egy adott fizikai nyelvi tárgy fizikai és nyelvi megformáltságához rendelhető (annak tipográfiai, illetőleg prozódiai, metrikai-ritmikai, valamint legtágabb értelemben vett szintaktikai formai minősítésével összhangban álló) jelentéstani minősítés, illetőleg annak leírása.

1. kérdés: Melyek azok a szempontok, amelyeket egy verbális szöveg fizikai hordozójához rendelhető nyelvi jelentéstani felépítés vizsgálatánál figyelembe kell vennünk?

P. S. J.: A verbális szöveg mint komplex jel fizikai hordozójához rendelhető nyelvi jelentéstani felépítés főbb alkotóelemei a következők:

- a) a szavak milyensége és a szókapcsolatok lexikai összetétele;
- b) a hasonlatok és költői képek lexikai megformáltsága;
- c) annak a szerepnek a jellege, amelyet a 'költői én' vagy a narrátor az adott szövegben játszik; valamint
- d) az adott szövegben alkalmazott igeidők.

Ezek közül itt csupán az utolsó kettőhöz kívánok egy-egy magyarázó megjegyzést fűzni:

– a 'költői én' olykor mint vallomástevő, olykor mint önmegszólító (vagy mint egy tőle valóban különböző 'másik'-hoz beszélő), máskor mint elbeszélő vagy leíró jelenik meg a költeményben; a narrátor szerepét játszhatja egy 'mindentudó elbeszélő' éppen úgy, mint egy-egy adott szövegbeli cselekvés vagy történés valamelyik szereplője;

– ami az igeidőket illeti, jelentéshordozó az a tény is, hogy egy szóban forgó esemény mint a múltban megtörtént, mint a jelenben végbemenő, vagy mint a jövőben bekövetkező kerül bemutatásra. (1)

A nyelvi jelentéstani felépítés mind a négy említett alkotóeleme egyaránt függhet egy adott szövegtípustól, egy adott szerzőtől, egy adott kor(stílus)tól, vagy akár egyszerre mindháromtól is.

Rendszerbe foglalható ismeretekkel ezeknek az alkotóelemeknek egyikére vonatkozóan sem rendelkezünk. Többé-kevésbé *konvencionálisnak* mondható ismereteket birtok-

lunk arra vonatkozóan, hogy egy-egy (időben és térben lehatárolt) szociokulturális kontextusban milyen szavak és/vagy szókapcsolatok tekinthetők köznapiaknak, illetőleg egy-egy kommunikációtípusra vagy kommunikáció-szituációra jellemzőeknek.

A nyelvi jelentéstani felépítéssel kapcsolatban az analitikus elemzést megelőző kreatív megközelítés gyakorlatainak az a célja, hogy a gyakorlatok végzői kreatív módon foglalkozzanak egy adott szöveg *lokális* és *globális* összefüggősége (kohéziója) megváltoztatásának lehetőségeivel, valamint hogy ennek során megpróbálják feltárni, milyen ismeretekkel rendelkezik egy-egy adott személy vagy elemző közösség a fent felsorolt alkotóelemekre vonatkozóan.

B. ZS.: Az itt következő első gyakorlatleírást *Áprily Lajos Tél integet* című versére vonatkoztatjuk. Ennek a versnek a fizikai megjelenési formája az *Áprily Lajos összegyűjtött versei és drámái* (Magvető Kiadó, Bp. 1985) című kötetben a következő (lásd itt **Ve/11**):

Ve/11 *Áprily Lajos: Tél integet*

Hajnalban deret hint az égi kék. Eltűntetek már, mókusok, pelék?	Szıklás, védő odut, hol alhatom, hol nem tudom: van háború s atom.
Befogadott-e régi odvatok? Dióimtól szörnyen meghíztatok.	Aludnám, míg indul a hó-zene, éber patakszó felébresztene,
Vajjon szigorú lesz-e teletek? Szeretnék elaludni veletek.	a betömött odut kibontanám, kilépnék és új nap ragyogna rám.
Csak lenék barlangot, mely befogad, hogy zsidbadásba öljem gondomat.	

A gyakorlat céljára – amelynek elvégzésével itt arra lehetünk kíváncsiak, hogy a tanulók egy hiányossá tett szöveg kiegészítésekor milyen módon képesek a lineáris és a globális kohéziót megteremtteni – a következő szövegformát adhatjuk a kezükbe (lásd **Ve/11:0**):

Ve/11:0	„Hajnalban (...) hint az égi kék. Eltűntetek már, mókusok, (...)? (...) régi odvatok? Dióimtól (...) meghíztatok. Vajjon szigorú lesz-e (...)? Szeretnék (...) veletek. Csak lenék (...), mely befogad, hogy (...) öljem gondomat.	(...), védő odut, hol alhatom, hol nem tudom: van háború s (...) (...), míg indul a hó-zene, éber (...) felébresztene, a (...) odut kibontanám, kilépnék és (...) nap ragyogna rám.”
----------------	---	---

A *feladatot* a következő módon fogalmazhatjuk meg:

A kézhez kapott szöveg egy olyan vers hiányossá tett változata, amelyben minden verssor szótagszáma tíz.

a) Az egyes sorokban üresen hagyott helyeket próbáljátok meg kitölteni úgy, hogy eredményül egy számotokra elfogadható versszöveget kapjatok. (Kitöltéskor ügyeljetek a verssorok szótagszámára!)

b) Fogalmazzatok meg, hogy a 4. versszakban kihagyott helyek kitöltésekor a számotokra elfogadhatónak tartott nyelvi kifejezés megválasztását milyen megfontolások alapján végzetétek!

A teljes gyakorlat megoldásának szemléltetéséül itt 15 tanulónak a b) kérdésre adott válaszait (lásd *1. táblázat*), 2 tanuló teljes kiegészített szövegét (lásd **Ve/11-4** és **Ve/11-9**,

eredeti	barlangot	zsibbadásba
1.	<i>faodut</i>	<i>boldogságba</i>
2.	<i>világot</i>	<i>munkáimba</i>
3.	<i>bánatosan</i>	<i>lelnék</i>
4.	<i>házikót</i>	<i>viseljem</i>
5.	<i>barlangot</i>	<i>álommal</i>
6.	<i>valamit</i>	<i>fojtogatva</i>
7.	<i>barlangot</i>	<i>valamibe</i>
8.	<i>odura</i>	<i>fojtogatva</i>
9.	<i>barátot</i>	<i>nevetgélve</i>
10.	<i>országot</i>	<i>bánatomba</i>
11.	<i>otthonra</i>	<i>melegségbe</i>
12.	<i>faodut</i>	<i>fojtogatva</i>
13.	<i>odura</i>	<i>melegségben</i>
14.	<i>hajlékot</i>	<i>megnyugodva</i>
15.	<i>otthont</i>	<i>ott</i>

1. táblázat

illetve az azokhoz készített indoklásukat ismertetem. (2)

Ve/11-4 „Hajnalban *havat* hint az égi kék.
Eltűntetek már, mókusok, *lepkék?*

Elvékonyodott régi odvatok?
Dióimtól *ugye* meghíztatok.

Vajjon szigorú lesz-e *teletek?*
Szeretnék *elaludni* veletek.

Csak lennék *házikót*, mely befogad,
gad,

hogy *viseljem* öljem gondomat.

Találj, védő odut, hol alhatom,
hol nem tudom: van háború s *atom*.

Odumban, míg indul a hó-zene,
éber *álmomból* felébresztene,

„Az első sorban megnéztem a szótagszámot. az előző szövegrészből ítélve egy »lakóhelyet« kellett keresnem. Mivel az »odut« szó csak 2 szótag, így a házikót választottam. A második sorban ellentétet éreztem, ezért írtam az öljem-hez a viseljem-et.”

a *hóval* telt odut kibontanám,
kilépnék és a nap ragyogna rám”

Ve/11-9 „Hajnalban *havat* hint az égi kék.
Eltűntetek már, mókusok, *cinkék?*

Telehordátok régi odvatok?
Dióimtól *régen* meghíztatok.

Vajjon szigorú lesz-e *teletek?*
Szeretnék *melegedni* veletek.

Csak lennék *barátot*, mely befo-

gad, hogy *nevetgélve* öljem gondomat.

Házat, védő odut, hol alhatom,
hol nem tudom: van háború s *atom*.

Szunnyadnék, míg indul a hó-zene,
éber *madárka* felébresztene,

„Az embernek, hogy megoldja fojtogató problémáit, szüksége van egy barátira, aki segít neki ebben. A nevetgélés gondtalanságot, felejtést hoz, ezzel meg lehet »ölni« a gondokat.”

a *barlangi* odut kibontanám,
kilépnék és *új* nap ragyogna rám.”

Úgy vélem, hogy az itt csak részleteiben bemutatottakkal is sikerült érzékeltetnem, mennyi ismeretet idéz fel és mozgósít a tanulóknál egy-egy ilyen gyakorlat. A tanulók többsége, amellet, hogy igyekezett figyelni a formai elemekre (szótagszám, rím), képes volt arra is, hogy mind a lokális, mind a globális kohéziót kielégítő kifejezésekkel pró-

bálkózzon. Említésre méltónak tartom azt is, hogy, noha magyarázatot csak egy versszak kiegészítéséhez kértünk, a tanulók – ’helyreállított’ versük egészére vonatkozó, egyéni (nem egy esetben szimbolikus) értelmezéseiket is felvillantották.

Egy másik típusú gyakorlat például *Weöres Sándor Sivatag* című versére vonatkozatható. Ennek a versnek a fizikai megjelenési formája Weöres Sándor *A sebzett föld éneke* (Magvető Könyvkiadó, Bp. 1989) című kötetében a következő (lásd itt **Ve/12**):

Ve/12: *Weöres Sándor: Sivatag*

Életed sivatag
haláloed a sivatag széle
és örökösöd
a sivatagban ül tevére

Életed sivatag
haláloed a sivatag széle
és aki a helyedbe lép
a sivatagot örökli

Életed sivatag
haláloed forrás
és jajj annak ki helyedbe lép

Ehhez a gyakorlathoz – melynek elvégzésével arra lehetünk kíváncsiak, hogy a tanulók a hiányossá tett szöveg kiegészítését követően képesek-e annak megállapítására, hogy különböző személyekre utaló birtokos személyragok szövegbe illesztése milyen változásokat eredményez(het) a vers jelentésében – az alábbi szövegformát adhatjuk a kezükbe (lásd **Ve/12:0**):

Ve/12:0 „Élet(...) sivatag
halál(...) a sivatag széle
és örökös(...)
a sivatagban ül tevére

Élet(...) sivatag
halál(...) a sivatag széle
és aki a hely(...)be lép
a sivatagot örökli

Élet(...) sivatag
halál(...) forrás
és jajj annak ki hely(...)be lép

A *feladatot* a következő módon fogalmazhatjuk meg:

A fenti szöveg egy olyan eredeti vers átalakított változata, amelyből valamennyi birtokos személyragot töröltünk.

a) Egészítsd ki az üresen hagyott helyeket az általad megfelelőnek tartott, lehetséges birtokos személyragokkal!



b) Fogalmazd meg, hogy különböző birtokos személyragok alkalmazása milyen következménnyel jár a vers jelentésére!

RELÁTUM-IMÁGO

Egy olyan (valóságos vagy képzelt) *világdarabnak* elménkben létrejött képe, amely világdarab – az általunk létrehozott nyelvi jelentéstani minősítéssel összhangban álló feltételezésünk szerint – egy adott fizikai nyelvi tárgyban (egy verbális szöveg adott fizikai hordozójában) kifejezésre jut.

2. kérdés: *Melyek azok a szempontok, amelyeket egy verbális szöveg fizikai hordozójához rendelhető (valóságos vagy képzelt) világdarab vizsgálatánál figyelembe kell venni?*

P. S. J.: A verbális szöveg mint komplex jel fizikai hordozójához rendelhető *világdarab* mentális létrehozásában – többek között – a következő tényezők játszanak jelentős szerepet:

a) a verssorokban, illetőleg szövegmondatokban kifejezésre jutó 'világdarab-alkotóelemek' bemutatásának (egymáshoz-illesztésének) sorrendi egymásutánja;

b) a versszakokban, illetőleg bekezdésekben kifejezésre jutó 'világdarab-alkotóelemek' bemutatásának (egymáshoz-illesztésének) sorrendi egymásutánja;

c) a bemutatás hiányossága, illetőleg csupán jelzésszerűsége;

d) a szöveg címének és az adott címmel megjelölt szövegrésznek a viszonya.

Az első három tényezővel kapcsolatban a világra és a szövegtípusokra vonatkozó ismereteink játszanak döntő szerepet; a negyedikkel kapcsolatban a szövegtípusokra vonatkozó ismereteink a meghatározók. *Rendszerbe foglalható ismeretekről* legfeljebb a címadásra vonatkozóan rendelkezünk, s ezek az ismeretek is csupán tipológiai jellegűek. Ezek alapján tudjuk, hogy vannak:

1. közvetlenül a szövegből származó (idézet jellegű) címek (a szöveg valamely sora, vagy a szöveg valamely más jellegű összetevője);

2. tematikusan jelölő címek;

3. a szöveg kompozíciójára (is) utaló címek;

4. műfajára általánosan utaló címek stb.

A fizikai hordozóhoz rendelt világdarabbal kapcsolatban az analitikus elemzést megelőző kreatív megközelítési gyakorlatoknak az a célja, hogy a gyakorlatok végzői kreatív módon foglalkozzanak egy adott szöveg *lokális* és *globális* összefüggősége (kohéziója) és a hozzárendelhető világdarab összefüggősége (a szöveg koherenciája) megváltoztatásának lehetőségeivel, valamint hogy ennek során megpróbálják feltárni, milyen ismeretekkel rendelkezik egy-egy adott személy vagy elemző közösség a világdarabok bemutatása fent felsorolt tényezőire vonatkozóan.

B. ZS.: Az itt bemutatott első gyakorlatleírást *Kálnoky László Egyszerű fejfa* című versére vonatkoztatjuk. Ennek a versnek a fizikai megjelenési formája *Kálnoky László Összegyűjtött versek* (Magvető Könyvkiadó, Bp. 1981) című kötetében a következő (lásd **Ve/13**):

Ve/13 *Kálnoky László: Egyszerű fejfa*

Anyám emlékére

Arc, mit tükrözött a tiszta tenger,
szétronsolt a hullám, nem felelsz.

Dallam, emberi ajkak lakója,
házaat elhagytad, nem felelsz.

Mondat, mit a föld porába róttak,
elmosott a zápor, nem felelsz.

Kör, mit madár irt a levegőbe,
az a madár elszállt, nem felelsz.

Láthatatlan lettél, néma lettél,
mint aki sosem volt, nem felelsz.

A gyakorlat céljára – amelynek elvégeztetésével itt arra lehetünk kíváncsiak, hogy a tanulók önállóan tekinthető szövegrészek között milyen kohezív és koherencia össze-

Ve/13-0

- | | |
|---|--|
| 2 | Arc, mit tükrözött a tiszta tenger,
szétroncsolt a hullám, nem felelsz. |
| 9 | Dallam, emberi ajkak lakója,
házadat elhagytad, nem felelsz. |
| A | Mondat, mit a föld porába róttak,
elmosott a zápor, nem felelsz. |
| K | Kör, mit madár irt a levegőbe,
az a madár elszállt, nem felelsz. |
| 7 | Láthatatlan lettél, néma lettél,
mint aki sosem volt, nem felelsz. |

függéseket tudnak felfedezni – a következő – külön-külön papírszeletekre irt és összekevert – szövegformát adhatjuk a kezükbe:

A feladatot a következő módon fogalmazhatjuk meg:

A kézhez kapott papírszeleteken egy vers versszakait olvashatod.

a) Kísérelj meg ezekből a versszakokból egy olyan verset összerakni, amelyet a magad számára leginkább elfogadhatónak tartasz! (Megoldásodat az egyes versszakok előtt álló betű- és számjelekkel közöld!)

b) Indokold meg a választott sorrendet!

Az alábbi táblázat 14 tanuló megoldását tartalmazza: a táblázat fejlécében a tanulók

T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
2	K	K	K	2	2	K	K	7	A	A	A	K	K	K
9	2	A	9	A	A	2	9	2	2	2	K	A	A	A
A	9	9	A	9	K	A	A	9	7	K	2	2	9	9
K	A	2	2	K	9	9	2	A	9	9	9	9	2	2
7	7	7	7	7	7	7	7	K	K	7	7	7	7	7

2. táblázat

sorszámát, „T”-vel jelzett (első) függőleges oszlopa a versszakok eredeti sorrendjének betű- és számjelét, többi oszlopa a 14 tanuló megoldását (lásd 2. táblázat). (4)

A gyakorlat a) feladatának megoldásával kapcsolatban megjegyzésre méltónak tartom, hogy

– a 14 tanuló 11 különböző sorrendet hozott létre;

– záróversszakul szinte minden tanuló az eredeti vers sorrendjével megegyező versszakot jelölte meg;

– a 3-as, 4-es és 7-es sorszámú tanulók versszakosorrendjének megválasztása megegyezik az eredeti mű azonos versszakainak sorrendjével.

A b) feladat megoldását itt négy tanuló (lásd 1-es, 2-es, 7-es, 12-es) indoklásának közlésével szemléltetem.

1 „A K, 2, 9, A, 7 sorrend nekem azért tetszik, mert az arc, dallam, mondat egymást fokozza, egyre inkább az eltűnést fejezi ki. Először eltűnik az arc, tehát nem látom, majd a dallam, tehát nem hallok a hangját, végül a mondat is eltűnik, vagyis már írásos emlék sincs. Ezután így logikusan következik a 7-es jelzésű részlet.”

2 „A K, A, 9, 2, 7 sorrendet azért választottam, mivel szerintem a költő a lány, finom dolgoktól: mint a madár elszállása, a csendes zápor, egy ház elhagyása – jut el fokról fokra a tenger hulláma-

inak roncsolásáig egy olyan fokra, amelyet már nem érdemes fokozni. Az utolsó versszak pedig az egész összegzése.”

7 „Azért a K, 9, A, 2, 7 sorrendet választottam, mert a téma az embertől távolabb eső dolgoktól jut el a közelebbi dolgokig, majd eltávolodik. A 2 és 7 azért kapcsolódik, mert a 7-ben a költő egy személyhez beszél, s a személyhez az arc áll a legközelebb.”

12 „Abból indultam ki, hogy a 7 biztos az utolsó, mert abban nincs semmi konkrét tárgy. A további rendezésben az utolsó versszak első sora segített; biztos voltam benne, hogy az 1. és 2. versszakba szemmel látható dolgoknak kell kerülniük. A további sorrendet azért választottam, mert így fokozatosan szűkül a kör. Eg, levegő, az ember kívülről, az ember lelke.”

A relátummal kapcsolatos gyakorlatok közé sorolható a címadás is. Jóllehet, ez valamennyi kreatív-produktív gyakorlattal kapcsolatban kérhető, a relátum esetében különleges jelentőséggel bír. A címek ugyanis olyan ’elvárásokat’ kelthetnek, amelyek sajátos perspektívába helyezhetik az adott szövegben feltételezhetően kifejezésre jutó ’valóságdarabot’.” (3)



ADOTT SZÖVEG ÁLTAL IDÉZETT MÁS SZÖVEGEK

„Más szöveg(ek)et idéző szöveg”-nek nevezzük egyrészt azokat a szövegeket, amelyek különleges formája vagy sajátos tematikája más hasonló módon különleges formájú, illetőleg sajátos tematikájú szövegre emlékeztet, másrészt azokat, amelyek (hivatkozással vagy anélkül) más szövegekből idéznek bizonyos részeket, meghagyva az idézett részeket eredeti nyelvi megfogalmazásukban, vagy enyhén megváltoztatva azokat. (Az idéző szöveg és az általa idézett szövegek közötti kapcsolatok ’intertextuális kapcsolatok’-nak szokás nevezni.)

3. kérdés: *Melyek azok a szempontok, amelyek egy verbális szövegből és a vele intertextuális kapcsolatba hozható szövegekből létrejövő szövegcsaládok vizsgálatánál figyelembe kell venni?*

P. S. J.: Egy verbális szöveg szövegalkotó tényezőinek elemzésénél, ahogy láttuk, grammatikai, szövegnyelvészeti, szövegtani és poétikai-retorikai-stilisztikai, valamint (általános értelemben véve) a világra vonatkozó ismeretek játszanak szerepet. Valamennyi felsorolt ismerettípus esetén elemzési eredményeink háttérül egyrészt a *rendszerbe foglalható*, másrészt a rendszerbe ugyan nem foglalható, de egy-egy szociokulturális kontextuson belül többé-kevésbé *konvencionizálódott* ismeretek játszanak szerepet. Ezen ismeretek és az elemzendő szöveg fizikai megjelenési formája interakciójának eredményeként jön létre elemzési eredményként a vizsgált szöveg megformáltságának a leírása.

Ami a *konvencionizálódott*nak tekinthető ismereteket illeti, azoknak a tartományán belül az elemzendő szöveghez ’legközelebb’ áll az az ismerethalmaz, amely az adott szöveg szerzőjének más műveire, illetőleg az adott szöveggel ilyen vagy olyan szempontból ’rokonítható’ ’idegen’ szövegekre vonatkozik. Voltaképpen ’intertextuális ismeret’-nek nevezhetjük az ehhez a halmazhoz tartozó mindkét ismerettípus körébe tartozó ismereteket, ha mindjárt az egyik elsősorban ’szerző’-, a másik elsősorban ’mű’-irányultságú is.

Az intertextualitásra vonatkozóan rendszerbe foglalt ismeretekről legfeljebb csak az egyes szaktudományok különféle szövegcsaládjain belül beszélhetünk. Az irodalmi szövegekkel kapcsolatban az intertextuális ismeretek elsajátításának egyetlen alapja az ’olvasottság’; intertextuális irodalmi ismereteink mennyisége és minősége egyrészt olvasmányaink mennyiségétől és minőségétől függ, másrészt attól, hogy rendelkezünk-e az ezeknek az ismereteknek a feltárását és megőrzését biztosítani tudó stratégiákkal.

Az irodalmi intertextualitással kapcsolatos kreatív gyakorlatok célja egyrészt annak a technikának a gyakorlása, amelynek alkalmazásával *idézett szövegeket* fel tudunk tárn

megadott *idéző szöveg* alapján, másrészt azé a technikáé, amelynek alkalmazásával *idéző szövegeket* létre tudunk hozni megadott *idézendő szövegek* alapján.

B. ZS.: Az *idézett szövegek* feltárása *idéző szövegek* alapján, voltaképpen nem olyan értelemben kreatív gyakorlat, mint amilyen értelemben azt a szakkifejezést mi használjuk. Ennek a feltáró műveletnek az elvégzéséhez egyrészt kellő olvasottság, másrészt a különféle 'szövegkonkordanciai kompozíció-stratégiák' ismerete szükséges.

Kreatív-produktív műveletnek tekintendők viszont ezzel szemben például azok a műveletek, amelyek végrehajtása során *idéző szövegeket* hozhatunk létre megadott *idézendő szövegek* alapján. Erre mutatok be itt két példát, éspedig olyanokat, amelyekben a létrehozott 'idéző szöveg' *teljes egészében* az idézendő szövegekből vett tartalmi és/vagy formai elemekből építkezik.

Első gyakorlatként tekintünk idézendő szövegeknek a **Ve/a**-val és **Ve/b**-vel jelzett fizikai megjelenésű formával rendelkezőket.

Ve/a	<i>Somlyó György: Tiszta költészet</i>	Ve/b	<i>Kányádi Sándor: Rövid könyörgés kettőtört hajón</i>
	A tavon egy hatyú a fényben A fényben a tavon egy hatyú Egy hatyú a fényben a tavon A tavon a fényben egy hatyú Egy hatyú a tavon a fényben A fényben egy hatyú a tavon		undorodom a verseimtől uram mint sebeiktől az önkínzó középkori szerzetesek adj nekik nyugtalan örökléteket nekem jó éjszakát ámen
	A tavon egy hatyú a fényben		

Alkalmazva a **Ve/a** kompozíciós elvét a **Ve/b** első sorára, olyan szöveget hozhatunk létre például, amelyhez többféleképpen is interpretálható módon illeszthetjük a „*Nem egészen tiszta*” költészet címet (lásd **Ve/14**):

Ve/14 „Nem egészen tiszta” költészet

„undorodom a verseimtől uram
uram undorodom a verseimtől
a verseimtől uram undorodom
undorodom uram a verseimtől
a verseimtől undorodom uram
uram a verseimtől undorodom

Ve/c *Vas István: Őt látom*

Azt mondta Kosztolányi:
„Naponta három órát
Tölts íróasztalodnál
Négy szemkőzt a papírral.”
„De ha íróasztalom sincs?”
„Ülj le a földre.” „És ha
Nem tudok verset írni?”
„Írj prózát.” „És ha nem megy?”
„Foglalkozz fordítással.”
„S ha nem megy az sem?” „Akkor
Csak gondolkozz a versen.”
Így teszek most ülök csak
Pipázva a verandán
S a szálló pipafüstben
Az őszi nagy esőben
Őt látom Kosztolányit

Ve/d *Szepesi Attila: Mesterségéhez*

Ki próféták és görbehátú mesteremberek utóda vagy, ne add fel éji műhelyed. Bár senki sem figyel rád, a helyed el nem hagyhatod, a virrasztó toronyszobát, hol gyertyafény világít minden málló töredékre. Maradj hű a szavakhoz, hűséges nyájad el ne hagyj, hiába a gépi handabanda oda-künn, közzgazdászok és kancsal próféták tülekedése. Maradj az álmok pásztora, próbáld még egyszer egybelátni az időt. Hogy az alkímista elegyíté hígannyal ként, hűséges szavaiddá léle-külj. Hallgattad még a régi mestereket, akik a holnapot néven nevezték, s porköpenyűkben oly korszerűtlenül botoltak itt, mint éj lidérce. Arcukat s hátuk görbületét nem ismerte senki. De viszanéznek, s a láthatatlanért virrasztanak tovább, és látomásuk megmarad, mint borostyáncsöppbe

Másik példaként tekintsük idézendő szövegeknek a **Ve/c**-vel, **Ve/d**-vel, valamint a **Ve/e**-vel jelzett fizikai megjelenési formával rendelkezőket.

Ve/e *Fábri Péter: Ars poetica doloris*

Míves munka a vers, ritmusa rendtevé,
nyelvek dallamait rendezi értelem,
jaj, mert retteg a szív, lakja a félelem,
s így tán enyhül a szenvedés.

Ezeknek az 'idézendő szövegek'-nek az alapján létrehozhatjuk például a következő 'idéző szöveg'-et (lásd **Ve/15**):

Ve/15 **Mesterségünkhöz**

„Naponta három órát töltök íróasztalodnál
négyesemközt a papírral!
Maradj hű a szavakhoz, hűséges nyájad el ne hagyj, hiába a gépi handabanda oda-
kűnn, közgazdászok és kancsal próféták tülekedése. Maradj az álmok pásztora,
próbáld még egyszer egybelátni az időt.
Mivel munka a vers, ritmusos rendtevé,
nyelvek dallamát rendezi értelem.”

A kreatív gyakorlatok tárgyalásának befejezéséül egyrészt azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy *Beszélgéssorozatunk* e két utolsó fejezetében olyan módon próbáltunk 'egyszerű (tisztá) típusú' gyakorlatokat bemutatni, hogy amennyire ez egyáltalán lehetséges, feladatainkat minden esetben csupán egy-egy szövegalkotó tényezőre vonatkozóan foglaltuk meg. (Ez természetesen nem érinti azt az elégszer nem hangsúlyozható ténytet, hogy minden gyakorlat során természetesen nem csak az a szövegalkotó tényező 'érintődik', amire a gyakorlat elsődlegesen irányul, hanem közvetve a többi is!) Nyilvánvaló, hogy megalkothatók 'komplex (tisztá) típusú' gyakorlatok is, amelyekben a feladat szándékoltan két vagy több szövegalkotó tényezőre irányul *egyidejűleg*.

Másrészt – minthogy az előzőekben csaknem kizárólag *kreatív-produktív* gyakorlatokat tárgyaltunk – foglalkozni szeretnénk a következő általános jellegű metodológiai kérdéssel:

4. kérdés: *Mi a kapcsolat a kreatív gyakorlatok 'kreatív-produktív' és 'kaleidoszkopikus' típusú gyakorlatai között?*

P. S. J.: A kreatív-produktív és a kaleidoszkopikus gyakorlat voltaképpen egy és ugyanazon típus két különböző megjelenési formája.

Kaleidoszkopikus gyakorlatok végzése esetén az eredeti szövegeket alakítgatjuk annak vizsgálata érdekében, hogy mi változik e szövegek formai és jelentéstani megformáltságában az alakítgatások következtében, majd az ennek során nyert ismeretekre támaszkodva hajtjuk végre az eredeti szöveg analitikus elemzését.

Kreatív-produktív gyakorlatok végzése esetén, ezzel szemben, előzőleg már átalakított szövegeken végzünk műveleteket annak érdekében, hogy azokból egy számunkra elfogadható szöveget tudjunk létrehozni/kiválasztani, majd az ennek során nyert ismeretekre támaszkodva hajtjuk végre az eredeti szöveg analitikus elemzését.

B. ZS.: A tanítási gyakorlat módszertana szempontjából e két kreatív gyakorlattípus között az az összefüggés, hogy amikor a tanár egy-egy adott szövegre vonatkozó feladatokat készít elő *kreatív-produktív* gyakorlatokhoz, ezeken a szövegeken ő maga *kaleidoszkóp-gyakorlato(ka)t* végz. Ez más szóval a következő lépések végrehajtását jelenti:

1/a) az adott szöveget [a vizsgált szövegalkotó tényező(k)re vonatkozóan] átalakít(gat)ja;

1/b) vizsgálva közben azt, hogy az átalakítgatások következtében létrejövő változások milyen változásokat eredményez(het)nek a vizsgált szöveg (feltételezett) jelentésében;

2/a) az eredeti szöveg ily módon átalakított egy vagy több változatát tekinti ezután *kreatív-produktív* gyakorlatok alapjául szolgáló szövegnek (szövegeknek), hogy a tanulók abból *hozzanak* létre (azokból *válasszanak ki*) számukra elfogadható szövegeket;

2/b) az átalakít(gat)ások közben végzett vizsgálatai alapján tudva, hogy mit várhat el a szóban forgó gyakorlatok elvégzésétől, illetőleg milyen 'jelentésváltozási háttér' előtt beszélheti majd meg a tanulókkal e gyakorlatok eredményeit.

Az előzők során többször is kifejezésre juttattuk azt, hogy míg kreatív-produktív gyakorlatokat elsősorban olyan szövegekkel kapcsolatban célszerű végezteni, amelyeket a tanulók nem ismernek, kaleidoszkópgyakorlatok bármely szöveggel/szövegen elvégezhetőek.

Ehhez is csupán azt teszem hozzá, hogy a tanulók kellő előkészítés után bevonhatók egy – kaleidoszkópgyakorlatokat és kreatív-produktív gyakorlatokat egymással összekapcsoló – 'gyakorlatvezető játék'-ba is, ami még jobban növelheti mind ismereteiket, mind érdeklődésüket. Egy ilyen játék – különösképpen akkor, ha a tanár párhuzamos osztályokban tanít – a következő módon építhető fel:

– a tanár egy kiválasztott szöveggel kapcsolatban egyik osztálya tanulóinak együttműködésével végzi el a fenti 1/a)–2/b) lépésekben leírtakat;

– az így létrehozott átalakított szöveget/szövegeket adja oda párhuzamos osztálya tanulóinak kreatív gyakorlatok elvégzéséhez;

– e gyakorlatok eredményeit azután az előző osztály tanulóival is megbeszéli.

Végezetül arra szeretném újra felhívni a figyelmet, hogy az itt és más publikációinkban bemutatott gyakorlatokat/feladatokat 'receptek'-nek tekinteni nem szabad! A tanár az éppen tárgyalt (irodalmi vagy nyelvtani!!!) tananyaghoz választhat szöveget, és azzal a tananyagnak és a választott szövegnek legjobban megfelelő gyakorlatot végeztetheti el. Természetesen célszerű, ha a tanár a gyakorlatok skáláját saját kreativitásának és igényeinek megfelelően maga is bővíti.

Jegyzet

(1) BENKES ZSUZSA–PETŐFI S. JÁNOS: *Szövegtani kaleidoszkóp 2. A szövegmegformáltság elemző megközelítése* (az MKM által engedélyezett oktatási segédlet). Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996, 127–148. old.

(2) PETŐFI S. JÁNOS–BÁCSI JÁNOS–BÉKÉSI IMRE–BENKES ZSUZSA–VASS LÁSZLÓ: *Szövegtan és verselemzés*. PSZM Programiroda, Bp. 1993, 193–201. old.

(3) BENKES ZSUZSA–PETŐFI S. JÁNOS: *Szövegtani kaleidoszkóp 2. A szövegmegformáltság elemző megközelítése* (az MKM által engedélyezett oktatási segédlet). Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996, 154–159. old.

(4) PETŐFI S. JÁNOS–BÁCSI JÁNOS–BÉKÉSI IMRE–BENKES ZSUZSA–VASS LÁSZLÓ: *Szövegtan és verselemzés*. PSZM Programiroda, Bp. 1993, 217–228. old.

(5) BENKES ZSUZSA–PETŐFI S. JÁNOS: *Szövegtani kaleidoszkóp 2. A szövegmegformáltság elemző megközelítése* (az MKM által engedélyezett oktatási segédlet). Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996, 173–182. old.

A *kreatív-produktív szövegmegközelítéshez* általában lásd:

PETŐFI S. JÁNOS–BENKES ZSUZSA: *Elkallódni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben*. OTTÉV, Veszprém 1992

PETŐFI S. JÁNOS–BÁCSI JÁNOS–BÉKÉSI IMRE–BENKES ZSUZSA–VASS LÁSZLÓ: *Szövegtan és verselemzés*. PSZM Programiroda, Bp. 1993.

BENKES ZSUZSA–PETŐFI S. JÁNOS: *A vers és próza kreatív-produktív megközelítéséhez. Alapfeladat-típusok*. OKSZI, Bp. 1993.

PETŐFI S. JÁNOS–BÁCSI JÁNOS–BÉKÉSI IMRE–BENKES ZSUZSA–VASS LÁSZLÓ: *Szövegtan és prózaelemzés*. Trezor Kiadó, Bp. 1994.

Kognitívizmus és az értelem kiművelése

A hatvanas években „kognitív forradalom” kezdődött. (1) Ennek jelentőségét a pedagógia kutatói felismerték, (2) de a fejlődés olyan sokágú és gyors, hogy mire a hasznosítás lehetőségeiről készült munkák megjelentek, lényegi változások következtek be. Évtizedünkben olyan integrációs törekvések kibontakozásának lehetünk tanúi, (3) amelyek tartósabb kapaszkodókat ígérnek a pedagógiai célú integratív elemzéshez, a kiérleltebb eredmények pedagógiai hasznosításának feltárásához. Ebben az írásban pedagógiai célú integratív elemzésre vállalkozom, néhány további tanulmányban pedig majd egyes részterületek pedagógiai lehetőségeit vizsgálom.

A „sokágúság” azt jelenti, hogy a kognitív pszichológia kibontakozása nyomán egyre több tudomány, tudományág (a neuropszichológiától, a mesterséges intelligencia kutatásától egészen a filozófiáig) kezdett érdeklődni a kogníciókutatás új szemléletmódot, ismereteket ígérő lehetőségei iránt. Ugyanakkor az egyes tudományágakon belül egymással szemben álló irányzatok születtek, sőt sok kutató is sajátos világot, szemléletmódot alakít ki. Ha a tucatnyi tudományágot, azok irányzatait és markáns kutatóit együtt tekintjük, gyorsan növekvő kásahegy (sőt kásahegység) tornyosul előttünk, amelynek még a körbejárása és megmászása is szinte reménytelen vállalkozás. Nem is beszélve a megértés, a hasznosítás érdekében végzendő mazsola-bányászatról. Számos hegybe, dombba biztosan belefulladás a speciális szakértelem nélkül vajúrkodni merészkedők. E problémákat némileg kezelhetővé teszik a filozófiai feldolgozások. Ezekkel meg az a gond, hogy az absztrakt fogalomrendszer „alatt” lévő konkrét tudás kellő ismerete nélkül könnyen kicsúszik a realitás talaja a megértésre és hasznosításra törekvők lába alól.

A fent vázolt helyzetben csak a különböző területeken otthonos kutatók együttműködő csoportja lehetett eredményes. Ilyen pedagógiai kutatócsoportok jelenleg nincsenek és a közeljövőben sem reménykedhettünk ilyenek létrejöttében. A magányos kutató kénytelen szelektálni és közvetett forrásokkal is beérni. Miközben tudván tudja, hogy fontos eredményeket oktalanul mellőzhet, a közvetett forrásokból szerzett ismereteket félreértheti.

Mivel a pedagógia elméletét és gyakorlatát (a nevelést) a személyiségfejlődés segítésként értelmezem, a kiválasztás elsődleges szempontja a személyiség változását, fejlődését eredményező információkezelés, megismerés, tanulás öröklött alapja, szerveződése, működése, fejlődése. Vagyis csak az, ami az emberre, a személyiségre vonatkoztatható, és csak az, ami a személyiség kialakulása, változása szempontjából fontosnak ígérkezik. (Ennek értelmében a címben szereplő „kiművelés” mindössze annyit jelent, hogy pedagógiai szempontból teszek kísérletet a téma integratív célú tárgyalására.) Így például az agykutatásból az információkezelés, a megismerés, a tanulás jobb megértését segítő eredmények érdemelnek különös figyelmet, de ezek is sajnos (számomra legalábbis) főleg a neuro-pszichológia, a neuro-etológia, a tudat eredetét vizsgáló kutatás, a kognitív filozófia közvetítésével hozzáférhetők. Hasonlóképpen a számítógépes modellezésből nem a gyakorlati megoldások, hanem a kogníció megértését szolgáló modellek eredmé-

neyei tartanak számat a pedagógia érdeklődésére; és ebben az esetben sem a modellezés, a programozás, hanem csak az emberre érvényesnek ígérkező következtetések (sajnos, ebben az esetben is a más szakterületek által értelmezett, közvetített eredmények). Mindez, tudom, veszélyes kompromisszum, de a kutató önmagában többre nem lehet képes (persze van, aki ennek nincsen tudatában vagy magának sem meri ezt bevallani).

A fent jelzett helyzet másik súlyos problémája a fogalmi, terminológiai dzsungel. Még az egyes tudományágakon belüli irányzatok, sőt az egyes kutatók szakzsargonjai is jó-részt átjárhatatlanok. Nem beszélve a kogníció-kutatásban érintett különböző tudomány-ágakról. Mit kezdhet mindezzel a pedagógia kutatója? Egyfelől hemzsegnek az aktuális célra kreált, a később túlhaladottnak minősülő fogalmak, megnevezések. Másfelől a viszonylag időtállóknak minősíthető fogalmak, terminusok nagy része kifejtés nélkül a pedagógiát olvasók túlnyomó többségnek értelmetlenek, semmitmondóak. Továbbá jórészt a hagyományos filozófiából (a gnoszeológiából) és a pszichológiából származó pedagógiai fogalomkészletből alig maradt valami a modern kognitívizmus szóhasználatában. Katasztrofális következménnyel járna, ha a jelenlegi fogalomkészletet nem létezőnek tekintenénk és egy ismeretlen beszédmódot zúdítanánk a pedagógiába, a pedagógusok nyakába. A helyzetet az is nehezíti, hogy meglehetősen sok kifejezés fordítás nélkül vonult be a magyar nyelvű szakirodalmakba. Ez helyénvaló lehet az egyes szaktudományok szempontjából, de bevezetésük a pedagógiai szakirodalomba súlyos problémákat okozna. Végül néhány alapvető kifejezés magyarra fordítása (legalábbis pedagógiai szempontból) problematikusnak mondható.

Szándékosan arra fogok törekedni, hogy lehetőleg csak időtálló fogalmakat vegyek át, közülük is pedagógiai szempontból csak a legfontosabbakat. Ha lehet, ezeket is hagyományos megnevezésekkel, magyarul, illetve alkalmasabbnak ígérkező magyar kifejezést választva. Tudom, hogy ez csak részben sikerülhet, de ha mások is magukévá teszik ezt a szándékot, folyamatosan alakíthatjuk a pedagógia fogalomkészletét, követhető beszédmódját.

Értelem

A kognitívizmus tárgya, célja az értelem, (4) annak megismerése. A szakirodalom úgy igyekszik leírni az értelmet, hogy megkülönbözteti azt az agytól. Az agy – írják – anyagi dolog. Ezzel szemben az értelem nem anyagi, hanem . . . és ami a leírást, a kifejtést illeti, meglehetősen sokféle és bonyodalmas. Fölteszik a kérdést (elsősorban a filozófusok), hogy az állatnak, az újszülöttnek van-e értelme. Ha van, miben különbözik az emberi értelmétől? Ha a csecsemőnek nincsen értelme, mikortól, milyen alapon tekinthető az ember értelmes lénynek? És következnek a hosszadalmas fejtegetések, érvelések, amelyekből sok minden sejtethető válik, de egyértelmű választ nem kapunk. (5) Egyébként stílus megfontolásokból az értelem szó szinonimájaként használatos az „intelligencia”, az „ész”, az „elme”, a „mentális”. A problémát az is jelzi, hogy a kognitívizmus felújította a dualizmus témáját: az agyban, az emberben van valahol valami „nem anyagi mozgó”. Igaz, csak védekezőként, mely szerint az értelem nem önálló anyagtalans belső valami.

A pedagógiát természetesen nem az izgatja, hogy mi a kognitívizmus tárgya, hanem az, hogy mi az értelem, aminek a fejlődését segíteni hivatott. A pedagógiai célú elemzésben abból indulok ki, hogy az értelem egy fajta komponensrendszer. (6) Minden komponensrendszert sajátos funkciója, viselkedése, különböző komponensfajtáinak készlete, szerveződése, működése és adaptív változása (fejlődése) jellemez. A kutatások története azt mutatja, hogy ezek közül időszakonként egy valamely szempont dominánssá, néha kizárólagossá válik. Például a pszichológiában ötven évig a viselkedéstudomány dominált. Képviselői minden más megközelítést tudománytalannak minősítettek. A kogníció-kutatások sem mentesek az egyoldalúságtól, az ebből fakadó gyakran értelmetlen vitáktól. Azt a megfontolást követem, hogy egy rendszer eredményes megismerése érdekében

formai jellemzőit, funkcióit, viselkedését, összetevőit, strukturáját, működését és változását egyaránt figyelembe kell venni. Az egyes alapszemponatok szerinti kutatások eredményei csak saját keretükben és csak a többi szempont viszonylatában nyerhetnek értelmet. A komponensrendszerek esetében a formai jellemzőknek nincsen különösebb jelentősége, az összetevők komponensek, a struktúra helyett pedig szerveződésről célszerű beszélni. Ebben a részben az értelem funkciójáról lesz szó, a további részekben pedig a többi alapszemponat kerül sorra.

A kérdés tehát az, hogy mi az értelem funkciója (mire való, mi a szerepe). Ez a kérdés három választ vár: a funkcionális rendszer (esetünkben az értelem) mit, miben és mivel szolgál.

a) A funkció más, rendszerint egy átfogóbb rendszert szolgál, vagyis a funkcionális rendszer valamely átfogóbb rendszer alrendszere. Esetünkben ez az átfogó rendszer a személyiség. Az értelem a személyiség alrendszere. Ezt a közhelyszerű kijelentést azért érdemes leírni, mert a kogníció-kutatás publikációi igen nagy teret szentelnek a funkcionális kritikájának, amely a funkcióból kiindulva törekszik megismerni az értelmet (ez is jó példa az egyoldalú megközelítés zsákutcájára). Az azonban nem válik egyértelművé, hogy az értelem a személyiség egyik alrendszere. Sőt a legtöbb kiadványban a személyiség kifejezés is csak elvétve, köznyelvi jelentéssel fordul elő. És ez nem véletlen: az „értelem” kimondatlanul ugyan, de olyan túláltalánosított kategóriává növekedett, ami már-már a „személyiség” helyettesítőjévé válik.

b) Az értelem a túlélésben, az életminőség megőrzésében, javításában segíti az egyes embereket, valamint a csoportokat, társadalmakat, az emberi fajt.

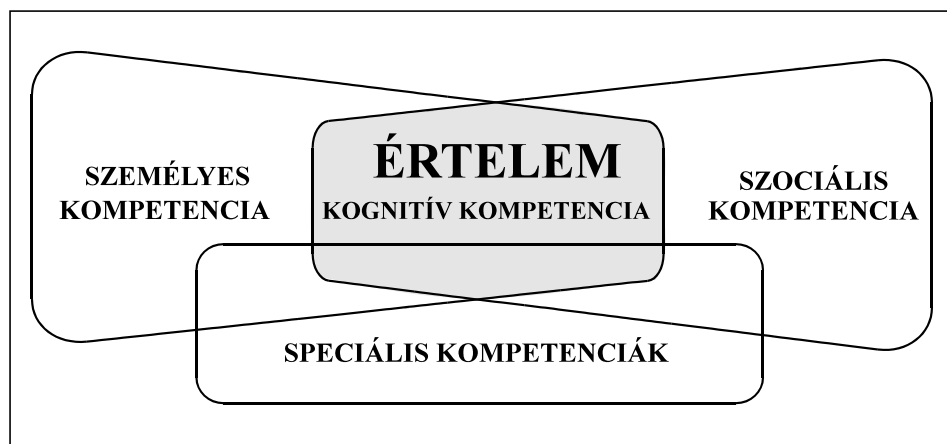
c) Az értelem az információ kezelésével (felvételével, kódolásával, átalakításával, termelésével, hasznosíthatóvá rendezésével, tárolásával) teljesíti funkcióját.

A kogníció-kutatás központi fogalma a megismerés (a kognitívizmust kognitív tudománynak, magyarul megismerés-tudománynak is nevezik). A szakirodalom olvasójában az a meggyőződés alakulhat ki, hogy az értelem alapvető funkciója a megismerés. A fentiekben ez a funkció nem szerepel. Természetesen fölmerül a kérdés, hogy a megismerésnek mi az értelme, mi célt szolgál. Más szóval funkció-e egyáltalán? Továbbá köznapin viselkedésünk, tevékenységünk kétségtelenül információkezelés által valósul meg. Eközben gyakran semmiféle új információ, új ismeret nem fordul elő, vagyis megismerés nem történik. Kétségre vonható-e, hogy minden ilyen viselkedés, tevékenység értelmes, értelmünknek köszönhetően lehetséges? Avagy értelemről csak akkor beszélhetünk, ha közben az újszerű helyzet új információk felvételét, elemzését, létrehozását kívánja meg, vagyis tényleges megismerés is bekövetkezik? Végül például a kutatásnak, a direkt tanulásnak a megismerés a közvetlen célja. Az értelemnek mégis csak a megismerés lenne a funkciója? Ahhoz, hogy ezekre a kérdésekre választ kereshessünk, ismerkedjünk meg az 1. ábrán szemléltetett fogalmakkal és összefüggésekkel. (7)

Minden élőlény egzisztenciális jelentőségű funkciója önmaga és a faj túlélése. Az ember esetében a pusztán túlélés az egyén, a csoport, a társadalom életminőségének megőr-

Mivel a pedagógia elméletét és gyakorlatát (a nevelést) a személyiségfejlődés segítéseként értelmezem, a kiválasztás elsődleges szempontja a személyiség változását, fejlődését eredményező információkezelés, megismerés, tanulás öröklött alapja, szerveződése, működése, fejlődése. Vagyis csak az, ami az emberre, a személyiségre vonatkoztatható, és csak az, ami a személyiség kialakulása, változása szempontjából fontosnak ígérkezik.

zésével és javításával egészül ki. E két egzisztenciális funkciót a személyes kompetencia (erről a sorozatot záró tanulmányokban lesz szó) és a szociális kompetencia (erről lásd a sorozat jelenlegit megelőző öt tanulmányát) szolgálja. A kompetenciát (komponensfajta-ik szempontjából) ismeretek, motívumok, készségek és képességek rendszereként értelmeztem. (8) E két kompetenciát szemléltető halmaz metszetében található az „értelem” (ami – mint rövidesen kifejttem – tulajdonképpen kognitív kompetencia).



1. ábra

A személyiség funkcionális modellje

Az 1. ábra azt kívánja szemléltetni, hogy információkezelés, kognitív kompetencia nélkül a személyiség aktivitása (működése, viselkedése) lehetetlen. Ebben az esetben a kognitív kompetencia *gyakorlati célokat* szolgál megismerés nélkül vagy megismeréssel. (Az értelmet jelölő metszeten kívüli részhalmazok a személyes, a szociális és a speciális kompetenciák működésének feltételeit képező ismeretek, motívumok, készségek és képességek rendszerei.) Az értelmet jelölő metszet sötét színével azt kívánom szemléltetni, hogy a kognitív kompetencia közvetlen gyakorlati céloktól független megismerésre és önmaga módosítására, fejlesztésére is képes. A kisgyerekek éber állapotukban csaknem kizárólag explorálnak és játszanak. Gyakorlati célú aktivitásuk minimális, mivel erre még nem készültek föl. Köztudott, hogy a fejlettebb állatok is explorálnak és játszanak. Az exploráció a környezet és változásainak aktuális gyakorlati céloktól független feltárása, megismerése. A játék pedig a gyakorlatilag is hasznosítható tudás mellett elsősorban a kreativitást, magának a kognitív kompetenciának a fejlődését segíti. Az exploráció és a játék az emberi kognitív kompetencia *megismerési célú* tevékenységre (direkt tanulásra, kutatásra) képes értelemmé fejlődésének az előzménye.

Az információ–kezelésnek háromfajta funkcióját (*a*: az új információt nem kívánó, továbbá *b*: új információt is felhasználó gyakorlati célú, valamint *c*: a megismerési célú tevékenységek szolgálatát) megismerve belátható, hogy nincsen elvi alap annak eldöntésére, hogy ezek közül melyik és mely kombináció tekinthető értelemnek, kognitív kompetenciának. Ezért amikor e különbségektől eltekintve az értelem működésére, a kognitív viselkedésre utalok, a *kogníció* szót fogom használni. A kogníció kutatói közül sokan a „tisztá helyzetet” definiáló *c* változatot tekintik értelemnek. Mivel a szocializáció, a személyiség fejlődése túlnyomóan gyakorlati célú viselkedés, tevékenység folyamatában zajló tanulás eredménye, pedagógiai szempontból a *b* és a *c* változatokat, valamint ezeket együtt fogjuk *megismerésnek* nevezni. (E megkülönböztetés pedagógiai jelentőségéről majd a kognitív képességekről szóló tanulmányban lesz szó.)

Az ember *kognitív kompetenciája* információkezelő komponensrendszer, amely információk felvételével, új ismeretek, tudás létrehozásával és önmaga módosításával, fejlődésével (vagyis kognícióval) szolgálja az ember, a csoport, a társadalom, a faj túlélését, életminőségének megőrzését és javítását. A kognitív kompetencia öröklött és tanult komponensek (kognitív motívumok, mechanizmusok, rutinok, készségek, magára a kognícióra vonatkozó ismeretek és a kogníciót szervező, megvalósító képességek) rendszere. Stíláriss szempontból célszerű a „kognitív kompetencia” szinonimájaként a köznyelvi „értelem” használata.

Kognitívizmus

A kognitívizmus a hatvanas években kezdődő kognitív forradalomban részt vevő számos tudományág és irányzat átfogó megnevezése. Vannak szerzők, akik ebben az értelemben a kognitívizmusról mint mozgalomról beszélnek. Mások klasszikus és modern kognitívizmust különböztetnek meg. Előbbi a mesterséges intelligencia kutatására, utóbbi az úgynevezett konnekciónizmusra utal (ezekről rövidesen szó esik majd). Pedagógiai szempontból célszerű minden olyan tevékenységet, annak eredményét a kognitívizmus fogalma alá sorolni, amely az értelem, a kogníció megismerésére, megértésére vonatkozik.

A kogníció a filozófia központi témája a kezdetektől napjainkig. A 17. század végéig jellemző metaforikus jellegű elmélkedések ekkor jutottak el az introspekciós (önmegfigyeléses) kutatáshoz, aminek köszönhetően kialakult az *asszociáció-elmélet*, amely egymást aktiváló pszichikus komponensek kapcsolatának létrejöttével, egymás aktiválásával magyarázta az *értelem szerveződését és működését* (J. Locke, G. Berkeley, D. Hume). Majd az asszociációk laboratóriumi kutatásaival (H. Ebbinghaus, 1885) kezdetét vette a kísérleti pszichológia. Mint látni fogjuk, elképzelhetetlennek mondható, hogy a pszichikus komponensek egymást aktiváló kapcsolatának, vagyis az eredetileg *Arisztotelész* által elgondolt asszociációnak a feltételezése nélkül az értelem megismerésében előbbre lehetne jutni.

Századunk tízes éveitől a kísérleti pszichológia a viselkedéstudományban bontakozott ki és fél évszázadig meghatározó szerepet játszott. A behaviorizmus lényegét tekintve kognitív tudomány. Ugyanis a laboratóriumi állatkísérletek az észlelhető viselkedés kiváltásával tulajdonképpen az asszociációk megerősítéses létrejöttének tanulási szabályszerűségeit tárták föl. Természetesen csak a *viselkedés* alapszempontja szerint. Az más kérdés, hogy a kutatók szempontjukat és módszereiket (főleg eleinte) egyedül üdvöztetőnek tartották, eredményeiket túláltalánosították. Ez minden fontos kutatási iránnyal megessett. Ma már nyilvánvaló, hogy a vizsgált rendszer belső összetevőinek, szerkezetének, szerveződésének, működésének a megismerése nélkül nem remélhető a rendszer viselkedésének megértése. A viselkedés kutatása a rendszer belső világának zárójelbe tétele (fekete dobozként kezelése) esetén is lehetséges, és a viselkedéstudomány elméleti és gyakorlati (többek között pedagógiai) szempontból egyaránt rendkívül jelentős és fontos eredményeket produkált. Ezzel szemben belátható és a kutatási tapasztalatok is mutatják, hogy az értelem szerveződésének és működésének tanulmányozása a viselkedés figyelmen kívül hagyásával lehetetlen.

Az *intelligencia faktoranalitikus kutatása* és a kognitív műveletek kutatása, valamint a kognitív etológia a kognitív kompetencia belső világát törekszik megismerni a kognitív viselkedés megfigyelése és kísérleti működtetése által. Az intelligencia empirikus kutatása eleinte az emberek értelmes viselkedésbeli különbségeit törekedett mérhetővé tenni, egyetlen számmal kifejezni. A harmincas években kibontakozó faktoranalitikus kutatás az intelligencia meghatározó faktorait (tényezőit) kereste. Ezeket a faktorokat már a kutatások kezdetétől általában képességeknek, kognitív képességeknek nevezték (9) J. B. Carroll pedig a mintegy hatvan évig tartó kiterjedt kutatások elemzésének eredményeit

Humán kognitív képességek címen publikálta. (10) Ezek a kutatások az intelligenciát kognitív képességek rendszereként írták le. A feltárt kognitív képességek ugyan mind a mai napig nem képeznek koherens elméleti rendszert. Az is igaz, hogy nem tisztázott a *kognitív képességek* mibenléte, szerepe a kognitív viselkedésben, de az kitűnik, hogy egy-egy kognitív képesség egy-egy átfogó kognitív tevékenység (például gondolkodás, fogalmazás és hasonló) „szervezője, megvalósítója”. (A kognitív képességek pedagógiai jelentősége miatt a témáról külön tanulmány készül.) Amíg az értelem faktoranalitikus kutatása makroszintű megközelítésnek, addig a gondolkodási műveletek *Piaget* által elindított kutatási iránya mikroszintű kutatásnak mondható. Ez az irányzat arról ad hírt, hogy milyen *gondolkodási műveletek (kognitív készségek)* léteznek, és azokat milyen ütemben sajátítja el a felnőtté váló ember. (11) Az értelem megismerésében ez a kutatási irány is alapvető jelentőségű és pedagógiai szempontból nélkülözhetetlen eredményeket kínál. Az etológia az öröklött felismerő, problémamegoldó és tanulási mechanizmusok (mintázatok, programok) feltárásával hozzájárult az *öröklött kognitív komponensek (rutinok)* jelentőségének felismeréséhez. Sajnos, az ember öröklött kognitív rutinjainak teljes feltárása még nem fejeződött be, de amit már ma tudunk, alapvető jelentőségű kiindulás a kognitív készségek és képességek eredményesebb fejlesztése szempontjából (a további tanulmányokban majd támaszkodni fogok ezekre az ismeretekre).

A kognitív forradalom lényegében annak köszönhető, hogy lehetővé vált az értelem belső működésének kutatása, modellezése. A *kognitív pszichológia* a működést olyan laboratóriumi kísérletekkel törekszik megismerni, modellezni, amelyek a másodperc tört része (akár ezredmásodpercek) alatt lezajló folyamatok, események rögzítésére is módot adnak. Ennek következtében nyilvánvalóan az értelem működésének csak mikroszintű feltárására van mód. Érthető, hogy az értelem működését részekre tagolva kutatják: észlelés, felismerés, figyelem, tárolás és hasonlók. Ezeknek a kutatásoknak kiemelkedően fontos sajátossága, hogy a kísérletek közvetlenül az emberrel végezhetők és az eredmények értelemszerűen az emberre vonatkozathatók. A rengeteg felhalmozott adatnak köszönhetően végre empirikus ismereteink vannak az értelem mikroműködéseiről. Természetesen maguk az adatok is figyelmet érdemelnek (például az, hogy ismerősünk felismerése tizedmásodpercnyi idő alatt zajlik le), de igazán a működési mikromodellek inspirálóak. Függetlenül attól, hogy az újabb kutatási irányok ezeket egyre-másra meghaladják és attól is, hogy ezekből a mikromodellekből nem remélhetők az értelem működésének átfogó modelljei (bár vannak törekvések ilyen hipotetikus modellek felépítésére, de ezek a kognitív pszichológia eszközeivel, módszereivel nem értékelhetők). Évtizedünkben az újabb irányzatok kibontakozásával fennáll a kognitív pszichológiai kutatások háttérbe szorulásának veszélye, amit az ilyenfajta kérdések jeleznek: mi köze lehet az emberi értelem működéséhez a laboratóriumokban folyó gombnyomogatásoknak?

Az értelem működésének kutatásában új lehetőséget kínál a *számítógépes modellezés*. Programok sokasága áll ma már rendelkezésünkre, amelyeknek köszönhetően igen bonyolult kognitív tevékenységek számítógéppel végezethetők. Vagyis a számítógép működése az ember kognitív tevékenységének megfelelő eredményt produkál (sok esetben gyorsabban és megbízhatóbban). Nyilvánvaló a kérdés, hogy ezek a számítógépes programok valamilyen értelemben nem tekinthetők-e az emberi értelem modelljeinek. E gondolatból következik a lehetőség, hogy az értelem működésével kapcsolatos legkülönbözőbb elméleti megfontolásokat, hipotéziseket számítógépes programokkal modellezzék és a működtetéssel kapott eredményekkel teszteljék. Az értelem működésének ez az újfajta, szimulatív kísérleti lehetősége már eddig is lényeges felismeréseket eredményezett és ma még beláthatatlan eredményeket ígér. Kérdéses azonban az emberre vonatkoztatás lehetősége. Ezeknek a kutatásoknak eddig három irányzata alakult ki: a makroszintű működésmodellezés (gyakoribb nevei: mesterséges intelligencia, szimbolikus, konceptuális szint, klasszikus kognitívizmus stb.) és a mikroszintű működésmodellezés (gyakoribb nevei: konnektionizmus, szubszimbolikus, szubkonceptuális szint, modern kognitívizmus stb.) Harmadik

irányzatnak mondhatók az integrációs törekvések, amelyek közül elméletileg legjobban kidolgozottak az előbbi két irány egyesítési szándéka tekinthető (amit leginkább kettős modellnek neveznek). Természetesen nincsen mód e három irányzat lényegének ismertetésére, csak néhány jelzesszerű jellemzésre van lehetőség. [Az olvasó szíves figyelmébe ajánlom *Andy Clark (12)* könyvét.] A következő köztescim alatt a mikroszintű modellről, az utolsóban az integrációról, a további tanulmányokban pedig majd szükség szerint kínálok információkat).

Az értelem működésének *makroszintű számítógépes modellezése* lehetővé teszi, hogy meglévő részismeretek, adatok alapján a gép tudományos törvényeket fedezzen fel (például *Kepler 3. törvényét*, az *Ohm-törvényét*), tételeket igazoljon, rejtvényeket oldjon meg, orvosi diagnózist végezzen stb. Ez a fajta értelmi működés a kulturális evolúció viszonylag új (néhány ezer éves) fejleménye, amely az értelem ősbib rétegeit feltételezi. Mivel a számítógépben nem léteznek ezek az ősbib rétegek, a gép nyilvánvalóan semmit sem ért abból, amit „csinál”, amit eredményként produkál. Vagyis a makroszintű modellek sem vezetnek el az értelem megismeréséhez, megértéséhez. Ez nem jelenti azt, hogy az ilyen modellek alapján nem juthatunk előbbre az ember tudatosan végzett fogalmi szintű kognitív működésének megismerésében, jobb megértésében. Megítélésem szerint már az eddigi kutatások eredményei, a modellek kínálta tanulságok is fontos hozzájárulások a *kognitív készségek és képességek működésének* megértéséhez és ezáltal elsajátításuk, fejlődésük eredményesebb segítéséhez (amint ezt majd a kognitív képességekről szóló tanulmányban érintékelteni fogom).

Az értelem működésének *mikroszintű számítógépes modellezése* (a konnekciónizmus, amely lényegében működési szinten az asszociációs kutatások folytatása) hozzájárulhat a tudatosan nem kezelhető, nem befolyásolható (nem transzparens, nem áttetsző) kognitív működések megismeréséhez, megértéséhez. Az eddig legtöbbet adó és ígérő alapmodell (amelynek sokféle változatát dolgozták ki és tesztelték le) az úgynevezett „párhuzamos megosztott feldolgozás”. E modell szerint az értelem mikroszintű működése olyan komponensek által valósul meg, amelyek elemi komponensekből szerveződő dinamikus hálózatokként tételezhetők. Ezek a modellek hiányos, hibás információkkal is képesek a változásokhoz alkalmazkodva gyorsan, eredményesen működni, tanulni. Az eddig elvégzett számítógépes szimulációs kísérletek eredményei alapján nagy valószínűséggel feltételezhető, hogy az értelem ilyen komponensek sokaságának köszönhetően létezhet. Az ilyen komponenseket az egyszerűség kedvéért *kognitív rutinnak* nevezem. Természetesen ez a modell sem alkalmas arra, hogy az értelmet általa megismerhessük, megérthessük. A kognitív rutinok megismeréséhez, megértéséhez azonban már eddig is sokban hozzájárult, ami az értelem, a kogníció megismerésének, megértésének egyik alapvető feltétele.

Az utóbbi másfél évtizedben a makro- és a mikroszintű modellezés hívei között

A rengeteg felhalmozott adatnak köszönhetően végre empirikus ismereteink vannak az értelem mikroműködéseiről. Természetesen maguk az adatok is figyelmet érdemelnek (például az, hogy ismerősünk felismerése tizedmásodpercnyi idő alatt zajlik le), de igazán a működési mikromodellek inspirálóak. Függetlenül attól, hogy az újabb kutatási irányok ezeket egyre-másra meghaladják és attól is, hogy ezekből a mikromodellekből nem remélhetők az értelem működésének átfogó modelljei (bár vannak törekvések ilyen hipotetikus modellek felépítésére, de ezek a kognitív pszichológia eszközeivel, módszereivel nem értékelhetők).

zajló éles viták végül is arra a felismerésre vezettek, hogy ez a két modell lényegében az emberi értelemre vonatkoztatva egymást feltételező, együttműködő szintek rendszereként értelmezhető.

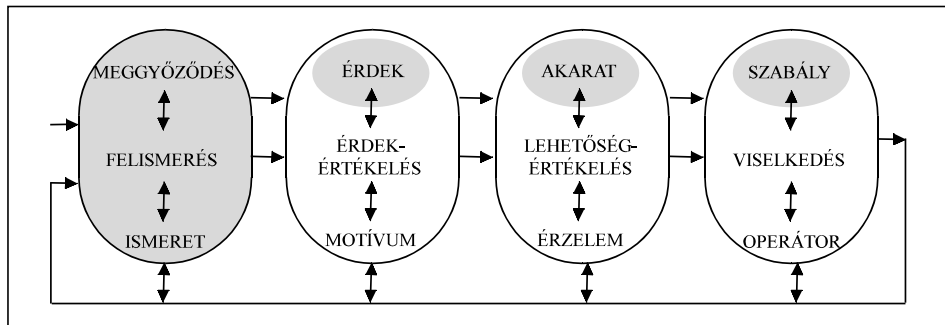
A kognitívizmus fontosabb kutatási irányzatainak számbavételét az *egyéni tudat* kutatásainak említésével zárom, amely területen az elmúlt két évtizedben intenzív munka folyt és folyik jelenleg is. (13) Egyelőre még nem világos az egyéni tudat szerepe az értelem működésében, a kognícióban. Az mindenestre állítható, hogy az ismeretelmélet különböző irányzatai és az értelemről, a kognícióról jelenleg alakuló tudás az egyéni tudat, világnézet lényeges összetevője lehet (attól függően, hogy a személy milyen *metakognitív tudást* sajátított és fogadott el). Feltételezhető, hogy az *egyéni kognitív tudat* figyelembe vétele nélkül nem juthatunk előbbre az értelem, a kogníció megismerésében, megértésében, fejlődésének eredményesebb segítségével.

Összegezés. Az értelmet kognitív kompetenciának, információkezelő komponensrendszernek tekintve, az eddigiek alapján azt láthattuk, hogy a kutatások máig minden alapszempont szerint körbejárták a rendszert. A funkcionalizmus szélsőséges irányzatai és vitái azt jelzik, hogy az értelem, a kogníció *funkcióiról* folyamatos a gondolkodás. Az más kérdés, hogy a téma főleg kutatási paradigmaként szerepel. Gyakorlati, pedagógiai szempontból azt emeltem ki, hogy az értelemnek mint a személyiség egyik alrendszerének az a funkciója, hogy információkezeléssel segítse az egyént, a csoport, a társadalom, a faj túlélését, életminőségének megőrzését és javítását. A *viselkedés* önmagában vett kutatása pedagógiai szempontból mindenekelőtt a *megerősítéses tanulás* megértését segítette, ami a pedagógiában jól hasznosítható. A kognitív viselkedés aktiválásával és megfigyelésével végzett faktoranalitikus kutatások a *kognitív képességek* rendszerének feltárásához járultak hozzá, amelyek kellő ismerete nélkül nehezen érthető meg: minek köszönhetően, hogyan szerveződik a komplex kognitív viselkedés különböző fajtája (például a fogalmazás, a problémamegoldás). Sajnos, a kognitív képességek teljes, koherens rendszerének feltárása nem történt meg, és féltő, hogy az erre irányuló kutatási szándékok kimerültek. Az értelem fejlődésének segítése szempontjából a kognitív képességek azért kiemelkedő jelentőségűek, mert a fejlesztés a kognitív viselkedés különböző átfogó kategóriáinak (a kognitív képességeknek) az aktiválását feltételezi. A kognitív viselkedés aktiválásával és megfigyelésével ismerhettük meg a gondolkodási műveleteket, a *kognitív készségeket*, az értelem egyik alapvető komponenskészletét, valamint az etológiai, a humán-etológiai kutatásoknak köszönhetően a kognitív viselkedés öröklött komponenseit (mechanizmusait, mintázatait, programjait), egyszerűen az *öröklött kognitív rutinokat* (például a felismerő mechanizmusokat). Nagy valószínűséggel állítható, hogy az értelem fejlődése az öröklött kognitív rutinokból kiindulva lehetséges, ezért ezek alapos ismerete pedagógiai szempontból döntő jelentőségű. A kutatások közelednek az ember öröklött kognitív rutinjainak teljes feltárásához.

A kognitív forradalomnak köszönhetően lényegében a kognitív komponensek (öröklött és tanult reprezentációk) szerveződésének (architektúrájának) és működésének megismerése, megértése vált remélhetővé. Pedagógiai szempontból már az eddigi ismeretek is fontosak, hiszen a kognitív komponensek szerveződésének és működésének ismerete hozzájárulhat azok eredményesebb aktiválásához, illetve fejlesztéséhez. Am a kognitív forradalom eddigi paradigmái és eredményei alapján az értelem mint teljes rendszer, a komplex kognitív viselkedés nem ragadható meg. A többi alapszempont figyelembevételével, integratív kezelése nélkül csak a részterületeken remélhető az előrehaladás. Ez természetesen az integratív kutatás előfeltétele. Az integrációra való törekvés ma már egyértelmű (lásd például a fent említett „kettős modellt”), de még nem látható, hogy mikor érik be ennek az eredménye. A pedagógia elmélete és gyakorlata sajnos nem várhat erre, kénytelen végezni a munkáját. A pedagógia kutatója csak azt teheti, hogy összehordja a használhatónak ígérkező ismereteket lehetőleg áttekinthető, befogadható formában. A következő részekben is erre törekszem.

A kogníció fázisai és komponensfajtái

A kognitívizmus kutatási irányai nem csak körbejárják az értelmet, hanem az aktivitás folyamatának különböző összetevőire is kiterjesztik érdeklődésüket. Ezeket a témákat az úgynevezett „népi pszichológia”, az „intencionalizmus”, a „reprezentáció” megnevezésekkel jelölik. Ujabbban az „érzelem” is kezdi érdekelni a kogníció kutatóit. Megkíséreltem összerakni e témák alapvető ismereteit. Úgy találtam, hogy a kogníció fázisai kínálnak egyfajta rendezési lehetőséget. Legalábbis pedagógiai szempontból ez a rendező elv segítheti az áttekintést, az értelmezést. A 2. ábra lehetőleg hagyományos terminológiával négy fázist szemléltet: felismerés, érdekértékelés, lehetőségértékelés és viselkedés. Ezek a fázisok öröklött és tanult reprezentációk alapján működnek: ismeretek, motívumok, érzelmek és operátorok. E fázisok működésének implicit eredményét verbálisan jellemezni tudjuk: meggyőződés, érdek, akarat és szabály. Az ábra alján lévő vonalak és nyilak az érzelmi apparátus jel-



2. ábra

A kogníció fázisai és komponensfajtái

ző funkcióját szemléltetik. Ez A. R. Damasio (14) felismerésén alapul, amely új megvilágításba helyezi a kogníció és az érzelem viszonyát. Az érzelmi apparátus („gépezet”) egyik alapvető funkciója a jelzés („marker”). Az érzelmek hírt, jelzést adnak a belső és külső helyzetekről, változásokról, előre jelzik a várható következményeket és visszajelzik az aktivitásunk következményét.

Az a beszédmód, amely önmagunk és mások meggyőződéséről, érdekéről és akaratáról szól, a *népi pszichológia* tárgya. (15) „Azt hiszem/hiszi, gondolom/gondolja, úgy vélem/vélem, az a meggyőződés/meggyőződése stb., hogy...” Ezt a beszédmódot a „belief” szóval jelölik, aminek magyar megfelelőjéül a „meggyőződést” használom. (16) „Az a vágyam/vágya, azt kívánom/kívánja, az az érdekem/érdeke stb., hogy...” Ezt a jelenséget „érdeknek” nevezem. (17) „Az a szándékom/szándéka, azt fogom/fogja, azt akarom/akarja tenni stb., hogy...” Az ilyen kifejezéseket az „akarat” szóval jelölöm. (18) Végül a viselkedés (mint a környezet és a személy közötti kölcsönhatás) explikált, tudatosult szabályai is ehhez a sajátos beszédmódhoz tartoznak. „Úgy szoktam/szokott eljárni, csinálni, azt az eljárást, elvet követem/követi stb...” Ezt a témát a szakirodalom nem a népi pszichológia keretében tárgyalja, hanem a szabályok létének, használatának bonyolult problémáival kapcsolatban kutatja.

A népi pszichológia fogalmi szinten és átfogóan képes jellemezni önmagunk és mások meggyőződését, érdekeit, akaratát és viselkedésének módját, szabályát. És annak köszönhetően, hogy másoknak meggyőződést, érdeket, akaratot, viselkedési módot tulajdoníthatunk, jó közelítéssel előre láthatjuk, mit fog tenni, hogyan fog viselkedni. Mindez az értelem magas szintű megnyilvánulása, ami miatt ez a téma intenzíven foglalkoztatja a kognitívizmus kutatóit. Érdemes azonban figyelembe venni, hogy a másoknak tulajdonítás és várható viselkedésének becslése eredendően nem új fejlemény, nem kognitív teljesítmény. Az érzelmi jelzés és kommunikáció nyelv és fogalmak nélkül is hatékonyan szolgálja az előrelátás funkcióját embernél és állatnál egyaránt. A fogalmi szint ennek kiegészítője, il-

letve az érzelmi kontaktus hiányában is működő rendszer. A 2. ábrán a sötét háttérű részek azt jelzik, hogy a gyakorlati célú viselkedésben ezek képezik a kogníciót. A megismerési célú kogníció és a metakogníció esetén makroszinten valamennyi fázis túlnyomóan az explicit értelem által befolyásolva valósulhat meg.

Mi, pedagógusok a *reprezentáció* szót olvasva a Bruner-féle pszichikus reprezentációkra gondolunk: az ikonikus, a szimbolikus, az enaktív reprezentációra. Ez három lényegileg különböző pszichikus komponensfajta. Az értelem reprezentációelméletének híveit kevésbé érdekli, hogy milyen fajta reprezentációk léteznek, a probléma az, hogy a világ, a tudás miként reprezentálódik az értelemben. Erre vonatkozóan a hetvenes évektől számos elmélet született, amelyek általános választ törekedtek adni. (19) Pedagógiai szempontból nem ezek az általános válaszok fontosak, hanem továbbra is azt kellene tudnunk, hogy melyek az egymástól lényegesen különböző fajtájú reprezentációk (komponensfajták) és azok miként reprezentálódnak. Ugyanis az eddigi kutatások alapján feltételezhető, hogy a reprezentáció nem írható le egyetlen egységes elmélettel. Általános elvek talán felfedezhetők, de a különböző komponensfajták sajátos módon reprezentálódnak (például más és más lehet egy attitűd, egy képzet, egy betanult vers avagy a járás készsége által megvalósuló reprezentáció módja). Ha ezekről a kérdésekről többet tudnánk, remélhetőleg javítható lenne az elsajátítás segítségével eredményessége.

A *felismerés* funkciója annak eldöntése, hogy az észlelt dolog ismert-e vagy nem, illetve bizonytalanok vagyunk-e. A felismerés eredménye, az implicit meggyőződés egyértelműen tudomásunkra jut. Ez feltehetően az érzelmi apparátus jelzésének köszönhető, ami nyelvi szinten is megfogalmazható. A dolog lehet tárgy, dolgok közötti viszony, jel, szó, fogalom, kijelentés stb. Egy leírt betű felismerése alkotóik alapján történik, aminek köszönhetően nagyon sokféle változat azonosítása válik lehetővé. A „labó” szó ismeretlennek minősülhet. Miután megismertük, tároltuk, sokféle változatban és bizonyos mértékű torzulásokkal, hiányokkal is felismerő komponensként fog működni. A „labó” szó ebben az esetben csak vizuális észleleti (perceptuális) felismerő komponens. A fogalmi felismerő folyamat azt eredményezte, hogy ilyen fogalmat nem ismerünk. Ha azt olvassuk, hogy „labda”, akkor nem csak a szó minősül ismertnek, hanem a labdát reprezentáló fogalom is, ha létezik bennünk a labdának megfelelő gondolatháló, amit a felismert „labda” szó aktivált. A felismerő komponensekhez (szokásos szóhasználattal az ismeretekhez) meggyőződések tartoznak. A szóban forgó ismerettel kapcsolatban meggyőződésünk lehet, hogy megfelel-e a dolognak, amire vonatkozik vagy nem, illetve különböző mértékben bizonytalanok lehetünk meggyőződésünket illetően. Továbbá szándékosan leplezhetjük meggyőződésünket vagy annak ellenkezőjét állíthatjuk. Előzetes jelzésként talán ennyi elegendő. A témával majd külön tanulmány foglalkozik. A felismerés komponensfajtája a sokféle *ismeret*.

A felismerés aktiválja az *érdekértékelést*, amelynek eredményeként tisztázódik, hogy fölmerül-e valamilyen érdek a felismert dologgal kapcsolatban (ha igen, mi az érdekünk) vagy aktuálisan közömbös, érdektelen a felismert dolog. Az érdekértékelés a motívumok mint viszonyítási alapok révén valósul meg. Ennek implicit eredményét az érzelmi apparátus jelzi. A jelzés alapján az implicit érdek meg is fogalmazható, explikálható, közölhető, másoknak tulajdonítható, leplezhető, ellenkezője állítható. Az érdekértékelés komponensfajtája a *motívum* számos változata.

Az érdekértékelés, ha a felismert dolog nem érdektelen, aktiválhatja a *lehetőségértékelést*. Ennek eredménye: Pillanatnyilag nincs lehetőség a viselkedésre, tevékenységre, illetve nincs semmi remény a sikerre. Ebben az esetben a kivitelező viselkedésre készítés, az akarat nem aktiválódik, a viselkedés elmarad. Bizonytalanok vagyunk a lehetőséget és az eredményességet illetően: próbálkozások lehetségesek. Lehetséges az eredményes viselkedés. A bizonytalanság és a lehetőség, a remény aktiválja az implicit akaratot az érzelmi apparátus készítő funkciója által. Az akarat is explikálható stb. (a továbbiak az előző két bekezdés végének megfelelően következnek). Az érdekértékelés komponensfajtája a sokféle *értelem*.

Az akarat *viselkedésben* nyilvánulhat meg, ami az operátoroknak (a procedurális tu-

dásnak) köszönhetően válik lehetővé. A viselkedés implicit, illetve explicit (megfogalmazott) szabály alapján valósul meg. Implicit szabály esetén a viselkedés hatását, következményét, eredményességét a változásokról felvett folyamatos visszajelzés segíti. Explicit szabálykövetés folyamatában magára a szabályra is történik visszacsatolás. A viselkedés komponensfajtája a különböző típusú *operátor*.

Attól függően, hogy az egyes fázisok kényszerűen vagy a körülményektől függően aktiválják-e egymást, a komponensfajtaik különbözőek. A reflexek öröklött, rövidre zárt kényszerpályás „elemi” mechanizmusok. Az inger felismerése közvetlenül és kényszerítően aktiválja a reagálást. A mókus mogyoróelásós viselkedése öröklött, több elemből szerveződő, egymást kényszerűen aktiváló összetett mechanizmus. Mai tudásunk szerint az embereknek nincsenek ilyen öröklött összetett mechanizmusai. A cselekvési szokások ennek a tanult megfelelői, de az ember ezt is képes a kivitelező viselkedés előtt megszakítani, blokkolni (bár ez igen nagy erőfeszítésbe kerül és nem mindig sikerül). A cselekvési szokásokon kívül az ember a kivitelező viselkedés operátorait a feltételektől függően választhatja meg. Sőt, valamennyi fázis függetlenedhet egymástól, önálló tevékenységgé válhat. Feltehetően ez a fajta kötetlenség, szabadságfok egyik feltétele az értelmes lényé válásunknak. (A további tanulmányokban majd részletesebben kifejtem az itt vázolt jelenségeket, összefüggéseket.)

Az értelem kifejlődése

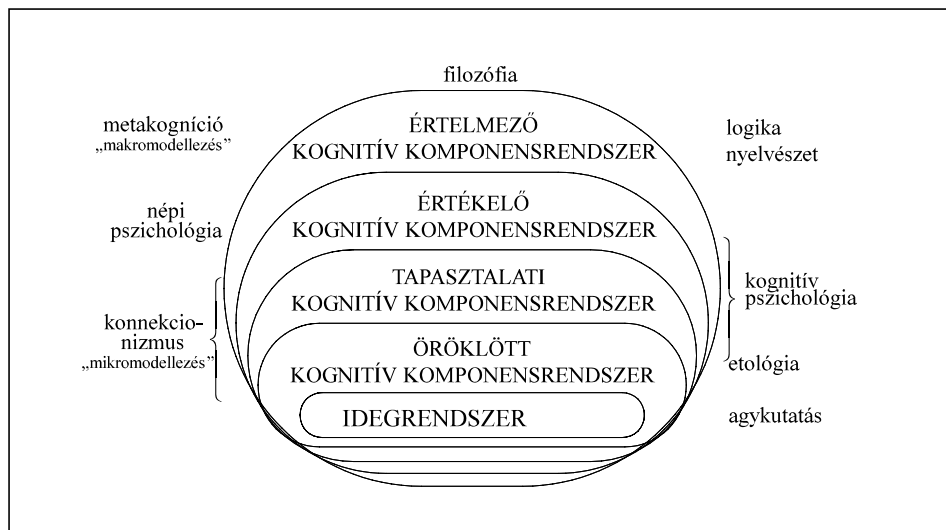
Az utóbbi tíz évben az értelem fejlődéséről gyökeresen új nézetek körvonalazódnak ahhoz viszonyítva, amit például Piaget és követőinek kutatásai alapján tudunk. Ennek a fejleménynek az egyik jellemzője, hogy a biológiai és a kulturális evolúciót az egyedfejlődéssel együtt vizsgálják (ezt a szemléletmódot kívántam jelezni azáltal, hogy a fenti címben a „fejlődés” helyett a „kifejlődés” szót használom). Az eddigi kutatások a kognitív képességek, készségek kialakulását, fejlődését vizsgálták a kezdetektől a teljes elsajátításig, az optimális eredményesség eléréséig. Nem véletlen, hogy Piaget kutatásai szerint az értelmi fejlődés a serdülés végével befejeződik. Valóban, a művelti, az implicit szinten működő értelem minden ép felnőtté váló emberben kialakul. Ezzel azonban a fejlődés nem zárul le, további szintek lehetségesek és léteznek is az iskolázott, a fejlett személyekben.

E változások meghatározó képviselője *Annette Karmiloff-Smith*, (20) aki a további szintek kifejlődését sajátos emberi lehetőségnek tekinti és lényegét a reprezentációk újraírásával jellemzi. Ez azt jelenti, hogy a már meglévő implicit tudásunkat (reprezentációinkat) explikáljuk, a tudásunkról szóló tudássá alakítjuk, miközben az előző szint is megmarad, az újabb szint pedig közreműködhet az eredményesebb viselkedésben, kognícióban. Nincs itt mód az általa ismertetett négy szint bemutatására, de talán nem is szükséges, mivel más megközelítéseket is fel kívánok használni egyfajta pedagógia célú integrációhoz.

Daniel Dennett legújabb könyvében (21) az értelem evolúciójának sajátos leírását adja, aminek első tekintetre semmi köze sincs Karmiloff-Smith elméletéhez, amit ismer és amire hivatkozik is. Sőt, a szerző nem minősíti művét a fejlődésről szóló tanulmánynak, a könyv címével is másra utal. Szemléletesen és meggyőzően írja le az értelem evolúciójának három szintjét: a darwini, a skinneri és a popperi teremtményeket. Bennünk, emberekben mindhárom lény egymással együttműködve létezik. Darwini halandók vagyunk biológiai adottságainkat tekintve, skinneriek a megerősítéses tanulóssal kialakuló tapasztalati személyiségünket tekintve és popperiek, mivel a világot és önmagunkat értelmezni tudjuk, hipotézisek, elméletek, szimulatív rendszerek alkotására, elsajátítására, használatára is képesek vagyunk.

Jelzem, hogy a korábban említett kettős modell tulajdonképpen az értelem két egymással együttműködő szintjének tekinthető. Megemlítem továbbá, hogy *Paul Smolensky* (22) három egymásra épülő kognitív rendszerről értekezik. Végül utalok arra, hogy a személyiségelméletek fejlődési modelljeinek összehasonlító elemzése és *P. D. Maclean* általánosan elfogadott elméletének figyelembevételével (mely agyunk három egymásra épülő struktúrájának viselkedésszabályozó funkcióit írja le) a fent jelzett új szemléletnek meg-

felelő fejlődési modellt dolgoztam ki. Ennek értelmében a személyiség négy egymásra épülő, egymással együttműködő hierarchikus rendszer: a genetikus, a tapasztalati, az értelmező és az önértelmező szint egysége. (23) Ezeknek a hierarchiáknak a kiépülése az



3. ábra

Az értelem alapvető fejlődési szintjei

emberi értelem további alapvető feltétele, eredménye.

Mindezeket az előzményeket felhasználva pedagógiai szempontból a 3. ábrán szemléltetett képet kapjuk. Ez nem modell akar lenni, hanem csak a jelenlegi ismeretek áttekinthető és a pedagógiát olvasók számára is befogadható terminológiával felkinált összerendezése.

Ma már általánosan elfogadott, hogy idegrendszerünk sok száz öröklött működési, viselkedési mechanizmussal rendelkezik. Ezek között számos kognitív komponens vehető számba: több tucat felismerő mechanizmus, motívumok, reflexek, az exploráció, a próbálkozás, a játék. Ezek képezik az *öröklött kognitív komponensrendszert*, aminek köszönhetően a környezetből érkező információk kezelésével létezésünk lehetővé válik, és amiből kiindulva kognitív fejlődésünk megvalósulhat. Az öröklött kognitív komponensrendszer alapos ismerete a kognitív fejlődés segítésének eredményessége szempontjából fölbecsülhetetlen jelentőségű. Remélhető, hogy belátható időn belül a még hiányzó ismeretek birtokába juthatunk. (A további tanulmányokban hasznosítani fogom az eddig hozzáférhető ismereteket.)

A *tapasztalati implicit kognitív komponensrendszer* tanult kognitív motívumok, rutinok, készségek és képességek rendszere. Ez a „csinálni tudás” szintje. Vagyis semmit sem tudunk arról, hogyan gondolkodunk, tanulunk, kommunikálunk, csak csináljuk. (Mivel az iskolai nevelés központi célja, feladata, hogy ennek a szintnek a kifejlődését elősegítse, ezért erről a komponensrendszerről, fejlődéséről és fejlesztéséről több tanulmány készül.)

Az *értékelő kognitív komponensrendszerről* a népi pszichológiával kapcsolatban már szó esett. Ha az olvasó elgondolkodik a csupán jelzésszerű információkon, esetleg a szakirodalomból részletesebben is tájékozódik, feltehetően velem együtt az az érzése támad, hogy itt pedagógiai szempontból is valami fontos dolgról van szó. Az nyilvánvaló, hogy az értelmünkre irányuló önreflexió megvalósulásával szembesülhetünk, ami nélkül nem beszélhetünk emberi értelemről, tudatosságról. Ez a komponensrendszer az anyanyelv elsajátításával valamilyen szinten minden ép emberben kialakul anélkül, hogy

tudomásunk lenne róla. Az a sejtésem, hogy a pedagógiának e téren fontos feladatai lehetnének. Sajnos nem tudom, hogy mik és miben állnának ezek a feladatok.

Az *értelmező kognitív komponensrendszer* azt a tudást foglalja magában, amit magáról az értelemről, a kognícióról (a gondolkodásról, a kommunikációról, a tanulásról, a megismerésről) az egyes ember birtokol. Ide tartoznak a filozófiai ismeretelméletek, a 3. *ábra* körül feltüntetett (és más kognícióval foglalkozó) tudományok által kínált ismeretek egyaránt. Az értelem működésének makroszintű számítógépes modellezői (a klasszikus kognitivisták) ezen a metakognitív szinten dolgoznak. Évszázados kísérletezés, gondolkodás és vita folyik arról, hogy az értelem fejlődésének segítésében mi lehet ennek a metakognitív tudásnak a szerepe. Kívánatos-e (és mit, mennyit) ezekből az ismeretekből az általánosan képző iskolákban tanítani, előnyös-e tudatosítani a tanulóban a kogníció makroszintű szabályait? (A további tanulmányokban ezekről a kérdésekről is szó esik majd.)

Befejezésül néhány szó erejéig a 3. *ábra* alapján visszatérjek a kognitívizmusra, a kognitív tudományra. Az utóbbi években az a remény fogalmazódott meg, hogy a kognitívizmus nem pusztán közös témával foglalkozó mozgalom, hanem együttműködő tudományok közössége, valamiféle egységesülő tudomány, amelynek már neve is van: kognitív tudomány. A valóság az, hogy ez alatt a címke alatt egyre inkább filozófiai művek jelennek meg. Pedagógiai szempontból nélkülözhetetlen segítség, ha a filozófusok a téma valamennyi tudományágának ismereteit naprakészen feldolgozzák. Nekünk nem a technikai részletek, hanem a lényegét kiemelő átfogó ismeretek kellene. Mi ilyen feldolgozásokra nem vagyunk képesek, ez nem is feladatunk. Ez a tendencia ugyanakkor a széles értelemben vett kognitív pszichológia háttérbe szorulásának tüneteit jelzi. Holott ez a téma alapvetően a pszichológiára tartozik. Már az is vészjelzés, hogy a kognitív pszichológia gombnyomogató kísérletté szűkült és mostanában mostoha gyerekké kezd válni. Ma már a szinguláris diszciplínák önmagukban alig képesek lényeges eredményeket produkálni. A rokontudományokkal való kapcsolat azonban nagyon sok problémát vet föl. Az etológia például egy olyan megoldás felé halad, ami hierarchikus multidiszciplinának nevezhető. Ennek az a lényege, hogy az adott szinguláris tudomány a tanulmányozott rendszer alsóbb és felsőbb szintjeit kutató tudományokkal épít ki szorosabb kapcsolatot. Mivel ezt minden tudományág megteheti (talán a filozófia kivételével, mivel „föltette” már nincs „semmi”), nem áll elő a szupertudományvá válás veszélye. A kognitív pszichológia pedig talán kivédheti a beszűkülést, a háttérbe szorulást, a talajvesztést veszélyét. A pedagógia hasonló diszciplináris problémái vezettek el arra a felismerésre, hogy kívánatos lenne a pedagógiát hierarchikus multidiszciplinává fejleszteni. (24)

Jegyzet

(1) Erről magyarul I. Pléh Csaba tanulmányait, melyek közül a legfrissebbre külön is felhívom az olvasó szíves figyelmét: PLÉH CSABA: *A modern kognitívizmus mozgalma és változásai. = Kognitív tudomány.* Szerk.: PLÉH CSABA. Láthatatlan Kollégium, Osiris Kiadó, Bp. 1996.

(2) A külföldön megjelent könyvek közül l. például: *Advances in cognition and educational practice.* (Part A, B) Szerk.: CARLSON, J. S. Jai Press Inc., Greenwich etc. Hazai elemzés: CSAPÓ BENŐ: *Kognitív pedagógia.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1992

(3) Az integrációs törekvés egyik fontos, magyarul is megjelent kiadványa: CLARK, A.: *A megismerés építőkövei.* Osiris Kiadó, Bp. 1996. A fordításban megjelent könyvek közül más szempontú, de egyértelmű integrációs gondolkodásmód jellemzi: DENNETT, D: *Micsoda elmék. A tudatosság megértése felé.* Kulturtrade Kiadó Kft., Bp. 1996.

(4) Az angol nyelvű szakirodalomban a „mind” szóval jelölik a kognitívizmus tárgyát. Hazánkban a kognitívizmus különböző tudományágaiban az „elme” szó járja. Sajnos, az ebből képzett szavak (elmebaj, elmeorvos és hasonló) a magyar köznyelvben a „mind” jelentését eltorzítják, annak ugyanis nincsenek kóros állapotot kifejező képződményei (az angol a kóros állapotokat más kifejezésekkel jelöli). Továbbá az „el-

me” a magyarban „agyat” is jelenthet, ami tovább növeli a félreértés lehetőségét. A pedagógiában súlyos bonyodalmakat okozna az „elme” szó bevezetése e fontos alapfogalom jelölésére. Ezért döntöttem az „értelem” használat mellett.

(5) L. erről: DENNETT D.: *Micsoda elmék...*, i. m.!

(6) A komponensrendszerről l. a sorozat első tanulmányát l.: *Komponensrendszer-elmélet és nevelés*. Iskolakultúra, 1997. 2. sz., 73–78. old.

(7) Az 1. ábra már szerepelt a sorozat második tanulmányában: NAGY JÓZSEF: *Kompetenciamodell és nevelés*. Iskolakultúra, 1997. 3. sz., 71–77. old. Ott a kompetencia–fogalom pedagógiai jelentőségének szemléltetését szolgálta. Ebben a tanulmányban az értelem fogalmának elemzését segíti. A változtatás mindössze annyit, hogy a „kognitív kompetencia” fölé beírtam az „értelem” szót.

(8) L. m. f.

(9) L. pl. THURSTONE, L. L.: *The factorial isolation of primary abilities*. Psychometrika, 1936. 1.sz., 175–182. old; valamint THORNDIKE, R. L.: *Cognitive Abilities Test*. IL: Riverside Publishing, Chicago 1954.

(10) CARROLL, J. B.: *Human Cognitive Abilities. A survey of factoranalytic studies*. Cambridge University Press, Cambridge 1993.

(11) L.: *Az értelmi műveletek és fejlődésük*. = PIAGET, J.: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Bp. 1969; INHELDER, B.–PIAGET, J.: *A gyermek logikájától az ifjú logikáig*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1967.

A hazai kutatások a 3–18 évesek gondolkodási műveleteinek fejlődését országos reprezentatív mintákon tárta fel. Lásd pl. NAGY JÓZSEF: *A rendszerezési képesség kialakulása. A gondolkodási műveletek elsajátítása*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1987, 1990; CSAPO BENO: *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1988.

(12) L. a (3) jegyzetet!

(13) L. pl. D. C. Dennett a modern kognitívizmus fejlődéséhez is hozzájáruló könyvét: DENNETT, D. C.: *Consciousness explained*. Little, Brown and Company, Boston–Toronto–London 1991. Biológiai alapok: EDELMAN, G. M.: *The Remembered Present. A Biological Theory of Consciousness*. Basic Books, Inc., Publishers, New York 1989. A téma pedagógiai feldolgozásáról l.: NAGY JÓZSEF: *Én(tudat) és pedagógia*. Magyar Pedagógia, 1994. 1–2. sz., 3–26. old.; NAGY JÓZSEF: *Az egyéni tudat fejlődésének segítése*. = *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged 1996.; NAGY JÓZSEF: *Énkibontakozás és nevelés*. Iskolakultúra, 1997. 6–7. sz., 107–117. old.

(14) DAMASIO, A. R.: *Descartes tévedése. Érzelem, értelem és az emberi agy*. AduPrint, Bp. 1996.

(15) L. erről: DENNETT, D. C.: *Az igazhívók: Az intencionális stratégia és sikerének forrásai*. = *Kognitív tudomány*, i. m.; STICH, S. P.: *From Folk Psychology to Cognitive Science. The Case Against Belief*. A Bradford Book, The MIT Press, Cambridge 1983. stb. Továbbá csaknem valamennyi kognitív tudományról szóló átfogó mű foglalkozik a témával annak ellenére, hogy Stichnek ez a műve arról igyekszik meggyőzni az olvasót, hogy a kognitív tudomány nemigen profitálhat a népi pszichológiából.

(16) A „belief” magyar megfelelőjeként a publikációk többségben „hiedelmet” olvashatunk, de vannak kiadványok, amelyekben következetesen a „vélekedés” járja. A magyar nyelvben a hiedelem „megalapozatlan, tévesen kialakított vélemény” (MÉK). Ezzel szemben a belief lehet érvényes, helyes, igaz megállapítás, éppen úgy, mint érvénytelen, téves, hamis. A szakirodalom a „belief” megnevezést ebben a kettős, „semleges” értelemben használja. Mivel nem kívánom ezzel a súlyos fordítási hibával terhelni a pedagógiai szakirodalmat, a semleges „meggyőződés” szót fogom használni, ami egyébként a „belief” egyik alapjelentése.

(17) Az angol nyelvű szakirodalomban leggyakrabban a „desire” használatos, aminek magyarul a „vágy” felel meg. Ám motivációink, érdekeink nem mindig egyeznek meg a vágyainkkal. Például nem vágyunk arra, hogy lemondjunk valamiről, de érdekünkben állhat. Ezért választottam a vágygal ellentétes és semleges érzelmi viszonyulást is megengedő „érdek” szó használatát.

(18) Az „intention” a szakirodalomban kettős értelemben használatos: az érdeknek megfelelő szándék, kitartás, akarat megnevezésére és a filozófiában használt értelemben: ráirányultság, reflektivitás. Ez utóbbi összefügg a népi pszichológia jelenségével. Ez a két jelentés gyakran összemosisdva jelenik meg a szakirodalomban. Pedagógiai szempontból csak az első jelentésre van szükség, amit magyarul az „akarat” szóval célszerű megnevezni.

(19) Az összefoglaló munkák közül l.: STERELNY, K.: *The Representational Theory of Mind*. Blackwell, Oxford, Cambridge USA 1990.

(20) KARMILOFF-SMITH, A.: *Beyond Modularity: A developmental Perspective on Cognitive Science*. MA: MIT Press/Bradford Books, Cambridge 1992; KARMILOFF-SMITH, A.: *Nature, nurture and PDP: Preposterous developmental postulates?* Connection Science, 1992. 4. sz., 253–269. old. E könyv szerzői összefoglalóját lásd (1994, magyarul 1996): *Túl a modularitáson: A kognitív tudomány fejlődéseméleti megközelítése*. = *Kognitív tudomány*, i. m. (1)-ben

(21) DENNETT, D. C.: *Micsoda elmék*, i. m.

(22) SMOLENSKY, P.: *A konnektionizmus helyes kezeléséről*. = *Kognitív tudomány*, i. m.

(23) NAGY JÓZSEF: *Személyiségfejlődés és nevelés. A fejlődésmoделlek integrációjának lehetősége*. Iskolakultúra, 1997. 5. sz., 83–83. old.

(24) A hierarchikus multidiszciplináról l.: NAGY JÓZSEF: *Segítés és pedagógia: Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére*. Magyar Pedagógia, 1995. 3–4. sz., 157–200. old. Valamint: uő: *Komponensrendszer-elmélet és nevelés*. Iskolakultúra, 1997. 2. sz., 73–78. old.

Családpedagógiai kalauz

Útmutató a család-orientált pedagógiai gondolkodáshoz

A legfontosabb, hogy „szeressük a kertet és a növényeket ismerjük egyenként, és egyenként törődjünk is velük”. Így foglalja össze az öreg kertész a növénynevelés lényegét, egyben megadva az embernevelés legfontosabb követelményeit is, Pálhegyi Ferenc család-orientált pedagógiai útmutatójában. A könyv a modern tudományok fényében – ugyanakkor világos, közérthető formában – vezeti végig az olvasót a gyermeknevelés rögös útjain.

A könyv bevezető fejezetében – rendhagyó módon – a kertészkedésről, a növénynevelés titkairól olvashatunk. A *kerettörténet* az embert körülvevő természetben rejlő alaptörvényekre, az egészséges fejlődés természetes szükségleteire figyelmeztet. Az első fejezetben a szerző a nevelésről vallott különböző felfogásokat ismerteti, kiemelve az *ember mibenlétére* vonatkozó álláspontok jelentőségét. Ezt követően a célirányos fejlesztésben meghatározó motivációkat és érték-tartományokat tekinthetjük át, kiteljesítve ezeket a *Bibliára alapozott* keresztyén pedagógia bemutatásával. A harmadik fejezet a *családi nevelést* tárgyalja, felvillantva a mai család főbb típusait és a házaseset buktatóit is. A következő fejezet – az előzőkre építve – a *gyermeki állapotból kiindulva* áttekinti a fejlődés főbb állomásait, egészen az idős korig. Az utolsó fejezet a *nevelés módszereiről* szól, figyelmeztetve a túlkényeztető (mindent megengedő) bánásmód veszélyeire.

A kötetből – az ismertető keretei között – csak *néhány témakört emelhetünk ki*, abban a reményben, hogy ezzel kedvet ébresztünk az érdeklődőkben (főiskolai és egyetemi hallgatókban, pedagógusokban, szülőkhöz) a részletesebb tanulmányozáshoz.

A nevelés: érték közvetítés

A nevelésről gondolkodók rég meghaladták a mechanikus felfogást (amely szerint szobrászként csiszolhatjuk tökéletesre az embert), a biológiai determinizmust is (amely szerint a fejlődést belső erők moz-

gatják). Mára kirajzolódott egyfajta humanista felfogás, amely szerint az ember nem gép, nem is ösztön által irányított, hanem „minden lehetőséget magában foglaló” *legmagasabb rendű élőlény*.

Az ember egyedi fejlődését követve természetesen valamilyen mértékben mindhárom fentebb írt felfogás igazolódik. A gyerekek a felnőttek akarata szerint alakíthatók, ugyanakkor öröklött hajlamaik is kiütkeznek. A pszichológia újabb eredményeit felhasználva a szerző a nevelőhatásokat egymásra vonatkoztatott rendszerben tárgyalja.

A világos gondolatmenet és a meggyőző érvelés nyomán az olvasó logikusan halad, szinte beavatottá válik. A nevelés értékközvetítő szerepének elemzésekor azonban *választásra* kényszerül. A szerző a bibliai emberkép kiemelésével halad tovább. Elhatárolja magát azoktól, akik az ember „kibontakozását” spontán folyamatban képzelik el. Mert: „a nevelőnek nem csupán az akadályokat kell félretennie a fejlődés útjából, hanem a gyermeket *vezetnie* kell, ahogyan a keleti pásztor vezeti a nyáját (előtte jár, a juhok pedig követik őt). Ez kiemelt szerepet ad a nevelő *életpéldájának*. A pásztor (szülő vagy pedagógus) tekintélyt képvisel; bátorító magatartása mellett fontos eszköze a szeretetből fakadó fegyelmezés is... Végül a pásztor gondoskodik a bárányok táplálékáról is: az ismeretanyagon túl – és azzal együtt – *értékeket* közvetít.”

A nevelés mint személyiségfejlesztő tevékenység (tudatosan vagy kevésbé tudatosan mindenkor értékátadás, sohasem lehet semleges.

Pálhegyi Ferenc ezt tudatosítva mutatja be a „Maslow-piramist”, az emberi értékek csúcscsaira vezető lépcsőfokokat.

A 21. század világapusztító konfliktusaihoz érve drámai kérdés vetődik fel: mivé lesz a világ, ha az ember önmaga teremtőjévé válik? A tudomány csúcán álló, de a transzcendens dimenziótól megfosztott ember képzete semmiképp sem lehet megnyugtató. A *Biblia* alapján közelítve olvashatjuk: az embernek le kell mondania arról, hogy önmaga ura legyen és „át kell adnia az élete feletti uralmat Istennek”.

Családmodellek

A gazdasági, társadalmi változások ugyan érzékelhetően hatnak a családra, mégsem a család intézménye van válságban. A szerző állásfoglalása: „Meggyőződésünk, hogy gyermekeink lelki fejlődésének természetes közege a család.” A gond az emberi kapcsolatok megromlásából adódik (elsősorban ezért végződik minden második-harmadik házasság válással).

Íme – tapasztalati alapon rendszerezve – a mai családmodellek „katalógusa”: a diktátor családja („az apa azt hiszi, hogy a család minden tagja érte van”); az anyakirálynő családja („a családi élet központi helye a konyha...”); a cipekedő („az asszony az egész család rabszolgája”); az egyenlősdí („két trombita szól, egymással nem egyezettett üzeneteket”); a veszekedők („a háborúnak csak vesztesei vannak”); az elszigeteltek („páros magányban élnek”); a csonka család („a felek egyike egyedül marad”); a marionett-mester („az aranyos nagygyi mindent megtesz...”); a gyermek-bálvány („talapzata ... drága játékszerekből épült”); a szüleikkel együttélő árvák („gyerekeikkel nem foglalkoznak”).

A leírás, sajnos, azt igazolja, hogy manapság a felnövekvő gyermekeknek csupán kis hányada élhet optimálisan fejlesztő családi környezetben, amelynek legjellemzőbb mutatója a jó légkör. Ez elsősorban a szülők őszinte szeretetéből adódik, így a gyermekek nem szoronganak, mégis igazodnak, nem túlkényeztetettek, de érdeklik, hogy elfogadottak és törődnek velük.

Házastársi szerepek

Tanulságos a *Tim Timmons* alapján bemutatott *házasársi szerepzavarok* „fejlődéstörténete”. Első lépésben a férj érzékelteti, hogy „ő az úr a háznál”, a feleség ezért önértetében sértetté válik. A második fokozatban a férj inkább hártítja a vezetés felelősségét (ő a megélhetést biztosítja), a feleség ösztönösen magára vállalja az otthoni gondokat. Harmadik lépés: a férj már „kintről” kritizál, a feleség túlterhelte, élete keserűvé válik. A negyedik lépésben a férj már vádaskodik („Ha engem megkérdeztél volna...”), és a feleség is vádol („De te nem voltál sehol...”). Végül az ötödik lépésben mindkét fél menekül, kiutat keres, immár a családon kívül.

Szükség van-e a mai családok életében „szereposztásra”? A szerző válasza: „Ha már biológiailag is különbözőek vagyunk, merjük vállalni szerepkörbeli különbözőségünket is! Jó lenne, ha fiúgyermekeink otthon is láthatnának férfit az apu személyében, ne csak az agresszív szerepeket alakító filmszínészek nyújtsanak nekik mintát a férfi szerephez. Ugyanez vonatkozik természetesen az asszonyokra, illetve a kislányokra is. Ha a nemi szerep mintái otthon nem egyértelműek, gyermekeink számára megnehezítjük saját nemi identitásuk kialakulását.”

A személyiség varázsa

A hatékony nevelő elsősorban saját személyiségével hat. A személyiségfejlesztés garanciája (*Carl Rogers* koncepciójának megfelelően) *négy attitűdkomponens*: az elfogadás, az empátia, a kongruencia és a kifejezőképesség.

A neveltet feltétel nélkül (bőrszínétől, világnézetétől stb. függetlenül) el kell fogadnunk. Ebből következik a második komponens: az empátia vagy beleérzés. A másik ember helyzetéből kell néznünk a problémákat, igyekezve megérteni viselkedését. Ez a sajátosan áthelyezett pozíció segíti elő a nevelő és a nevelt jó kapcsolatának alakulását. A személyközi kapcsolatban a nevelőnek hitelesnek (kongruensnek)

kell lennie: nem mondhat mást, mint amit gondol, szóbeli megnyilvánulásait adekvát metakommunikációnak kell kísélnie. A kifejezőképesség (a leginkább fejleszthető elem) azt feltételezi, hogy az átadni kívánt értékeket (üzeneteket) interakciós partnereink számára adekvát módon (pl. értő figyelemmel, vereségmentes konfliktusmegoldás útján) tudjuk közvetíteni.

A fegyelmezés nem büntetés

A már-már szabaddosságra átcsapó humanista pedagógia eszköztárából kiiktatja a fegyelmezést. *Kozéki Béla A fegyelmezett személyiség kialakítása* című könyvére hivatkozva Pálhegyi meggyőzően mutatja be a fegyelmezés nevelésben betöltött kihagyhatatlan szerepét. *Bruce Narramore* amerikai szerzőt idézve tisztázza a fegyelmezés és a büntetés közti különbségeket. A büntetés célja a sérelmek megtorlása, a fegyelmezésé ezzel ellentétben a személyiségformálás. Amíg a büntetés fókuszában a helytelen múltbeli cselekvés áll, addig a fegyelmezés a jövőbeni és helyes viselkedést célozza. Az attitűd is különböző: a büntetés csalódottsággal, elkeseredéssel, a fegyelmezés szeretetteljes törődéssel párosul. A gyermekben a büntetés félelmet, büntudatot, a fegyelmezés pedig biztonságot kelt.

A gyermek szeretetteljes, ugyanakkor határozott vezetése, fegyelmezett viselke-

désének megkövetelése megkönnyíti későbbi társadalmi beilleszkedését. Gondolnunk kell arra, hogy a gyermek „szülői vezetéshez való viszonyulása meghatározza a tanáraihoz, az iskolaigazgatóhoz, a rendőrséghez, a szomszédokhoz és a főnökeihez való hozzáállást”.

A könyvet tüzetesebben tanulmányozva továbbgondolásra érdemes kérdések merülnek fel. (Ilyenek: a különböző tudományos irányzatok és besorolások, az emberiség továbbfejlődésének lehetősége, különböző alternatív iskolák értékelése, a bibliai alapon körvonalazott és a *Zsolnai József* által kidolgozott értékközvetítési rendszer összefüggése.)

A *Pedagógiai kalauz* kitűnően megírt, szemléletformáló, jól tanulható könyv. Kiemelésre érdemesek az összefoglaló ábrák és táblázatok (az emberkép alakulása, a pszichés fejlődés, az érett személyiség).

Rendkívül szellemesek, amellet jól orientálóak és lényegre utalóak *Gál Éva* rajzai.

A neveltet feltétel nélkül (bórszínétől, világnézetétől stb. függetlenül) el kell fogadnunk. Ebből következik a második komponens: az empátia vagy beleérzés. A másik ember helyzetéből kell néznünk a problémákat, igyekezve megérteni viselkedését. Ez a sajátosan áthelyezett pozíció segíti elő a nevelő és a nevelt jó kapcsolatának alakulását. A személyközi kapcsolatban a nevelőnek hitelesnek (kongruensnek) kell lennie: nem mondhat mást, mint amit gondol, szóbeli megnyilvánulásait adekvát metakommunikációnak kell kísélnie. A kifejezőképesség (a leginkább fejleszthető elem) azt feltételezi, hogy az átadni kívánt értékeket (üzeneteket) interakciós partnereink számára adekvát módon (pl. értő figyelemmel, vereségmentes konfliktusmegoldás útján) tudjuk közvetíteni.

PÁLHEGYI FERENC: Pedagógiai kalauz. Útmutató a családorientált pedagógiai gondolkodáshoz. Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Bp. 1996.

Vastagh Zoltán

Az intézményi hatás

A hozzáadott érték

Az iskolaintézményi hatás több okból is az érdeklődés előterébe került. Oktatáspolitikai, oktatásirányítási nézőpontból a nevelési rendszer leginkább szem előtt lévő, a legjobban ellenőrizhető és értékelhető, a leginkább mozgósítható realitása az iskolaintézmény.

Mindazonáltal – vagy talán következőképpen – egyben a központosítás alól felszabadított iskolaszervezetben és -rendszerben tájékozódó és jó megoldásokat kereső kliensek választásának tárgya. Így aztán az iskolában és az iskola körül tevékenykedők, a működésben és a produkció tekintetében így vagy úgy érdekeltek mindegyike érintett az értékelésben. Ez meglehetősen időszerű és átütő reagálás az oktatásügyben. Létezik viszont egy másik – ellenkező előjelű – effektus, amely ugyan nem cáfolja az előbbi megállapítást, viszont jelzi a rendszer és az iskola inerciáját, fizikai értelemben vett tehetetlenségét, azt, hogy lassan reagál a társadalmi változásokra. Egyfajta belső tartózkodásról van szó az intézményi szerep tekintetében. A nemzeti és a regionális oktatáspolitikai nem szívesen szembesül teljesítményével, s hasonlóképpen viszonyul a dologhoz az iskolák túlnyomó többsége is, mondván, hogy a rendszer, illetve az intézmény nem képes kiegyenlíteni a társadalmi igények és az iskolahasználók, családok zömében kimutatható kulturális adottságok hiányosságait. Másképp fogalmazva: az iskola nem képes ellensúlyozni a növendékek „hozott” adottságainak, képességeinek, ismereteinek, értékrendjének, ambícióinak... tökéletlenségét. Ezzel szemben – már tapasztalatokra is támaszkodva – kikövetkeztethető, hogy amint a külső, a minőségi oktatáskövetelményt előnyben részesítő készítés erőteljesen ütközik a belső ellenállással, akkor a tanítói, tanári együttesek kimozdulnak a pangásból, a bűnbakkeresésből, s közelítenek szakmai azonosságuk meghatározásához, ahhoz a tételezéshez, hogy a pedagógus nevelő tevékenysége meghatározott eredménnyel jár.

Az intézményi rendszer mikrovilága

A szociológusok előtt nincs jó híre az iskolának. A klasszikus elmélet szerint a magasabb szociokulturális rangú társadalmi osztályból, csoportokból az intézménybe érkező tanulók többet „nyernek ki” a struktúrából és a folyamatokból, mint a többiek. Jóllehet a demokratikus oktatási rendszerekben mind több növendék végez, szerez bizonyítványt, érettségizik, fennáll a társadalmi szakadás veszélye. Elég csak néhány eseményt, körülményt idézni, olyanokat, mint az elitiskolák, tagozatok, tagozatos osztályok létezése, a szociális háttérü teljesítménykülönbségek (az alacsony tanulmányi eredmények, a bukások, osztályisméltések, kimaradások gyakorisága), a magániskolák előnyeiből való korántsem azonos mértékű részesedés, a felsőoktatási perspektívákban kimutatható egyenlőtlenségek. Az idézett elmélet szerint az iskola fogadja, reprodukálja, szentesíti a társadalmi különbségeket. Valójában nem létrehozza, inkább csak tudomásul veszi a társadalmi szakadást. (1)

Közelebbről rátekintve az iskolákra, a rendszer nem homogén és nem semleges, azaz mikroszinten az intézményi „adomány” nem egyöntetű, hanem az egyik iskolában ilyen, a másikban olyan. Vannak régiók, városok, kerületek, ahol például a jó érettségi eredmények, a felsőoktatásba való bejutás esélyei jobbak, esetleg sokkal jobbak, mint másutt. A tanítók, tanárok pedagógusi képességei között is nagy lehet a különbség. Egyesek elmélyítik, mások csökkentik az esélyegyenlőtlenséget. S az intézmények is hasonlóképpen működnek: egyesek válogatnak, mások nem; némelyek teljesítőképesek, mások nem. Már ezzel az el-

ső közelítéssel is megnevezhető a jelenség, az *intézményi hatás*. Ha az iskola nem is tudja a társadalmi szerkezetet megváltoztatni, bizonyos hatásokat képes saját működésében ellenőrizni.

Az intézményi hatás legegyszerűbben a tanár-, az osztály- és az iskolai effektus egymásra halmozódásával írható le.

A *tanítói, tanári különbözőségeknek* rendkívüli szerepe van az elemi fok kezdetén, valamint a természettudományos tárgyak tanításában. A jelenség elemzése során olyan jellemzőket érdemes figyelembe venni, mint a képzettség, a tapasztaltság, az intelligencia, a morális tulajdonságok, a pedagógus szervezési, szociális és didaktikai (módszertani) „stílusa”. Egyszerűsítve a tételt: mindenekelőtt a tanításgyakorlat, az osztály tanulmányi munkájának megszervezése az, ami- ben a pedagógusok közötti hatáskülönbség megragadható.

Főképp angolszász kutatások igazolták az osztályban folyó tanítás- és tanulástevékenység időkeretei meghatározásának, az idővel való gazdálkodásnak a különös jelentőségét. A tanárhatás markáns eleme a Pygmalion-effektus érvényesülése. Sajátos befolyásforrás a tanári karizma.

Az *osztályhatás* a jelenségek széles skáláján érvényesül. A különböző becslések szerint az év végi tudásváltozóknak több mint fele a növendékek által az iskolába „vitt” diszpozícióktól függ. Azonban hogy a tanuló milyen, illetve melyik osztályba jár, mintegy 10–20%-ban határozza meg a köztük mutatkozó tudásbeli különbségeket. A természettudományi ismeretek (és képességek) terén a mérték inkább 20%, a nyelvi tárgyakban kinyilvánított produkci-

ók esetében inkább 10%. (2)

A befolyást, illetve az eredmények közötti eltérést előidéző változók két csoportra oszthatók: a szerkezeti faktorokra és a növendéknépességtől „kölcsönve” jellegekre (az átlagos tudásszint, az adottságok és képességek heterogenitása stb.). Az első összetevővel kapcsolatban feljegyezhető, hogy a nagy létszám némi hátrányt jelent a tanulás eredményessége szempontjából.

Ez az előnytelen vonás azonban gyakorlatilag semmissé válik, ha az oktatásszervezést a tanulók versenyztetése helyett főképp az együttműködés jellemzi. Ugyancsak figyelemre érdemes megállapítás, hogy a kettős órák hatásosabbak, mint a megszokottak. Kutatók állítják azt is, hogy az elemi osztályokban a tanulók között az ismeretekben és a képességekben tapasztalható heterogenitás nem hátrány, inkább előny. Ezzel együtt a kérdéssel

Az osztályhatás a jelenségek széles skáláján érvényesül. A különböző becslések szerint az év végi tudásváltozóknak több mint fele a növendékek által az iskolába „vitt” diszpozícióktól függ. Azonban hogy a tanuló milyen, illetve melyik osztályba jár, mintegy 10–20%-ban határozza meg a köztük mutatkozó tudásbeli különbségeket. A természettudományi ismeretek (és képességek) terén a mérték inkább 20%, a nyelvi tárgyakban kinyilvánított produkciók esetében inkább 10%.

foglalkozó szakértők abban is egyetértenek, hogy az osztályban az ún. emelt átlagos nivó hagyományosan előnyösnek jósolt hatása nemigen igazolható. A növendék ismeretei és képességei nem azért gyarapodnak, mert erős átlagú tanulócsoporthoz tartoznak.

Az előbbi két összetevőtől inkább elvileg, mint gyakorlatilag különíthető el az *iskola hatása*. Az e téren kimutatható különbségek nem rendkívüliek. Mindenesetre kisebbek, mint a tanári beavatkozások következményeit is befogadó osztályhatásé. Az iskolának a teljesítményekre gyakorolt hatását úgy 4–5%-ra becsülik a szakértők. Az előbbiekből is következően ez azt jelenti, hogy gyakorlatilag szinte fontosabb tudni, hogy a tanuló milyen szociális környezetből származik, kik a tanárai, melyik osztályba jár,

mint azt, hogy melyik iskolát látogatja. Ugyanis főleg az előbbieket ismeretéből származik a tanulásteljesítményekre vonatkozó prognózis. Mindezzel együtt ismeretes, hogy rendszerint nem véletlenül találunk egymásra a szociálisan jó helyzetben levő tanulók, a kitűnő tanárok, a példás osztályok, létrehozván a jó iskolát.

Az intézményi hatásra nem egyszerűen csak a tanulói eredmények megjelenítésével lehet utalni. Kimutatható a szociális légkörrel is, amelyben a teljesítmény megtestesül. Így vannak iskolák, amelyekben harmonikus, fesztelen, komoly, a figyelmességgel jellemezhető, demokratikus légkör uralkodik, másutt viszont a feszültség, az erőszakosság, a stressz, a frusztráció a jellemző. Az intézményi hatás tehát magában foglalja azt a módot is, amelynek köszönhetően az eredmény létrejön. A jó iskola jó tanulási feltételeket nyújt a növendékeinek. A leglátványosabbak mindenesetre a többi iskoláénál jobb tanulmányi eredmények. Ennél alig van kisebb jelentősége annak, ha a tanulók gazdaságosabban (évkihagyás és bukkás nélkül, plusz vállalásokat teljesítve) jutnak el a vizsgák – például az érettségi vizsga – sikeres teljesítéséig. De másfajta „nyereségek” is szóba jöhetnek. Az egyik intézmény határozottan csökkenti az előnytelen szociokulturális környezetből érkezők hátrányait, a másikon viszont a jó társadalmi környezet hozadékainak maximális érvényesítése az iskola működésének következménye. Az iskolaintézményi légkör tehát irányt mutató lehet, mely megfelelő irányba tereli a tanulói törekvéseket és tetterekedséget. Ráadásul valamely iskolába rendszerint éveken keresztül jár a növendék, s a viszonylag mérsékelt vagy átteles hatás tartósan érvényesül, s időben megsokszorozódik.

A középiskolák rangsora

A modern oktatási rendszerekben rangsorolják a középiskolákat, mivelhogy ebben az intézményi csoportban valami igen fontos dolog történik a fiatalok karriertávlatait illetően. Ahol az érettségi vizsgák eredményei összehasonlíthatók, ott természetesen erről a teljesítményterületről dol-

gozzák ki a szakemberek a mutatókat.

A leginkább előnyben részesített érték természetesen maga az érettségi követelmény teljesítése, valamint a teljesítés minősége. Emellett fellelhetők másfajta igények is. Vannak „kliensek”, akiknek egy bizonyos típusú érettségi (ilyen vagy olyan tantárgyból, ilyen vagy olyan szakmai orientációjú) letétele a fontos, s ehhez akár áldozatok árán (iskolaváltás, évhalasztás, évismétlés stb.) is tartják magukat. Mások inkább valamely iskolához ragaszkodnak, a tárgyi választék és az iskola jellege közömbös számunkra. Megint mások viszont azt az érettségit biztosító helyet keresik, ahol a legegyszerűbben, a leggyorsabban lehet bizonyítványhoz jutni. A különböző országokban közzétett középiskolai érettségi-rangsorok természetesen nem ilyen módon megkülönböztetett indikátorokkal készülnek.

A franciaországi középiskolák teljesítményéről évenként összeállított hivatalos rangsor jó példája az „intézményi hatás” értékelésének. 1994-től már nem pusztán az érettségi eredményekkel, hanem azoknál differenciáltabb teljesítménymutatókkal osztályozza az ottani Értékelési és Kutatási Igazgatóság (DEP) a több mint négyezer általános, technológiai és szakmai gimnáziumot. Az itt idézett értékelés három indikátor alkalmazásával történik. (3)

Az első indikátor az *érettségi sikerszázalék*. Ez a legrangosabb mutató. Segítségével kifejezhető, hogy adott gimnáziumból, a befejező osztályból a vizsgára első alkalommal jelentkezők közül hányan teljesítettek eredményesen. Az így kimutatott adatok és összevetések kedvező képet adnak a szelektáló gimnáziumokról, amelyek a „gyengélkedő” növendékeket más intézményekbe „utalják”. Viszont kedvezőtlen benyomást nyújtanak azokról az iskolákról, amelyek a hibákat lelkiismeretesen kijavítva, akár több éven keresztül, de mégiscsak célba juttatják tanulóikat.

A második indikátor azt fejezi ki, hogy az utolsó előtti osztályt elvégzők közül mekkora azoknak a tanulóknak a százaléka, akik az adott gimnáziumban érettségiztek le, függetlenül attól, hogy ismételték-e egyszer vagy többször osztályt és/vagy érettségi

vizsgát. Ez egy általános hatásosság-mutató. Amelyik intézmény sokféle érettségi „szekciót” tud ajánlani, amelyik képes felzárkóztatni a valamilyen okból lemaradó növendéket, vagyis amelyik „megőrzi” tanulóit, az ebben a tekintetben jó helyezésre számíthat.

A „hozzáadott érték”

Ez a jelenség a középiskolai oktatásban mutatható ki nagyobb nehézség nélkül. A fejlett oktatási rendszerekben szokásos iskolarangsorolások ritkán érzékenyek a hozzáadott értékekre. Nemigen lehet belőlük kiolvasni az intézményi hatást. Sokkal inkább az iskolát látogató népszerűség szociokulturális adottságait jelenítik meg. Ugyanis a legjobb növendékek és a „legjobb iskolák” megtalálják egymást. Egy gimnázium jó képesű, ambiciózus, hatásos módszerekkel tanulni képes fiatalokat fogad, akik aztán igen sikeresen érettségiznek. Az eredményes előmenetelben az iskola legalábbis nem akadályozza őket. Egy másik gimnázium az előbbieknél kevésbé jól diszponált tanulókkal foglalkozik, viszont erőteljesen ösztönzi őket az ismeretszerzésre, fejleszti tanulóképességeiket, hozzásegíti őket a sikeres érettségéhez. Az ún. hozzáadott érték a második iskola esetében valószínűleg jelentősebb. E felfogás hatása már érzékelhető az imént bemutatott franciaországi értékelési példán.

A már említett Értékelési és Kutatási Igazgatóság (DEP) a gimnáziumok rangso-

rolásának finomításán dolgozik. A szakértői csoport határozott törekvése a „hozzáadott érték” még tisztább kimutatása. A módszer kimunkálása során tanúsítani kell a „bruttó sikerszázalék” jelentését, azaz annak a hozzáadottnak a súlyát, amely a tanulók saját profiljához – pl. szociokulturális „hozzáadott értékhez” – tartozik, s amelyet az iskolai sikerek külső összetevőjének is lehet nevezni. Emellett – vagy ezzel szemben – tehát

Napjaink franciaországi gyakorlatában a rangsorolásért felelősök időszerűnek tartják egy harmadik indikátor alkalmazását is, mely azt fejezi ki, hogy adott tanévben az iskolát bármilyen okból elhagyók között – például mert leérettségiztek – mekkora az érettségizettek százaléka, aránya. Ezzel a mutatóval két iskolajelleg különíthető el egymástól:

- az, amelyikben az érettségi sikerszázalék a fontos, ahol tartózkodnak a befejező osztály ismételtetésétől, ezéért időben eltanácsolják a kudarcok elő néző tanulókat;
- s az, amelyikben egy, két vagy több ismétlési esélyt adnak a követelményeket, közte az érettségi követelményeket nem teljesítőeknek.

számolni kell azzal az átlagos teljesítményszinttel, amelyet a rendszerben – az összes gimnáziumot, az összes profilt figyelembe véve – fel tudnak mutatni az iskolák. A viszonyításban két változó, két külső összetevő használható különösképpen: a leérettségiző tanulók életkora, valamint szociokulturális státusza (származása). A két alapfeltétel találkozáspontja adja meg a hozzávetőleges kiinduláshelyet, illetve mutatja meg az „elvárható”, amivel aztán össze lehet vetni az elért teljesítményt.

Franciaországban 1995-ben a gimnáziumi tanulók érettségi sikerszázaléka 75% volt; a legfiatalabb és magas szociokulturális kategóriájúak körében ez az adat

90%-os; a legidősebb és legalacsonyabb szociális réteghez tartozók esetében 65%-os a teljesítmény. A művelési modell segítségével tehát a sikerszázalékot viszonyítani lehet a fenti három százalékarányból kiolvasható (érettségihez) „hozzájutás” elvárható százalékaival. Az értékelési eszköz finomításával számba lehet venni a gimnáziumok hovatartozását, fajtáját. Így aztán a

sikerrel érettségizők életkori és szociokulturális helyzete az öt gimnáziumi típusban külön-külön is figyelembe vehető:

- általános gimnáziumok;
- szolgáltatási arculatú (profilú) „többértékű” gimnáziumok;
- ipari arculatú „többértékű” gimnáziumok;
- szolgáltatási arculatú technológiai gimnáziumok;
- ipari arculatú technológiai gimnáziumok.

A fentiekkel – egy időserű és pontos adatgyűjtés után – már össze lehet vetni valamely adott gimnáziumban az életkor és a társadalmi pozíció szerinti „bruttó” érettségi sikerszázalékokat a hasonló bontású nemzeti (vagy regionális, városi, kerületi stb.) szintű adatokból elvonatkoztatható, elvárható „hozzájutási” százalékkal. Ha a bruttó eredmény és az elvárható eredmény aránya pozitív, akkor állítható az, hogy a mutatóval megszondázott nézőpontból a szóban forgó gimnázium valami olyant adott a növendékeknek, ami több, értékesebb, mintha azok „átlagos” gimnáziumba jártak volna. Ha az arányszám negatív, akkor a tétel fordítottja az érvényes.

Egy franciaországi vizsgálat megállapította, hogy az ottani gimnáziumok 17,6%-a multa felül két mutatóban is (a sikeres érettségi és az utolsó előtti osztályból az érettségi elérhetősége) az életkor- és a szociokul-

turális-változó nemzeti átlagait. Az ellenpótluson, a mindkét mutatóban alulteljesítők százalékaránya 18,1. A 100%-os teljesség „természete” (a lehetséges variációkkal) leolvasható az alábbi mátrixtáblázatból (4):

Sikeres érettségi	Elérhetőség		
	+	0	–
+	17,6	9,8	6,0
0	10,3	13,8	9,2
–	5,4	9,8	18,1

Jelmagyarázat:

+ ⇔ a viszonyított hozzáadott érték pozitív arányú;

0 ⇔ a viszonyított hozzáadott érték a zéróhoz közeli arányú;

– ⇔ a viszonyított hozzáadott érték negatív arányú.

Kovács Sándor

Jegyzet

(1) DUBET, FRANÇOIS: *Les promesses de changement sont dans le „micro”?* Cahiers Pédagogiques, 1997. május, 354. sz., 12–14. old.

(2) BRESSEUX, PASCAL: *Le maître aussi fait son effet.* Cahiers Pédagogiques, 1997. május, 354. sz., 16–18. old.

(3) EMIN, JEAN-CLAUDE: *Trois indicateurs pour apprécier la „valeur ajoutée” des lycées.* Cahiers Pédagogiques, 1997. május, 354. sz., 43–45. old.

(4) L. uo.

Környezeti nevelés az iskolákban

Minden hazai iskola előtt komoly feladatként tornyosul a helyi tantervek elkészítése. Ehhez a munkához minél több, irányt mutató szakirodalomra is szükség van. Különösen fontos a segítség, ha egy olyan, hazánkban majdnem új területről van szó, mint a környezeti nevelés. A Környezeti nevelés az iskolákban (Environmental Education in the Schools) című angol nyelvű könyv elméleti alapot nyújt a tanterv kidolgozásához és rengeteg ötletet kínál a megvalósításhoz.

A könyv története

A *Környezeti nevelés az iskolákban* című könyvet eredetileg a Peace Corps (Béke Hadtest) azon aktivistái számára írták, akik a világ különböző országaiban a környezeti nevelést segítik, az adott ország

szakembereinek bevonásával. De mindenki haszonnal forgathatja, aki az élő és élettelen természeti környezet ismeretére, szeretetére és megóvására akarja tanítani a gyerekeket. A könyv a világ számos régiójában dolgozó Peace Corps-aktivisták és helyi munkatársaik gyakorlati tapasztala-

latai alapján született és alakult. Ezért egyes részei bármely ország tanárai számára hasznosak, míg más lapjai egy-egy adott régióra vonatkoznak. Ám még ezek a részek is bárkinek tanulságosak, hiszen a környezetvédelem általános probléma: például a Föld valamennyi élőlénye számára létfontosságú lenne az esőerdők megmentése, nemcsak az ott élőknek. A könyv nem kínál kész programot vagy tananyagot, hanem ahhoz nyújt segítséget, hogy mindenki ki tudja dolgozni a saját programját.

Peace Corps-aktivisták hazánkban is dolgoznak. A könyv utal magyarországi tevékenységekre is. Erről szól a következő részlet: „A többi közép- és kelet-európai országhoz hasonlóan Magyarország is rengeteg környezeti problémával küszködik: többek között a savas eső, a szmog, a vízszennyezés, a veszélyes hulladék kezelése és a természetes élőhelyek elvesztése okoz nagy gondot. Bár a problémák nyomasztóak, a Peace Corps-önkéntesek segítenek abban, hogy iskolákkal, nem állami szervezetekkel és helyi közösségek csoportjaival történő együttműködés keretében elkezdődhessen a munka a környezeti problémák leküzdésére. Azok az önkéntesek például, akik a középiskolákban és az egyetemeken tanítanak, beépítik a tananyagba a környezeti témákat. A tanítványaik úgy tanulják az angol nyelvet, hogy olyan vitákban, bemutatásokon, irodalmi versenyeken vesznek részt, amelyeknek a fókuszában a levegő- és vízszennyezés, a személtelhelyezés problémája, vagy a természeti kincsek felhasználása áll. Ezek az önkéntesek segítik olyan magyarországi angol környezetvédelmi nyári táborok működését, ahol a különböző korú tanulók angol nyelvi ismereteit úgy fejlesztik, hogy a gyerekek környezetvédelmi feladatokban vesznek részt.”

A könyvet a NAAEE, vagyis a North American Association for Environmental Education (Észak-Amerikai Egyesület a Környezeti Nevelésért) adta ki. A NAAEE az Észak-Amerikában és a Föld további huszonöt országában a környezeti nevelés területén munkálkodó szakemberek és diá-

kok hálózata. Az egyesület több mint húsz éve feladatának tekinti, hogy világszerte segítse és támogassa a környezeti nevelést. A gyerekek környezeti nevelése több szempontból is fontos: a jövőben ők lesznek a döntési helyzetben lévő vezetők, valamint a felhasználók. Azt sem szabad elfelejteni, hogy a gyerekeken keresztül a szülőket és más felnőtteket is jó irányban lehet befolyásolni.

Köszönet illeti a NAAEE-t azért, hogy minden felhasználó számára külön engedély nélkül, s díjtalanul engedélyezi a könyv egyes részeinek a másolását vagy fordítását. Ezzel lehetővé teszi, hogy a könyvben lévő hasznos ismeretek és ötletek széles körben elterjedjenek.

A könyvet a természet és a népművészet által ihletett grafikák díszítik, amelyek nagyon jól illelnek az adott témakörhöz. A könyv jól áttekinthető, könnyen kezelhető. Az egyes tevékenységi formák kiválasztásához nagy segítséget ad, hogy a leírás elején a szerzők kiemelik a fő témát, a megcélzott korosztályt (általános iskola alsó vagy felső tagozat, illetve középiskola) és azokat a tantárgyakat, amelyek keretében a feladat eredményesen felhasználható.

Útmutató a tantervkészítéshez

A könyv első hat fejezete a tanterv kidolgozásához nyújt segítséget, lépésről lépésre végigkövetve a folyamatot. Az első feladatként, hogy kiválasszuk, mit tanítsunk. Elsődleges szempont lehet a választásnál az adott ország vagy terület legégetőbb környezeti problémája. Fontos, hogy a tananyag iskolára szabott legyen, ehhez figyelembe kell venni azt, hogy a helyi közösség mit vár el az iskolától, s ugyanígy a tanulók, a tanterület és az iskolavezetőség sajátosságait, valamint a tárgyi feltételeket is.

A téma megválasztása után el kell döntünk, hogyan építsük be a környezeti nevelést a tananyagba? Alapvetően két választási lehetőségünk van: vagy több tantárgy keretében, vagy különálló egységként tanítjuk. Az utóbbi esetben a környezetvédelmet oktathatjuk külön tantárgyként, vagy tanítás utáni foglalkozásokon, esetleg rendezhetünk környezeti hetet

vagy hónapot. A szerzők mindkét megoldás mellett és ellen érveket sorakoztatnak fel, és segítséget adnak mindkét választás megvalósításához.

Nehéz feladat a környezetvédelmi ismereteket több tantárgy anyagába beolvasztani, hiszen így lényegében az egész tantestület együttműködése szükséges hozzá. Ez a módszer azonban hatásosabb, mert a tanulót így folyamatos hatás éri az iskolában. A szerzők úgy gondolják, hogy a környezeti nevelés minden tanár feladata, függetlenül attól, hogy ki milyen tantárgyat tanít. A szerzőknek az is meggyőződésük, hogy minden tantárgy oktatása során megvalósítható a környezeti nevelés. Magától értetődő, hogy a természettudományok tananyagába beépülnek a környezeti ismeretek. De az is igen fontos, hogy a történelmet, az állampolgári ismereteket vagy a gazdasági földrajzot tanító tanár is beszéljen a környezetvédelemről. Mind az anyanyelvi oktatás, mind az idegennyelv- oktatás fontos része az olvasás- és az íráskészség fejlesztése minden korosztálynál. A környezeti oktatás jó eszköz lehet e cél eléréséhez, természetesen a megfelelő korosztályra szabott feladatokkal. A matematikaórán a tanulók olyan grafikonokat, táblázatokat elemezhetnek, vagy megoldhatnak olyan szöveges feladatokat, amelyeknek környezeti vonatkozásuk van. A háztartástan oktatása során fontos, hogy a tanulókból a környezeti problémák iránt érzékeny felelős fogyasztót neveljünk. A zene, a dráma és a képzőművészet oktatása során is lehet a témánk a természet szépsége, vagy éppen összhangjának a megbomlása. A testi erőnlét fejlesztését szolgálhatják a szabadban elvégzendő, mozgással járó környezeti feladatok.

A környezeti problémák megoldása csoportmunkát igényel: kutatók, ipari vezetők, mezőgazdasági szakemberek, üzletemberek, önkormányzati vezetők és állampolgárok együttműködését. Ezért a környezetvédelmi ismeretek elsajátításánál életközeli módszer a csapatmunka. Angol nyelvterületen e módszer megnevezése „cooperation learning”, amely együttműködő tanulást jelent. A magyar oktatásra

sokkal inkább az egyéni tanulás és az egymással való versengés a jellemző. Pedig az együttműködő tanulásnak számtalan előnye van: akkor is részt tud venni a tanuló a munkában, ha nem tudja mindenre a választ. A gátlásokkal küzdő tanuló kis csoportban dolgozva könnyebben mondja el a gondolatait, mint az egész osztály és a tanár előtt, tehát így ő is szerezhethet rutint a beszédben és ezáltal fejlődik az önbizalma. (Természetesen a tanárnak komoly hangsúlyt kell fektetnie arra, hogy a csoportban minden tanulónak legyen személyre szabott feladata, és így ne alakulhasson ki olyan helyzet, hogy a csoport aktívabb tagjai dolgoznak, míg a többiek csupán passzív szemlélők maradnak.) Ha a csoportok teljesítményét együtt értékeljük, akkor a tanulók – saját érdekükben – segítik és támogatják egymás munkáját. Az USA-ban végzett felmérések azt mutatják, hogy a képességeket tekintve vegyes csoportokban a gyenge és a közepes tanulók jobban haladnak, mintha egyénileg tanulnának, a jók teljesítménye pedig nem változik.

Tevékenységi formák, feladatok leírása

A tanterv elkészítése után már „csak” a megvalósítás van hátra. Ehhez a könyv leghosszabb fejezete ad ötleteket, különböző tevékenységi formák és feladatok leírásával. Többféle helyszínen – például tanteremben, városi környezetben vagy a természetben – megvalósítható tevékenységet ajánlanak a szerzők. Változatosak a javasolt módszerek is: az egyszerű játékoktól a folyóirat-készítés komplex tevékenységig terjed a sor. A sokféle ajánlott feladaton keresztül a tanulók képességeinek széles skáláját fejleszthetjük: az érzékeléstől kezdve a nyelvi készségig vagy a művészi önkifejező képességig. A környezeti nevelés a tanulók egészséges morális és érzelmi fejlődését szolgálja.

A játékok segítenek a tanulók befolyásolásában, egy kis szünetet, pihenést adnak a tanulásban, szórakoztató átvezetést biztosítanak az egyik témakörből a másikba. Ügyelnünk kell azonban arra, hogy a játék

soha ne legyen öncélú, tehát a tanulást szolgálja és legyen a témánkhoz illő. Óvatosságnak kell lennünk továbbá abban is, hogy ne alkalmazzuk túl gyakran ezt a módszert.

Az emberek az ősidőktől fogva mindig megénekelték vagy versbe foglalták a természetet. Ez ma is így van: a természet szépsége vagy félelmetes volta megragadja az emberek képzeletét. Ha a tanulók dalt, verset, szindarabot írnak vagy képregényt készítenek, az a környezeti ismereteik gyarapítása mellett a nyelvi készségüket és az érzelmeik kifejezésének képességét is fejleszti. A könyvben közölt minták segítenek a tanulóknak a saját műveik megírásában is. Feladatként kaphatják a tanulók azt is, hogy keressenek olyan irodalmi alkotásokat, amelyek a természetről szólnak.

A környezeti ismeretek elsajátításánál elengedhetetlenek a kísérletek és a mérések. A kiadványban erre is szerepel ajánlás, például az eső pH-jának mérése, vagy annak tudományos igényű vizsgálata, hogyan lehet a víz felszínéről egy kőolajfoltot eltávolítani.

Minden korosztály számára találhatunk a könyvben ötleteket. A kisgyermekes környezetvédelmi nevelése során igen fontos, hogy érzelmi kötődést alakítsunk ki bennük a természethez. Ezt szolgálja például a *Fogadj örökbe egy fát* elnevezésű feladat. Ennek során a gyerekek az év folyamán több alkalommal meglátogatnak egy kiválasztott fát és alaposan megfigyelik azt. Miközben megismerkednek vele, és az árnyékában üldögélnek vagy játszanak körülötte, meg is szeretik a kérdéses fát.

A kicsik számára a szerepjáték nagyon eredményes módszer, mert ennek segítségével azonosulni tudnak azzal, akinek

vagy aminek a szerepét eljátsszák, így érzelmi úton megszerezhető ismeretekhez jutnak. Az egyik javasolt szerepjátékban egy ózonmolekula CFC-gázok által megkeserített sorsába élhetik bele magukat a gyerekek. A szerepjáték az idősebb tanulók számára is eredményes módszer lehet. Ők olyan szerepjátékban vehetnek részt, amelyben például a döntésért felelős kutató, politikus vagy gazdasági szakember szerepét alakítják. A szerepjáték során fejlődik a tanulók beszédkészsége, akár az anyanyelvükön, akár idegen nyelven oldják meg a feladatot.

Az idősebb tanulók számára eredményes eszköz lehet az elemzés. A könyvben életközeli példa szerepel: egy tó partján környezetszennyező üzem működik. A tanulók feladata, hogy elemezzék, mi az érdeke és az álláspontja az üdülőtulajdonosnak, a természetvédőnek, a környezetszennyezést okozó üzem tulajdonosának és a halásznak? Hogyan lehet olyan döntést hozni, amely valamennyi érintett

*A játékok segítenek
a tanulók befolyásolásában,
egy kis szünetet, pihenést
adnak a tanulásban,
szórakoztató átvezetést
biztosítanak az egyik
témakörből a másikba.
Ügyelnünk kell azonban arra,
hogy a játék soha ne legyen
öncélú, tehát a tanulást
szolgálja és legyen
a témánkhoz illő.
Óvatosságnak kell lennünk
továbbá abban is, hogy
ne alkalmazzuk túl gyakran
ezt a módszert.*

fél érdekeit figyelembe veszi? Az idősebb tanulókkal komoly etikai kérdésekről is lehet beszélgetni. Az egyik feladatban például azt elemezhetik, hogy milyen célra használhatjuk a világűr, és hogyan osszuk meg a Föld országai között a felhasználásból eredő hasznot. E feladatok közben nagy hangsúlyt kell fektetni arra, hogy a tanulók megtanuljanak önállóan véleményt formálni. A megbeszélések és viták fejlesztik a gyerekek toleranciáját is: figyelni kell egymásra, türelmesen meg kell hallgatni a diáktársak véleményét is, és megfelelő hangnemben kell vitatkozni.

Az ítélőképesség és a véleményformáló képesség fejlesztésében nagy szerepe lehet egy olyan feladatnak, amelynek sorsán

ugyanarról a problémáról két egymástól eltérő véleményt tükröző cikket olvasnak el a tanulók. Az olvasás után mérlegelhetik, hogy mi az előnye és mi a hátránya annak, ha az egyik, illetve a másik szakember véleménye alapján cselekszünk. A diákok megtanulnak mérlegelni, dönteni és ahhoz is hozzászoknak, hogy a környezeti problémák esetében általában nincsenek egyértelműen jó vagy rossz megoldások, gyakran kell kompromisszumokat kötni.

A szerzők sok segítséget kínálnak a tanulóknak a környezeti ismeretek elsajátításához, azonban a tanulástól és a gondolkodástól ez a könyv sem mentheti meg őket. A könyv sok bölcs idézete közül az egyik kínai mondás nemcsak a környezetvédelmi ismeretszerzés, hanem mindenfaj-

ta tanulási folyamat mottója is lehetne: „A tanárok kinyitják az ajtót, de azon neked magadnak kell bemenned.”

Megjegyzés: a kiadványt, valamint egyes részeinek fordítását Óbudán a Miklós tér 1. szám alatt, a Soros Alapítvány által támogatott Kulturális Innovációs Alapítvány Könyvtárában lehet megtalálni.

BRAUS, JUDY A.–WOOD, DAVID: *Environmental Education in the Schools*. PEACE CORPS Information Collection and Exchange, 1993.

Adorjánné Farkas Magdolna

A hang és a téboly

Kicsi mozaik egy nagy íróról

Száz évvel ezelőtti ősz valamelyik délutánján, neves polgárcsalád sarjaként született New Albanyben, az amerikai Délen. William Faulkner dédapja a konföderációs hadsereg hőse volt, ki a „déli ügyért” hullajtotta nemes vérért az „átkozott jenkik” ellen. A később világhírnévre szert tevő dédunoka, William szerint viszont tyúktolvajlás közben lőtték fenéken.

Mítoszokat rombolt, de gyártott is tehát William Faulkner, akit – alacsony növése miatt – első nekifutásra nem vettek be a hadseregbe. Csak valamivel később a kanadaiba. Kisebbségi gépek vagy magas sarkú cipő kérdése? Fogalmam sincs.

Elég az hozzá, hogy a maga pályafutását Faulkner gyengécske versikékkal kezdte azután, hogy az egyetemen megbukott angol irodalomból. A poézissal ugyan nem sokra vitte, ellenben örökre maradandót alkotott a prózaírás területén. Valami olyasmit sikerült írnia ennek a kisművészi embernek, amivel joggal kerülhetett oda a világirodalom nagyjai: *Joyce*, *Proust* vagy *Virginia Woolf* mellé.

Így válhatott jómaga – feltehetően – hosszabb életűvé, mint például Woolf regénybeli Orlandója.

Ehhez szinte egyetlen regénye is elég lett volna. Nevezetesen *A hang és a téboly* című remekmű, amelyről számtalan tanulmány született már, többek között e sorok szerény lejegyzőjének tollából is. Ez azonban itt mellékes. Lényeges az, hogy William Faulkner új utakat mutatott meg a modern regény számára, melyek manapság már a prózaírás járt utcái.

Ha valaki felkapja a fejét, láthatja, ott lóg a tábla: William Faulkner, Yoknapatawpha County. Nobel-díj 1950-ben. Testi halál 1962-ben. Ugyanott, ahol született: az általa sose el nem hagyott, feudalizmusból kapitalizmusba átvergődött Délen. (A tűzzel-vassal egyesített Amerikai Egyesült Államokban.)

Tehát száz évvel ezelőtt született New Albanyben, Mississippi államban, és életét is valójában ugyanott élte le. Azaz jobban

mondva, az általa kitalált és benépesített Yoknapatawpha megyében fehérek, feketék és kevert vérűek között. Azt mondják, hogy *Balzac Emberi színjátéka* lebegett a szeme előtt. De hát ott lebeghetett előtte a *William Shakespeare-összes* is, aztán *Dosztojevszkij* úgyszintén, akárcsak sokan mások. Mert William Faulkner nagyon komolyan fogta fel az írói munkát, s már a kezdetek kezdetén elképesztő erudícióval rendelkezett. Nagyon jó író akart lenni, és ehhez az elképzeléséhez előbb átrágtta magát a világirodalom vastag hegyein.

Alagutakat fúrt, hogy elhelyezhesse a maga robbanószerkezetét.

1926-ban megjelent első regényével, a *Zsolddal* (a *Soldiers Payjel*) azonban nem sikerült igazából hatalmasat durrantania. Az akkor nagymenő *Sherwood Anderson* segített kiadni a könyvet, azzal a megalázó feltétellel, hogy nem kell elolvasnia. Anderson kuszának és dekadensnek tar-

totta a sebesült, vak háborús veteránról szóló, nyomdába hajtott kéziratot. Hogy Faulkner mekkorát sértődött, nem, tudom. Elég az hozzá, valamivel később – igaz, hosszabb idő elteltével – lemondott elsődleges tervéről, amely szerint előbb bestsellert ír, hogy csak később alkosson igazán jelentős műveket. Útközben a változásig azonban még világra hozott Faulkner egy laza, óriásira duzzadt, szörnyszülött regényt, amely *Sartoris* címmel jelent meg. Ebben – a mai irodalomtörténet szerint – vadul burjánzik az a társadalmi és történelmi anyag, ami későbbi írásainak alapját képezte.

Az anyag tehát vadul burjánzott, miközben a szerző rájött – miként azt jómaga megfogalmazta –, hogy az írás felettébb

csodás dolog. Az embereket akár hátsó lábra is állíthatod úgy, hogy még árnyékot is vessenek. Azt éreztem, mondja, hogy ezek az emberek mind megvoltak az életemben, és amint erre rájöttem, vissza akartam hozni őket a múltból.

Vissza is hozta őket a múltból, miközben megérett, majd végül – 1929-ben – elkészült a nagy mű. Az előbbiektől mind stílusában, mind formai elgondolásában alapvetően különböző.

Címe: *A hang és a téboly* (*The Sound and the Fury*). Manapság a modern regény alapművei közé tartozik. Világszerte számtalan kiadást ért

Az anyag tehát vadul burjánzott, miközben a szerző rájött – miként azt jómaga megfogalmazta –, hogy az írás felettébb csodás dolog. Az embereket akár hátsó lábra is állíthatod úgy, hogy még árnyékot is vessenek. Azt éreztem, mondja, hogy ezek az emberek mind megvoltak az életemben, és amint erre rájöttem, vissza akartam hozni őket a múltból.

meg. Mottója egy idézet-törredék a *Macbeth*-ből, amely szerint az élet csak egy tűnő árnny, egy idióta meséje, hang és téboly, és nem jelent semmit. (*Life is but a walking shadow... full of sound and fury...*)

Fordították *Zengő* tombolásnak is, de maradjunk az előbbinél!

Enciklopédikus tömörséggel: *A hang és a téboly* azt a folyamatot ábrázolja, melynek során a déli birtokosok elveszi-

tik földjüket, s közülük csak az erkölcsileg legalacsonyabb rendűek képesek a felszínen maradni. A Compson család hanyatlását a családtagok szemszögéből ismerjük meg. Legjobb, amennyiben angolul olvasunk, azt a kiadást beszerezni, amely az 1946-ban a szerző által hozzáírt függelékét is tartalmazza. Az utólagos illesztmény a Compson család történetét 1699-ig vezeti vissza. A mű maga négy, különböző napon játszódó elbeszélésből áll. Az első elbeszélés az ötéves gyerek szintjén leragadt, gyengelméjű, taknyanya egybefolyt Benjy szemszögéből íródik. Ezután jön az idegbajos Quentin Compson monológja, amely öngyilkosságának napján hangzik el. Aztán a mindent túlélő, alkalmazkodó Jason – lásd Iaszón és az aranygyapjú a görög mitológiában!

–, Jason Compson hangját halljuk. Legvégül Dilsey, a bölcsek fekete szolgálója szól meg. Így jutunk el a már említett, és majdnem nélkülözhetetlen függelékig.

A négyféle nyelv, a végletes töredékeség, a költészet határát súroló elvontság, a hétköznapi célirányosság és a személytelen hűvösség a Joyce *Ulysses*-éhez hasonlított regényt rendkívül változatosra és élvezetessé varázsolja.

A hang és a tébolyt, amelynek egyik központi témája az az igyekezet, amellyel Quentin megkísérli a szubjektív és történelmi idő megakasztását, hogy megvédje nővére, Caddy szüzességét. Mégpedig a romlástól és az idő múlásától. (Érdekes rögeszme...) Magánál Caddy Compsonnál – megjegyzendő – hasonló igyekezet csak halvány foltokban észlelhető. A mű egyetlen képből, a piszkos bugyit viselő, még kislány Caddy képéből bontakozik ki. Az idióta Benji is látja ezt, akárcsak a közeledő golflabdát vagy a tűz játékát, de ő képtelen komolyabb összefüggéseket teremteni. Jason – akihez Caddy leginkább hasonlítható – empirikusan szemléli a világot, Dilsey pedig az élet folytathatóságába vetett rendíthetetlen hitével.

Itt érdemes talán futó említést tenni arról, hogy komoly bírálói szerint William Faulknernek aligha lehettek kiforrott nézetei az úgynevezett négerkérdésről. Kétségtelen, hogy messze túllépett a hagyományos Tamás bátyja-ábrázolásokon. Hogy művészetének minden feszültsége végső pontig jut a néger élet és jellem tolmácsolásában. De leggyakrabban tán éppen azért, mert akarata ellenére is kétértelmű válaszokat ad a természetüknél fogva kétes problémákra – bírálói úgy vélik –, hogy ez az ambivalencia egyik előidézője Faulkner gyötrődő és hisztérikus írásának, amelyben ugyan a szövevényes humanitást kiterjeszti a színes bőrű emberre is, ám

nem jut el a harcos néger ábrázolásáig.

Nos, tény, hogy Faulkner nem jutott el a *Malcolm X.* és a *Fekete párdúcok* fémjelzte magatartás megörökítéséig, de lehet, hogy azt nem is kellene tőle elvárni. Végül is ő 9313 néger lelket telepített a maga megyéjébe, s ha úgy vesszük, ez nem semmi. Komolyra fogva a szót: Faulkner azért némelyest megbombázta a négerábrázolás sztereotípiáit is, mint például a *Sírgyalázók* című művében. És talán nem látta rosszul, hogy a feketék, bár rengeteget elszenvedtek, de minden bajban kitartottak, és fennmaradnak. Kicsit fellengzős, ám pozitív gondolkodás egy sötét világot teremtő, hisztérikus író részéről, aki a saját zaklatott írásától várja a válaszokat a feltehető kérdésekre.

Van, ahogy van, *A hang és a tébolyon* túl William Faulkner még jó pár kimagaslóan jelentős művet alkotott. Lásd például a *Míg fekszem kiterítve*, a *Megszületik augusztusban* vagy az *Absalom, Absalom!* című regényeket, vagy a *Medvét*, ama kitűnő elbeszélést, amely a természetbe való beavattatásról és az új idők szaváról szól.

Mindez elvezette szerzőnket a Nobel-díjig, melynek kiosztásán, talán ismét a feketékre gondolt, az emberiségbe vetett töretlen hitének adott hangot – legjobb műveinek sötét bugyrai fölött.

A díj ragyogása tette-e, ma már nehéz kideríteni.

Érdekes, hogy írói munkásságának csúcsai alatt William Faulkner írt jó pár melodramatikus, helyel-közzel tényleg bestseller-gyanús, film felé kacsintó művet, mégis két lábbal rúgták ki anno Hollywoodból.

Nem rossz bumáska.

(Egyébként meg szerette volna filmesíteni Orwell *1984*-ét. Nem jött össze neki.)

Balázs Attila

Az esztétikai hatásfunkciók nyomában

Orbán Gyöngyi: *Megértő irodalomolvasás I.* című középiskolai irodalomkönyvéről

A Magyar Tanárok Egyesülete első budapesti tanácskozásán került a kezembe Orbán Gyöngyi (a továbbiakban O. Gy.) könyve, egy időben Arató László és Pála Károly Bejáratok és Átjárók című, főként a hatosztályos gimnáziumok számára készült munkájával. Mindkét vállalkozás deklaráltan a recepció-esztétika, pontosabban a hermeneutika módszere alapján íródott, ami külön örömmel tölt el, hiszen általuk, valamint a tankönyvpiaci további bővülésével remény van arra, hogy megtörjön a középiskolák nagy részében jelenleg is használatos, 19. századi, pozitivistá alapvetésű irodalomkönyv monopóliuma.

Arató László és Pála Károly két könyvéről (a harmadik megjelenés előtt) csak annyit: egyetértek a dicséret kritikával. Akad ugyan némi fenntartásom, mondjuk a narratopoétikai fogalomhasználatuk kapcsán; talán szerencsésebb lett volna szétválasztani az elbeszélői és a szereplői nézőpontot, s az elbeszélőtípusok osztályozása sem egyértelmű (a mindentudó elbeszélő nem azonos a személytelennel), de a manapság ezen a tudományterületen uralkodó termékeny „zűrzavar” legitimálhatja terminusaikat. A befogadói attitűdöt a szerzők nemcsak célozzák, hanem meg is valósítják. A pillanatnyi kínálatot mustrálgatva (ismereteim szerint) a legjobb irodalomkönyv(ek) az övék. (Titkon azért bízom benne, hogy az ELTE oktatói hamarosan hasonló színvonalú produktumokkal kelnek versenyre velük.)

O. Gy. könyvével viszont több problémám is van. (Előrebocsátandó, jelen recenzió nem tisztázza a tudományos-teoretikus beszédmódot, a „beszélőalanyok ritkítása”. Ezt elkerülendő igyekszem önmérsékletet tanúsítani, s csak a legszükségesebb esetben használni az elmélet nyelvét, mivelhogy e hasárok csak korlátozott elméleti kifejtést tesznek lehetővé, éppen csak a fogalmakra utalást.) A tankönyv irodalomtörténeti kronológiára épül, melyet esztétikai-irodalom-elméleti fejezet vezet be. Kételyeim főképp erre, a 14–15 éves diákok irodalmi gondolkodásmódját formálni, megalapozni(?) kívánó első fejezetre vonatkoznak. Már az sem üdvös, hogy az elmélet egysége, konti-

nuitása negyven oldal után megszakad, mivel a szerző ebbe a fejezetbe ékeli bele az ókor szűk anyagát, egymásba kevervén így az esztétikai-elméleti és a történeti ismeretanyagot. (Ad vocem. A kánon csökkentése érthető, abban már nem vagyok biztos, hogy mindezt a *Biblia* rovására kell megtennünk, nem beszélve arról: *Arkhilokosz* helyett tán több joggal közvetíthetők diákjainknak *Anakreónt* vagy *Horatiust*...). Abban sem vagyok biztos, hogy a mai horizontból nézve meglehetősen avatagnak tűnő arisztotelészi tükrözésemélet beszüremkedése helyett az „utánzás” és a „valóság” kategóriáit nem világítaná meg jobban a ricoeuri hármas mimézis vagy a maturanai autopoietikus rendszer. („Nyelvükre” lefordítva megértik a diákok, ez személyes tapasztalat.) Különösen akkor, ha az „utánzás” exponálására felhozott példák a tanuló tudatában kölcsönös kizárásokat eredményezhetnek: a *Vojtina ars poeticájában* a malac visítását utánzó színész sikeresebb, mint az állatot ríkató paraszt; hogy aztán a keretes *Hegel*-idézet három oldallal később a csalóányt tökéletesen utánozni képes ember kiállhatatlan énekéről szóljon.

*Arisztotelész*hez szeretnék még néhány megjegyzést fűzni. Az ókori auktor valóságértelmezése mai filozófiai felvérteztségünk birtokában kissé árnyalatlanak tűnik, mégpedig nyelvfilozófiai, gnoszeológiai státuszának hiátusai okán. Eme hiátusok a természettudományok hübriszének következtében évszázadokon keresztül megfigyelhetők, s e

magukat egzaktnak tartó diszciplínák ma sem mentesek tőlük. (Erről a hübriszről l.: *Alan Sokal: A határok áttörése. Modern fizikai kísérlet a társadalomtudománnyal.* 2000, 1996. 11. sz., 43–49. old.) Holott a szcientizmus kétes ismeretelméleti magabiztosságával szembehelyezkedő 20. századi társadalomtudományi gondolkodás a valóság szubjektumfüggőségének meghirdetésével nem az objektív valóság létét akarja negligálni, csupán szkepszisszel viseltetik az abból levonhatónak hitt mindig értelmes, helytálló következtetések iránt – azaz az objektívet nem tartja azonosíthatónak a különböző diszkurzusokban eltérő módon strukturálódó „reálissal”. Nem véletlenül definiálta filozófiai szempontból *Blumenberg* a valóság fogalmát „egy korszak legrajtatottabb implikációjának”. (Vö.: *Aleida Asmann: A fikció elismerése.* Literatura, 1996. 2. sz., 119–120. old.) *Ricoeur* többszörös mimézisrekonstrukcióján, illetve *Maturana, Glasersfeld* világmodelljein kívül hivatkozhatnánk a kratülisták és a dekonstruktorok közti vitára is: nevezetesen leképezi-e a nyelv a dolgokat, avagy eredendő, inherens retoricitása miatt erre eleve képtelen. Vagy említést tehetnénk az új historicista *Greenblatt* „cultural poetics” fogalmáról, mely szerint az irodalmi szövegben rejlő, a korokon átívelő hatást biztosító társadalmi energia valójában történetileg meghatározott, állandóan változó kulturális tranzakciók lenyomata; *Hayden White* metahistóriájáról, mely a történelmet is sokféleképp interpretálható szövegnek tekinti (történelem helyett olyan történetek, narratívák vannak, amelyek az életünk eseményeit jelentésekkel ellátó szociokulturális történetípusok mint irodalmi jellegű értelemadási stratégiák mintájára szerveződnek, s a formalizált nyelv hiányában a történész által használt figuratív nyelv fikciós sajátosságait viselik), ergo nem bízik a jelek érthetőségében, normativitásában; *Luhmann* rendszerelméletéről, mely a valóságképek pluralisztikus létformájára épül. Ismerjük *Baudrillard* posztmodern szimulakrumait, melyek aztán végképp aláaknázzák a valóság korábban biztosságnak, stabilnak hitt terepét stb. Variációk egy témára: ami közös bennük, az az, hogy a történelem, valóság kontra fikció, irodalom oppozíciót egységesen elvetik – lévén

a valóság mint olyan abszolutizálhatatlan.

A jelentések rögzítettsége ellenében az időben változó jelentésekre apelláló hermeneutikához tehát episztemológiai megfontolásból sem illik a mimézis nevű „menyasszony”. Az előbbieket szem előtt tartva talán érthető, milyen ingoványos talajra téved Arisztotelész, mikor is a költők feladatát megjelölve a történetírás mint a megtörténtet, az egyedit, a valóságot lejegyző kategóriáját opponálja a történelmet csak utánzó, a lehetőséget ábrázoló költészettel. (Arról most nem is beszélve: a lehetséges terminuson tűnődve kíváncsian várom, mikor bukkannak rá mondjuk az Alefre vagy Odin korongjára...)

O. Gy. könyvének Arisztotelészt „futtató” részei újfent megerősítették azt a diszkurzusanalitikai tapasztalatot, miszerint nem csak intenció kérdése a régi diszkurzusrétegből az újba való átmenet; s most az irodalmi, kritikai produktumot legitimáló közösség fogadóképességére avagy elutasító mechanizmusaira, valamint a tankönyvszerző irodalomtudományi felkészültségére (mene, tekel...) egyformán gondolok.

Azt sem értem, kinek szánta O. Gy. hermeneutikai szövegeit. Tanároknak? Akkor nem ártott volna elkülöníteni a tananyagtól. Diákoknak? Nekik (is) felesleges a teljességgel semmitmondó *Gadamer*-citátum (a filozófiai hermeneutika atyamesterét ennél lényegretröbbsen illik idézni), s legalább ilyen felesleges a szerző által láthatóan hermeneutikai posztulátumként, vastag betűvel kiemelt botrányosan sematikus mondathalmaz. A tudományos pontosság ugyanis egyetemes követelmény, szóljon bárkihez is a szöveg. Mire is gondolok. A hermeneutika szukcesszív olvasásmódját megalapozó első, esztétikailag észlelő olvasást egyetlen általam ismert hermeneuta sem nevezi értékelő olvasásnak. O. Gy. ezt teszi. Értékelni tudniillik csak azt lehet, aminek immár birtokában vagyunk, esetünkben egy kvázi (hatástörténetileg lezáratlan) jelentést. E „birtokba vétel” viszont még a második, értelmező olvasás során sem történhet meg. Csak a történeti olvasásban, azaz a befogadó jelenbeli és a műalkotás korabeli elváráshorizontjának összeolvadásában, a tulajdonképpeni alkalmazásban. Ez utóbbról viszont a szerző hallgat. Nem az tehát a baj, hogy O. Gy. „átírta” *Heideggert*, *Gadamert* vagy

Jausst, hanem az, hogy a hatástörténeti tudat, a kétféle horizont közti dialógus, kommunikáció kiiktatásával épp azoknak az esztétikai hatás-funkcióknak (Jausz nyomán a produktív poieszisznek, a receptív aisztheszisznek és a kommunikatív katharszisznek) az egységét kérdőjelezte meg, mely egység, s főként a kommunikatív komponens hiányában az egész elmélet megszűnik annak lenni, ami. A szerző az ősi hermeneutikai hármasságból

(megértés, értelmezés, alkalmazás) sajnálatosan azt a sokáig mostohatestvérként kezelt alkalmazást távolítja el, melynek rangját éppen az általa hivatkozott Gadamer adta vissza. Ennek az eltávolításnak a folyományaképpen aligha csodálható, hogy a tankönyv további fejezeteiben kronologikusan tárgyalt korpusz fenti alapú gyakorlati megközelítése is szükségképpen csorbát szenved. Paradox módon nem mindig és nem minden részletében, a legüditőbb kivétel véleményem szerint *Zrínyi*.

Egyebekről dióhéjban:

a) Kíváncsi volnék arra, vajon hány 14 éves diák tud kommentárt, értekezést vagy esszét írni az általános iskolából kikerülve? Mert a 19. vagy a 30. oldalon O. Gy. már(!) ilyen szintű szövegalkotói képességet feltételez a tanulókról.

b) Újfennt az élettani sajátosságok. Az Alef(!) „ablakos” (nem kötelező) részlete *Borgestől* tényleg valódi pluszt nyújt egy elsős gimnazistának? Sorolhatnék még példákat.

c) Az összefolyó leckék, anyagrészek, a legegyszerűbb didaxist is nélkülöző vizuális megjelenítés (pl. intelligenciatesztnek minősül a nyúl farknyi *Dante*-anyag megtalálása) a tanulhatóságot korlátozza.

d) A felfedező ismeretszerzésre törekvés dicserendő szándéka O. Gy. irodalomkönyvének.

Az ismeretek rögzítéséről ellenben elfelejtkeznek. Tercina, szonett, *Balassi*-strófa stb. odavetve, maximum „számold meg, írd fel” utasítással kísérvé – fogalomrögzítés sehol.

e) Nem vagyok híve a biográfiának. Ám, hogy pont egy irodalomtörténeti kronológiára támaszkodó tankönyv mellőzzön (születési, halálozási évszámon kívül) szinte mindennemű életrajzot, az elgondolkodtató.

f) Balassi Celiáját Szárkány Annával

*A jelentések rögzítettsége
ellenében az időben változó
jelentésekre apelláló
hermeneutikához tehát
episztemológiai meg-
fontolásokból sem illik
a mímézis nevű „menyasszony”.
Az előbbieket szem előtt tartva
talán érthető, milyen
ingoványos talajra téved
Arisztotelész, mikor is a költők
feladatát megjelölve a történet-
írás mint a megtörténtet,
az egyedít, a valóságot lejegyző
kategóriáját opponálja
a történelmet csak utánzó,
a leghetésegt ábrázoló
költészettel.*

azonosítani merész vállalkozás. A szakirodalom e kérdésben legalábbis megosztott.

g) Az „olvashatóság” és „írhatóság” fogalmának megemlítésekor talán nemcsak az általam (tanítványként is) igen tisztelt pécsi irodalmár, hanem Roland Barthes nevét is illett volna feltüntetni, mint eredeti kontextust. Barthes a *lisible* (olvasható) – *scriptible* (írható) terminusokat az örömelevezés, mű-szöveg, klasszikus-modern oppozíciók megraga-

dása végett használja, vice versa.

Ez az egész „tankönyvesdi” számomra azért különösen bosszantó, mert egy követésre méltó, újszerű irodalomszemlélet szakszerűség hiányában úgy omlik össze a szemünk előtt, mint vályogkalyiba a forgószelelben, s csak remélni tudom, hogy keveseket temet maga alá. A kárörvendőknek meg négy szöcskát üzenek: nem az elméleten múlt.

ORBÁN GYÖNGYI: *Megértő irodalomolvasás I.* Calibra Kiadó, Bp. 1997.

Baranyák Csaba

A poétika mint az irodalomtörténet provokációja

Az irodalom történeti jellegű vizsgálódásait viszonylag kevésbé határozzák meg a különböző poétikai szempontokra épülő megközelítésmódok. Amikor ugyanis a történetiség feltételeiről mint metodológiai alapról esik szó, általában az episztémé különböző megnyilvánulási formáit hívják segítségül az értelmezők. Az episztémék korszakjelölő szerepét azonban sok esetben azok a tematikus struktúrák szervezik, amelyek különböző fogalmak konfigurációjaként kelnek életre, teret adva ezáltal különféle diskurzusok együttesének olyan típusú kontaminációjára, ahol a szölamok jelentésteremtő szerepe fontos ugyan, de mégis figyelmen kívül hagyja a struktúrán kívül eső, lehetséges viszonylatokat. (1)

Magának a történetiségnek a(z) egyszerre antropológiai indíttatású és az embertől való objektív distanciálást szorgalmazó) koncepciója sem támasztja alá mindenkor azt a – jelen diskurzusban fontosnak látszó – követelményt, miszerint nemcsak tematikus, hanem morfológiai szempontok szerint is megvalósítható egy történelmi út leírása. A „történelem poétikájá”-nak (2) gondolata viszont már olyan kérdésirányokat tesz láthatóvá, amelyeknek követése ugyan nem helyettesítheti, de mindenképpen árnyalhatja a már meglévő szempontok szerint formálódó irodalomtörténeti megközelítéseket is.

Kabdebó Lóránt új könyvében mintha ennek igényével lépne fel: a modernség korának líráját és prózáját olyan poétikai paradigma felállításával közelíti meg, amelyben (a líránál) a „hagyományos versbeszéd helyett az ön- és világtérlemezést »körülbeszélésben« megvalósító, a személyiséget valamely másikkal valamiről folytatott beszéddel kifejező, a bármilyen szövegben mindig is meglévő poétikai dialogicitást előhozó és kiemelő – sőt versszerző erővé avató – gyakorlat alakul”, (3) illetve ahol (a prózát tekintve) „a történet és a jellem korábbi meghatározóiként való hangsúlyozásával szemben az alkotói tudatban a szöveg grammatikai és mitikus felépítettsége válik meghatározóvá, az alkotóelemek – művön belüli és kívüli – minél teljesebb átjárhatóságának megalapozottságával”. (4) Ennek a szemléletmódnak a dialo-

gikus poétikai paradigma felállításával azután olyan lehetőségei nyílnak a modernség második hullámának körvonalázására, amely alapján mintegy eldönthetővé válik a szerző által kiemelt alkotók korszakos jelentősége, illetve hovatartozása.

Kabdebó fogalma nem esetleges: adekvát irodalomtörténeti megfigyelésekre épül, nagy hatású *Szabó Lőrinc*-kutatások eredményeire, a korszak alapos filológiai ismeretére, illetve egy irodalomtörténeti konferenciasorozat *sensus communis*ára is. (5) Nem vitatható el tehát az a megoldás, ahogyan kérdéseket intéz a paradigmát beteljesíteni látszó szerzőkhöz, hiszen még a világirodalmi kontextus (*Yeats, Rilke, Pound, Benn*) jelenléte és a filozófiai diskurzussal vont párhuzamok is megerősíteni igyekeznek ezt az álláspontot. Erényeinek felsorolása helyett azonban inkább e megközelítésmód olyan veszélyeire hívnám fel a figyelmet, amelyek bár nem érvénytelenítik a poétikai alapokon nyugvó irodalomtörténeti kísérletről fentebb mondott elismerő vélelmezést, mégis felmutatják annak alapvető bizonytalanságait.

Túl annak a *Paul de Man*-i figyelmeztetésnek az érvényességi körén, amely szerint hermeneutika és történelem, valamint poétika és retorika között átjárhatatlan didaktikus (s ezáltal ismeretelméleti) szakadék húzódik, (6) a poétikai szemléletű irodalomtörténet előfeltevései nem vezetnek természetlen paradoxonhoz. Kabdebó Lóránt olvasási módszerei azonban éppen e két terü-

let határáig jutnak csak el, megalapozva, ámde ki nem szélesítve az újszerűség igényével jelentkező paradigma horizontját. Amikor ugyanis a szerző a történeti oldalról tett megközelítéseket hozza játékba, nem számol a morfológia és az időbeliség felvetette kérdésekkel. Amikor pedig a poétikai elemek interpretációs működését alkalmazza elemzéseiben, nem reflektál kellőképpen arra, hogy a korszakok váltakozásának, a hagyománytörténelemnek nem a modellszerű elgondolás a legkedvezőbb leíró formája. Bár – mint már többször szó esett róla – a dialogikusság a kései modernség egyik fő nyelvi jellemzője, (7) ennek Kabdebó által adott megfogalmazása több tekintetben is kívánivalót hagy maga után.

Először is azért, mert a szerző, elvét érvényesítve, nem a *befogadhatóság* felől érti a dialogicitást, hanem egyfajta strukturális értelemben, a *beszédmód* homogenitásával ugyan ellentétben, de még mindig a *közlés* tartományán belül maradván. A dialogicitás így nem teremthet kapcsolódást olyan történeti korszakok között, mint a klasszikus modernség, a kései modernség és a posztmodern. Nem, mert a folytonosságban felbukkanó töréseket olyan klasszikus értékfogalmaknak rendeli alá, amelyek ellentétben állnak magának a periodizációnak a kérdéssírányával. Az perspektíva, amelyet Kabdebó kínál, kétségtelenül felmutat egy lehetséges értelmezési horizontot, ugyanakkor vagy koncepciónálisan, vagy pedig a gyakorlati megvalósítás tekintetében aránytalanságokat, ezáltal pedig érzékelhető töréseket tesz láthatóvá a szövegekben.

Ehhez kapcsolódik a második ellenvetés. A bevezető részben elinduló gondolatmenet Szabó Lőrinc költészetével definiálja magának a dialogikus poétikai paradigmának a fogalmát: „A paradigmaváltás egyéb hazai megvalósulásaihoz képest ez a változat *teljesítette be a legteljesebben* a korszak történetiségében megnyilvánuló *filozófiai igény poétikai adekvációját*”. (8) Az ebben a mondatban olvasható kiemelt szintagmák arra az előfeltevésrendszerre utalnak, amely szerint Szabó Lőrinc nem csupán reprezentatív költője a kései mo-

derenségnek, hanem egyben „instanciája” is. Mégpedig a filozófia és poétika között teremtett azonossági viszony maradéktalan kiaknázása folytán. De mi is ez az adekváció? A Kabdebó által hivatkozott gondolkodók (pl. *Russell, Heidegger*) közül kiemelkedő szerep jut például annak a *Max Stirner*nek, akinek bölcséleti kérdései nem feltétlenül állnak összhangban a modernség énfelfogásának problematizációjával. Hiszen a Szabó Lőrinc-i reflexióban oly jelentős filozófus a szubjektumot abban a „prenietzscheanus” kontextusban tartja elgondolhatónak, amelyből nem interszubjektív viszonylagosság származik, hanem olyan egypólusú világrendszer, melynek nézőpontját a még mindig egységesnek és mindent alkotni képesnek tételezett én határozza meg. Ez a perspektíva nem mozdul el annak irányába, hogy a dialógust a más-sággal való produktív kapcsolatra vonatkoztassa, ahol pedig „a későbbi viszony irányítja az őt megelőzőt. Nem tudom kivonni magamat a Másikkal való kapcsolatból, még akkor sem, ha a létező Létét úgy fogom fel, amint ő van (...) a »Másikhoz intézett beszéd« – a Másikkal mint beszédpartnerrel létrejött viszony, ez a viszony egy *létezővel* – megelőz minden ontológiát: ez a végső viszony a Létben”. (9)

A probléma ezen a ponton tovább ágazik. A filozófiai háttér megerősítésére szolgáló kvantumfizikai hivatkozások ugyanis bármennyire is bizonyítják e paradigma határainak rugalmasságát, mégis annak a strukturálisan megképződő horizontnak a keretein belül válnak beláthatóvá, mely nem tekinti idegennek magától a teleologikus fejlődésképzetből következő folyamatos és fokozatos perfekció elgondolását. Jóllehet adekvát értelmezési stratégiát jelenthet a kései modernség számára a természettudománynak e paradigmaváltó szakasza, mégis a stirneri koncepció társaságában összeegyeztethetetlen és természetlen marad (feltéve, hogy az irodalom iránt érdeklődő olvasó adott esetben a megközelítések „legitimebb”, human formáját választja).

A poétikai alapokon álló irodalomtörténeti megközelítés ugyancsak egypólusúvá

válhat, amiatt legalábbis, hogy a Szabó Lőrinc-i modell mintegy performálja a korszak költészetének további irányát. Ennek kiváló példáját nyújtja *József Attilá*-nak, a dialogikus poétikai gyakorlat másik alakjának értékelése. Őt ugyanis Kabdebó több helyen a (Szabó Lőrinc által) kész(itett) paradigma *követőjeként* említi, azt sugallva ezáltal (ellentmondva a hatástörténetnek), hogy nem párhuzamos utakról van szó a két költő esetében, hanem egyfajta – értéktételeket kiváltó – egymásutániságról. (Meg kell azonban említenem, hogy a szerző álláspontja ezen a ponton ingadozó, mivel a tanulmányok között ugyancsak sűrűn fordul elő a másodikként említett elképzelés is.)

A prózai művekről szóló írások következtetése jóval kevesebb ponton jelezhető meg, igaz, nem is lépnek fel olyan érvénnyel, mint ahogy a lírai paradigmaváltás esetében tapasztalhattuk. Mindenképpen megszívlelendő az irodalomtörténeti revízióknak az az igénye, amely azokat az írókat emeli ki a korszak horizontjából, akik eladdig nem tartoztak a kánonba. Hiszen *Szentkuthy Miklós* és *Határ Győző* újraértése valóban a felől a hatástörténeti folytonosság felől indokolható igazán, amelyet a nyolcvanas évek epikája fémjelez. Az irodalomtörténet tekintetében azonban sokkal kevésbé fogadható el – bár kétségkívül figyelemreméltóan érdekes olvasat eredménye – a *Jókai Fráter Györgyről* és Szabó Magda posztmodernitására (is) szóló írás. Ezeket ugyanis az a személyes hangvétel uralja, amely a többi, prózával foglalkozó tanulmányban is érzékelhető, ám azokban mégsem válik alapvető szövegszervező elvvé.

A modernség vizsgálatában Kabdebó Lórántnak jelentős szerep jutott, kutatási eredményei minden bizonnyal kikerülhetetlenek a korszak lírájával foglalkozók számára. Szemléletmódjában azonban megfigyelhetők bizonyos koncepcionális természetű „törések”, amelyek egyrészt filozófiai (ismeretelméleti) előfeltevések összeegyeztethetlenségéből, másrészt pedig a Kabdebó által vállalt feladat – a poétika és az irodalomtörténet „együttmű-

ködésére” tett kísérlet – metodológiai problémáiból eredeztethetők. Ami ez utóbbit illeti, jelen kötet a dialogikus poétikai paradigma fogalmának megalkotásával képes volt felmutatni az elméleti törések által felvetett kérdések fontosságát (afféle szellemi „mellékterméket”, mely ugyanakkor az egyik legfőbb eredmény is), az ezredvég olyan gondolataival összhangban, amelyek idő, történelem és nyelv körül forognak.

KABDEBÓ LÓRÁNT: *Vers és próza a modernség második hullámában*. Argumentum Kiadó, Bp. 1996.

Bednics Gábor

Jegyzet

- (1) A klasszikus kor episztéméjének körvonalazásához lásd: FOUCAULT, MICHEL: *The Order of Things. An Archeology of Human Sciences*. Routledge, London 1994, 17–30. old.
- (2) Vö. WHITE, HAYDEN: *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*. Johns Hopkins University Press, Baltimore–London 1993, 1–42. old.; ill. RICOEUR, PAUL: *Time and Narrative I*. University of Chicago Press, Chicago–London 1984, 91–225. old.
- (3) KABDEBÓ LÓRÁNT: *Vers és próza a modernség második hullámában*. Argumentum Kiadó, Bp. 1996, 9. old.
- (4) Uo., 10. old.
- (5) Lásd: „...de nem felelnek, úgy felelnek.” *A magyar líra a húszas–harmincas évek fordulóján*. Szerk.: KABDEBÓ LÓRÁNT–KULCSÁR SZABÓ ERNŐ. Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, Pécs 1992; ill. *Szintézis nélküli évek. Nyelv, elbeszélés, világgép a harmincas évek epikájában*. Szerk.: KABDEBÓ LÓRÁNT–KULCSÁR SZABÓ ERNŐ. Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, Pécs 1993.
- (6) DE MAN, PAUL: *The Return to Philology*. = Uő.: *The Resistance to Theory*. Minneapolis 1986, 21–27. old.
- (7) Lásd ennek egy érdekes aspektusból történő megközelítését: KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *A (fel)adott hagyomány. A keresztény művelődésszerkezet örökségének néhány kérdése 1944 utáni irodalmunkban*. Protestáns Szemle, 1996. 4. sz., 286–298. old.
- (8) KABDEBÓ LÓRÁNT: *Vers és próza...*, i. m., 19. old. (Kiemelések tőlem.)
- (9) LEVINAS, EMMANUEL: *Totality and Infinity*. Duquesne University Press, Pittsburgh 1995, 47–48. old. (Kiemelés az eredetiben.)

Mítosz és utópia

A kötet szerkesztői érdekes, napjainkban igen időszerű problémát választottak tanulmánykötetükhöz, melynek egyik legfontosabb jellemzője, hogy megkísérlti politikamentesen ismertetni, értékelni az ún. baloldaliság, a baloldali elkötelezettség rendszerváltás utáni irodalmi vetületeit.

Mivel a hivatalos kultúrpolitikában, ezen belül a művészetpolitikában évtizedeken keresztül elemi követelménynek számitott a szocialista realizmus „alkotói módszerének” alkalmazása, de legalábbis a politikai berendezkedés melletti elkötelezettség hangsúlyozása – ami természetesen nemcsak az alkotókkal, hanem az irodalomtörténet, az irodalomtudomány művelőivel szemben is fontos elvárás volt –, a rendszerváltás után a közvélemény, s benne a művészetrel, irodalommal foglalkozók is az ellenkező végletbe estek. Nem újragondolásra, a múlt értékeinek kiválogatására és megtartására, hanem a múlt egészének tagadására törekedtek, ami érzelmileg talán érthető, de ez az újfajta kizárólagosság legalább olyan veszélyes lehet, mint a régi. Ennek okán fogalmazzák meg a *Bevezető*ben a szerkesztők a kitűzött célt: a kötet tanulmányai a századfordulótól kezdve igyekeznek bemutatni az irodalom szociális, baloldali indíttatású jelenségeit, s ezek későbbi alakulását a 20. század folyamán, úgy, hogy minderről objektív, politikai befolyástól mentes képet kapjunk. E dicséretes célkitűzést a közölt tanulmányok szerzőinek többsége meg is valósítja. Csak zárójelben jegyezzük meg, hogy az objektivitás szempontjából szerencsésebb lett volna, ha a szerkesztők magánvéleményükként kezeltek volna néhány vitatható kijelentést a *Bevezető*ben (pl.: „...meggyőződésünk, hogy... 1989-ben nem a demokratikus szocializmus eszméje omlott véglegesen össze, hanem az a diktatórikus államrezon, amely éppen a szocializmust forgatta ki igaz valójából” – 6. old.).

A tekintélyes és népes szerzőgárda tanulmányai két csoportba sorolhatók. Egyrészt olvashatunk irodalomtörténeti, eszmetörténeti elemzéseket, gyakran a bemu-

tatandó eszmevilág jeles képviselőjének, esetleg létrehozójának életútjával is összefüggésben, másrészt áttekinthetjük azt is, hogy egy-egy kiemelkedő alkotó életművében milyen szerepet játszott a baloldaliság, illetve a szocializmus eszméje. A szerkesztők azonban a kötet összeállításakor az időrendet vették figyelembe, így ismeretünk is ezt követi.

Az első tanulmány az eszmetörténeti elemzések közé tartozik: a magyar századelő polgári radikalizmusának egyik jellegzetességét mutatja be *Veres András Jászi Oszkár utópikus szocializmusa* című írása. A szerző rávilágít Jászi tevékenységének alapvető ellentmondására, nevezetesen arra, hogy egyszerre kívánta a modernizációt, a polgárosodást, és a vele járó negatív következmények elkerülését. Ebből az ellentmondásból született Jászi utópisztikus elképzelése, mely alapvetően polgári radikális volt, de nemcsak a feudalizmus ellenfelének tekintette magát, hanem a tökélen is. Ugyanakkor el akarta kerülni a marxista ortodoxia hibáit is, így jutott el utópisztikus elvei kialakításához.

József Farkas A német és magyar aktivizmus problémálatásáról írt tanulmánya bemutatja a német aktivizmus baloldali politikai és művészeti irányzatának létrejöttét, későbbi megosztottságát, jeles egyéniségeit. A német aktivizmussal sok tekintetben elvi azonosságot mutató magyar irányzat mint szervezett csoport csak 1919 februárjában jött létre, amikor *Kassák* megtartotta programadó előadását *Aktivizmus* címmel. A szerző részletesen elemzi, milyen hatással volt a német és a magyar aktivizmusra a polgári demokratikus forradalom, majd a proletárdiktatúra.

Az előző tanulmányhoz kapcsolódik *Kovács József A megváltás eszme a forradalmi avantgárd költészetében és festésze-*

tében című írása. Míg az előbbi tanulmány az eszmei, politikai hátteret boncolgatja, addig Kovács József azokat az írásokat elemzi, melyek Kassák lapjának, a *Tettnek* első néhány számában jelentek meg. Ezeknek bemutatásával próbálja a szerző felvázolni azt a folyamatot, melyben a forradalmi avantgárd képviselői végül megfogalmazzák a társadalmi-politikai és az etikai forradalom követelményét, melyről azután természetesen kiderül, hogy utópia volt csupán, hiszen a társadalmi forradalmi erői természetesen szembekerülnek az etikai forradalmat is hirdető művészekkel.

Szóllós Péter Sinkó Ervin krisztiánizmus című írása már egy egyéni életpálya bemutatását vállalja, nevezetesen Sinkó Ervin életművének 1919–1930 közötti szakaszát elemzi. Azt a szakaszt, amely épp az előző tanulmány kapcsán említett konfliktust (politikai és etikai forradalom ellentéte) reprezentálja. Azt a szakaszt, amikor a forradalomban csalódott Sinkó emigrációra kényszerülve új utakat, eszméket keresve eljut a krisztiánizmushoz (*Kierkegaardhoz*), majd azt továbbgondolva, a gyakorlatba is megkísérlő átültetni annak programját. Ezt követően a szerző elemzi azokat a lelki, eszmei változásokat, melyek a huszas években Sinkó felfogásában bekövetkeztek –, hogy visszatérjen a forradalmi elvekhez.

Ugyancsak egy művészi életpálya egyik összetevőjét mutatja be *Péter László* tanulmánya, a *Magyarság és szocializmus Juhász Gyula eszmevilágában*. A szerző ismerteti Juhász Gyulának azokat a műveit, melyekben a humanista költő a proletárdiktatúra idején, illetve annak bukása után a munkássághoz, a parasztsághoz fordult, s azokat, melyeket Magyarország Trianon utáni helyzetéről írt.

Részben az előzőekhez kapcsolódik *Csaplár Ferenc* írása, a *Kassák Lajos és Kosztolányi Dezső*, melyben a szerző részletesen elemzi azt a hatást, melyet a fiatal Kassákra Kosztolányi művészete gyakorolt, majd későbbi kapcsolatuk alakulását, vitáikat.

Újabb korszakhoz érkezünk *Botka Ferenc Déry Tibor és Berlin* című tanulmányával, mely az egyéni életpályák bemutat-

tását vállaló írások számát gyarapítja, s azt vizsgálja, milyen hatással volt Déry életművére berlini tartózkodása, melynek során kapcsolatba került a német kommunista és szociáldemokrata mozgalommal, amely az egyre inkább teret nyelő náciizmussal szemben igyekezett felvenni a harcot. Megismerkedhetünk azzal a Déry-trilógiával is, melyet a berlini élmények hatására írt (*Szemtől szembe*).

Laczkó András Lengyel József önéletrajzai címmel teszi közzé írását, melyben az író életének különböző korszakaiban íródott önéletrajzai és vallomásai alapján igyekszik felvázolni Lengyel József – aki egyébként azt vallotta magáról, hogy tizenhat éves kora óta öntudatos kommunista volt – politikai, ideológiai és művészeti fejlődését.

Erdekes problémát vet föl *Tverdota György*, aki a *József Attila szocializmusképe* című munkájával szerepel a kötetben. Köztudott, hogy az előző rendszer kultúrpolitikája József Attilát mint a legnagyobb magyar szocialista költőt tartotta számon, születésnapját a költészet napjává emelte, az általa támogatott költőket József Attiladíjjal jutalmazta. A szerző attól tart, hogy a rendszerváltás utáni „nagyakarítás” hevében politikai okokból a költő által képviselt értékek is megkérdőjeleződnek. Hoszszas tépelődés után arra az eredményre jut, hogy József Attilának a szocialista szellemi és politikai mozgalomhoz való tartozását sem rossz, sem jó szándékkal nem lehet letagadni, s a továbbiakban azt igyekszik bebizonyítani, hogy néhány kivételtől eltekintve az ún. agitatív versek is komoly esztétikai értéket képviselnek. Mi több, József Attila egész pályája során mindvégig szocialista volt. Említi ugyan a szerző József Attila kapcsolatait más szellemi áramlatokkal, például a polgári radikalizmussal, a szociáldemokráciával vagy éppen a Bartha Miklós Társasággal, ezeknek azonban nem tulajdonít jelentőséget, hiszen a költő mindvégig szocialista maradt, sőt Tverdota szerint a költő *Ki a faluba* című röpirata is leginkább szocialista jellegű. Mivel ezen ismertető írója József Attila költészetének feltétel nélküli tisztelője, esetleg megjegyezhet annyit, hogy talán szerencsésebb lett volna azokra

az okokra utalni, melyek a költőt arra készítették, hogy közösséget, szellemi társakat keressen magának, s persze, ezekkel együtt eszméáramlatokhoz is kapcsolódjék, melyek közül valóban igen fontos szerepe volt a szocializmus eszméjének is, mint az útkeresés egyik állomásának. Nézetünk szerint a szocializmus kizárólagosságát hangsúlyozni József Attilánál éppolyan hiba, mint a költő életművének negligálása annak kétségkívül létező a szocializmushoz kapcsolódó része miatt.

József Attila életművét kutatja *Agárdi Péter* tanulmánya is, a *Mónus Illés és József Attila*, melyben a szerző éppen a fentebb említett útkeresés egyik állomását mutatja be, azt az időszakot, amikor a költő a kommunista mozgalomtól elszakadva, az MSZDP felé tájékozódott. Újabbán előkerült dokumentumok segítségével, komoly apparátust felvonultatva tárja fel Agárdi Péter József Attila kapcsolatát, s annak eljelentmondásait a szociáldemokráciával és Mónus Illéssel.

Az irodalomtörténet újabb fejezetéhez kalauzolja az olvasót *Tamás Attila* tanulmánya, az *Illyés Gyula és a szocializmus*. Illyés életútját végigkísérve a költő bemutatja, hogyan találkozott ifjúkorában *Engels* és mások műveivel, hogyan került a fővárosban tanuló mind közelebb a munkásmozgalomhoz, milyen feladatot vállalt a kommün alatt, majd annak bukása után hogyan került a segélyező mozgalomba, az ifjúmunkások közé. Párizsi tartózkodása alatt Illyés kapcsolatot tartott a magyar emigrációval, annak baloldali tagjaival, majd hazaérkezve igyekezett megtalálni helyét az itthoni viszonyok között. Tamás Attila bemutatja azokat a műveket is, me-

lyeket Illyés ezeknek az élményeknek a hatására írt. A következőkben a szerző foglalkozik azokkal a politikai eseményekkel, melyek 1945 után, illetve az ötvenes években meghatározták Illyés Gyula sorsát, művészetét, s melyek az 1956-os forradalomban való részvételéhez vezettek. Végezetül *Aczél Györggyel* kialakult kapcsolatról olvashatunk, s arról, hogy a kádári konszolidáció idején hogyan törekszik a magyar irodalom egyik óriása legalább az

élet elviselhetővé tételére, s mindez hogyan mutatkozik meg műveiben.

Az életpályákat elemző írások után ismét az eszmetörténeti munkák közé tartozik *Pomogáts Béla* kitűnő tanulmánya, *Az Erdélyi Helikon és a Korunk vitája*. A két folyóiratnak a huszas évek második felében zajlott irodalmi és világnézeti vitáját mutatja be a szerző, ami alkalmas ad a polgári liberalizmus és a dogmatikus marxizmus közti ellentétek megvilágítására is. Az írásnak igen nagy ére-

Újabb korszakhoz érkezünk Botka Ferenc Déry Tibor és Berlin című tanulmányával, mely az egyéni életpályák bemutatását vállaló írások számát gyarapítja, s azt vizsgálja, milyen hatással volt Déry életművére berlini tartózkodása, melynek során kapcsolatba került a német kommunista és szociáldemokrata mozgalommal, amely az egyre inkább teret nyerő nácizmussal szemben igyekezett felvenni a harcot. Megismerkedhetünk azzal a Déry-trilógiával is, melyet a berlini élmények hatására írt (Szemtől szembe).

nye, hogy megfelelő távolságtartással elsősorban a tények dokumentált ismertetésére szorítkozik, így pontos képet kaphatunk a két világháború közötti erdélyi magyar irodalom e fejezetéről és későbbi hatásáról.

Illés László tanulmánya, a *Lukács György előmunkálatai a marxista esztétika rendszeréhez* a lukácsi esztétika kialakításának gyökereit, előzményeit igyekszik feltárni, s azt a hatást, melyet a harmincas évek szovjetunióbeli irodalmi közléte minderre gyakorolt.

Szintén a Szovjetunióba, a huszas évek második, s a harmincas évek első felébe kalauzol bennünket *Szántó Gábor András* két tanulmánya: *A költő halála, avagy Ma-*

jakovszkij, Gorkij és a többiek, illetve a *Sztálin és a szocialista realizmus*. Az első Majakovszkij és Gorkij kapcsolatát, valamint mindkettőnek a hatalomhoz, a hivatalos kultúrpolitikához való viszonyát tárja fel. A második írás azokat az ideológiai, politikai (és korántsem esztétikai!) törekvéseket mutatja be újonnan feltárt források alapján, melyek során Sztálin a művészeti életbe durván beavatkozva politikai szempontok alapján „alkotja meg” a szocialista realizmust.

Német szerző, *Irene Selle* munkája a következő külföldre kitekintő írás: *A francia ellenállás írói és a kollaboráció antiszemita vonatkozásai*, mely a németek által 1940-ben megszállt Franciaországban mutatja be a németekkel kollaboráló vichyi kormány és az ellenállás egymással szembenálló nézeteit az antiszemitizmus ügyében.

Illés László újabb tanulmánya *Elbűcsúztatható-e a „fausti ideál”?* címmel a posztmodern világrépet kívánja bemutatni, mégpedig Kassák utópizmusa és *Esterházy Péter* „antiutópizmusának” párhuzar-

mos bemutatásával, elemzésével. A szerző szerint az utópiákban és mítoszokban való csalódás ellenhatásaként bontakozott ki az Esterházy által is képviselt posztmodern.

A záró tanulmány napjaink egyik időszzerű problematikáját igyekszik megvilágítani, de kapcsolódik az előzőhöz is. *Köpeczi Béla A posztmodern – neomodern vitája és a posztiszocializmus* című munkája a mai nyugati posztmodern filozófiákat, kialakulásuk körülményeit mutatja be, majd azt vizsgálja, milyen lehetőségek vannak azok számára, akik a „szocialista tábor” összeomlása után nem nyugszanak bele a kapitalizmus ellentmondásaiba.

A kötetet idegen nyelvű – francia, német, angol, orosz – *rezümék* zárják.

Mitosz és utópia. Irodalom- és esztétörténeti tanulmányok. Szerk.: ILLÉS LÁSZLÓ–JÓZSEF FARKAS. Argumentum, Bp. 1995.

T. Molnár Gizella

Két költő egy kötetben

Amade László és Faludi Ferenc verseinek új kiadásában a 18. század két rokokó költője került egymás mellé, s vált lehetővé, hogy e korszakról teljesebb képet kapjunk. Együtt olvashatók Amadénak, a század első magyar dalköltőjének érzelmes, életszerű, virtuóz versei, és Faludinak, a jezsuita filozófiatanárnak komoly, finom nyelvezetű, dallamos költeményei.

Nagy örömmel vehettük kézbe az elmúlt év végén az Unikornis Kiadó *A magyar költészet kincsestára* sorozatának újabb, 42. darabját, a *Mezei Márta* válogatta *Amade László és Faludi Ferenc versei* című gyűjteményt. A kötet régi hiányt pótol, hiszen a 18. század két legnagyobb költőjének verseit olvashatjuk most egy kötetben, és így akár egymással összehasonlítva is vizsgálhatja a poémákat a mindenre elszánt olvasó. A két lírikus közül Faludi a szerencsésebb abból a szempontból, hogy az ő művei könnyebben hozzáférhetőek, a jelen kiadás előtt 1985-ben jelentek meg a versei.

Ám Amade Lászlót méltatlanul elfelejtettük. E kötet előtt utoljára 1892-ben (!) *Négyesy László* kiadásában jelentek meg az Amade-versek, ami a tudomány akkori állása szerint teljes Amade-kiadásnak számított.

A könyv háromnegyed részében (az első 163 oldalon) Amade László versei olvashatók. Ezek a szövegek szinte teljes egészében a Négyesy-kiadásra alapsznak. A versek szövegének gondozója csak annyiban tért el nagy elődje munkájától, hogy a Négyesy által leghitelesebbnek tartott kézirat (OSZK, Quart. Hung. 141.) szövegére támaszkodván helyreállított né-

hány, Négyesy által elírásnak tartott, s általa kijavított szót. Megtartotta a korábbi kötet veresszámozását és sorrendjét, így a 144 világi énekkel kezdődik ez a kötet is. A szövegek kiadója annyiban elmarasztalható, hogy nem vette figyelembe a Négyesy-kiadás óta eltelt több mint száz év filológiai eredményeit. Mindössze az istenes énekek számát bővítette eggyel (a Négyesy-kiadásban csak kilenc istenes ének található), s felvette a kötetbe a *Gálos Rezső* által közölt (ItK, 1940, 283-289. old.) *Cseh országnak nagy fáklája* kezdetű éneket. Viszont a többi kilenc istenes verset változtatás nélkül átvette, holott az egyik Szent Jánoshoz írott énekről, az *Óh Szent János én héjános bűnös hozzád fordulok* kezdetűről *Alszeghy Zsolt* 1942-ben bebizonyította (It, 1942, 49-50. old.), hogy nem lehet Amade műve, ugyanis ez a vers már 1716-ban megjelent nyomtatásban, s Amade László ekkor még csak 12 éves volt.

Faludi Ferenc versei a 167. oldaltól a 208. oldalig találhatók a kötetben. A műfaji-tematikus beosztást *Toldy Ferenc*től vették át a későbbi kiadások szerkesztői. Az első könyv a világi dalokat tartalmazza, ez huszonnégy vers. A másodikban hat vallásos ének, a harmadik könyvben nyolc vers található, alkalmi és vegyes költemények. A negyedik könyv tartalmazza a pásztori költeményeket, ez hat ének, a függelékben pedig négy vers olvasható. Jelen kiadás Négyesy László 1900-ban megjelent szövegközlésén alapszik, de ahhoz képest eggyel több verset közöl, éppúgy, mint ahogyan *Vargha Balázs* is belevészi az 1985-ös kötetbe *A tavaszi üdö* című verset, amelyet Gálos Re-

zső tett közzé 1937-ben (ItK, 1937, 208. old.).

A versek után tárgyi magyarázó jegyzetek találhatók. Zavaró, hogy a versek és a jegyzetek folyamatosan következnek egymás után: a könyv bal oldalán még Faludi versét olvashatjuk, a jobb oldalon pedig már az Amade-művek jegyzeteit. A jegyzetekben szómagyarázatokat találhat az olvasó. Ez nagyon hasznos, mivel főként Amade szívesen használt latin szavakat,

amelyek ma már neheztük a megértést.

A jegyzeteket utószó követi, amelyben a két költő rövid életrajza található és költészetük általános ismertetése. Szükséges és jó áttekintés ez, de sajnós, apróbb pontatlanságok fedezhetők fel benne. Például az Amade László életéről szóló részben ez áll: „sikertelen házasságok után katonának áll”, holott a két házassága közötti időben volt katona. Egyébként az utószó nagyban megkönnyíti a laikus olvasó számára a két rokokó költő művészetének megértését, befogadását.

Ám ezen apróbb hibái ellenére a könyv kielégíti a szélesebb olvasóréteg igényeit. Amade esetében pedig nem utolsó szempont az sem, hogy egyáltalán végre kézbe vehetők a versei, nem kell könyvtárban az elhasznált múlt századi kiadást olvasni. A középiskolákban ugyan csak Faludi kötelező olvasmány, de talán ha így, egy kötetben veszik kézbe a diákok e két költő verseit, kedvet kaphatnak Amade műveinek elolvasásához, s ezáltal a rokokó stílusirányzatát egy másik szemszögből, más költő művei által is megismerik.

Feltétlenül beszélni kell a könyv külső megjelenítéséről. A kötet első ránézésre nagyon szép, a sorozat igényes külsejéhez igazodik, keményfedeles, fűzött, jó kézbe venni. Ám ha kinyitjuk, furcsa tipográfiai igénytelenséggel nézünk szembe. Az még nem volna baj, hogy a versek betűnagysága más könyvekben a jegyzeteket sem érik el, az utószót pedig szinte nagyítóval kell olvasni, mert szemrontóan apróbetűs. Nem nézhető el azonban (vagyis éppen hogy elnézhető), hogy a papír minél jobb kihasználása érdekében nem egységes a versszakok szedése, nem mindig egymás után következnek, hanem ha rövidebbek a so-

rok, a versszakokat egymás mellé szedték. Ez az összevisszaság zavaró, különösen ha úgy történik mint például a 32. oldalon, a XXXI. számú három 12 soros versszakból álló Amade-versnél, amely annyira a lap alján kezdődik, hogy még az első versszak sem fért ki, így a kötet készítői megbontották és egymás mellé nyomtattak a versszakból 6-6 sort. A lapalji margót oly mértékben nem veszik figyelembe, hogy sokszor még fél centi sincs az utolsó sor és a lap alsó széle között, s ez nagymértékben megnehezíti az olvasást.

Ám ezen apróbb hibái ellenére a könyv kielégíti a szélesebb olvasóréteg igényeit. Amade esetében pedig nem utolsó szempont

az sem, hogy egyáltalán végre kézbe vehetők a versei, nem kell könyvtárban az elhasznált múlt századi kiadást olvasni. A középiskolákban ugyan csak Faludi kötelező olvasmány, de talán ha így, egy kötetben veszik kézbe a diákok e két költő verseit, kedvet kaphatnak Amade műveinek elolvasásához, s ezáltal a rokokó stílusirányzatát egy másik szemszögből, más költő művei által megismerik.

Amade László és Faludi Ferenc versei. Szerk.: MEZEI MÁRTA. UNIKORNIS, Bp., 1996.

Ajkay Alinka

Banánturmix

A deKON-KÖNYVek sorozatában megjelent kötet Hódosy Annamária és Kiss Attila tanulmányait tartalmazza, amelyek részben a szegedi dekonstrukciós irodalomtudományi csoport „műhelybeszélgetéseinek” eredményei (l. a Fanni hagyományairól és A Nagyidai Cigányokról szóló szövegeket), részben az amerikai és francia dekonstrukció elméleti írásait fejtegető és szépirodalmi műveket applikáló értelmezések.

Mindkét szerzőt egyfajta kreatív olvasás- és gondolkodásmód jellemzi az irodalmi műalkotásokkal való találkozáskor, ám szemléletüket túlságosan is eluralta a nemek helyzetének különbségeiből és a deviáns viselkedésformákból kiinduló értelmezési mentalitás – (szintén) kizárva más interpretációs lehetőségeket. Legszembetűnőbb ez Hódosy írásaiban, amelyek a hazai irodalomtudományban a legmarkánsabb képviselői a feminista kritikanak, viszont Kiss szövegeiben a pszichoanalitikus aspektus más irányban is képes értelmezési horizontot nyitni [l. pl. *A Nagyidai Cigányok* kétfajta olvasatát: Hódosy: »Cím« (*Még emésztődik*) és Kiss: *Területfoglalás*].

Tekintsük először a kötet első tanulmányát Kiss Attila tollából, amely kitüntetett helyével és elméleti jellegével az utána következő írásokhoz viszonyítva szempontrendszert kijelölő státuszt tölt be. A *Poszt-szemiotika. Ki olvas?* és *A Jel-ölő szubjektum(a)* című tanulmányok a kötet központi

kérdésévé a szubjektum identifikációját teszi, egyrésztől a társadalomban elfoglalt pozíciók mint nyelvi diszkurzusok formájában, másrésztől viszont – és itt válik a kérdésfeltevés problémássá! – az olvasás folyamatában. Annak megfontolása ugyanis, hogy az olvasó szubjektum az olvasáskor keletkezik, nem új gondolat, de a keletkezés *hogy* még nem tisztázott kérdés. Kiss szerint, „minden olvasásban a traumatikus hiány kompenzálására tett kísérlet keres olyan pozíciórendszert, amelyben a Jelölőn keresztül a szubjektum önmagát a Másiktól elkülönítve önmagának konzisztenciát teremthet”, másképpen szólva egy mű által felkínált én-pozíció elfoglalása a szubjektum identifikációjának (az önfelismerésnek és az önépítésnek) egyik fázisa. Az olvasáskor pszichoanalitikus összetevők működését feltételezni azonban azt is jelenti, hogy a negatív én-pozíciók elfoglalása is szubjektum-identifikáció, amely – ha így van – súlyos következményekkel járhat (vegyük csak példá-

ul az *Amerikai psycho* esetét!). Ha azonban egy könyvet kézbe vevő szubjektum az olvasáskor egy másfajta: olvasó szubjektummá konvertálódik, akkor egy játékot kezd el, amelyben *más én-szerepeket* próbálhat ki, mint a valós szerepei, és ezek nem járnak semmiféle következménnyel, szabadon beléjük bújhat és kiléphet, amikor csak akar – éppen annak tudatában, hogy ez nem önidentikus szerep. Amennyiben valóban identifikációról volna szó az én-szerepeket próbáló szubjektum esetében, akkor az azonosulás a műalkotás gyakorlati vonatkoztatását eredményezné, és sok kis pszichopata olvasót *termelne*, akik minden szereppel – amellyel csak találkozhatnak olvasás közben – azonosulni akarnak. Ezzel szemben a művek fikcionalizáltságát szem előtt tartó olvasó számára a szerepek felvétele csupán egy imaginatív játék marad, nem károsítja sem a testet, sem a lelket, mert bármikor abbahagyható és folytatható.

Az olyan alkotások esetében viszont, amelyek nem lépnek fel esztétikai igénnyel (pl. reklám, kitzűzők, pornófilm stb.), releváns kérdésfeltevésnek tűnik az identifikáció problémája, mert ezek a diszkurzusok direkt és agresszív módon játszanak rá a pragmatikus befogadásra, akár a pszichoanalitikus szemiotika, akár a hatalmi technológia szerint értelmezve őket [l. *A Jel-ölő szubjektum(a)* című tanulmányban egy kábítószerellenes szalagszöveg olvasatait]. Hódosy a reklámok értelmezésekor még arra az új cselre is felhívja a figyelmet, hogy miután pusztán az érvekkel már nem lehet manipulálni a nézőt/olvasót, ezért „a reklám a célzott fogyasztó – ideális olvasó – alteregójának megjelenítésével azt is eljuttatja a nézőnek, hogyan kell elhinni az érveket”, tehát megjeleníti magát a befogadás folyamatát is a reklámozók által elvárt módon (l. *Ha a pallost felváltja a Magnum*). Ebben a tanulmányában Hódosy párhuzamot von a hazafias költészet és a reklámok között annak a megfontolásnak az alapján, hogy mindkettő identikus befogadását az „Apa törvénye” és a „Fallosz iránti Vágy” vezérli (hogy csak két példát említsek, de l. még a pszichoanalitika szótárát), mely az adott kontextusban több szempontból sem tűnik releváns kérdésfeltevésnek. A családtörténetre való hivatkozás mint

érvhely mindkét diszkurzusban kellőképpen alátámasztott, de erőltetettek a pszichoanalitikus érvek a hazafias versek esetében, mert azok elsősorban egy közösségi tudatot formáló befogadásra irányulnak, Hódosy viszont alapvetően a szerzőknek tulajdonítja a vágyakat és komplexusokat, pl.: „könyörög *József Attila*”; „Tompá egy helyütt a lehető legtriviálisabban szexuális jellegű metaforaláncokat kombinálja össze a hősi halál nagy-szerűségének érzékeltetésére”; „ostorozza a fiakat *Petőfi, Ady* pedig szokás szerint általánosít” stb. Ettől úgy tűnik, mintha itt a szerzőkre és nem a szövegekre kérdeztek volna rá az olvasó szubjektum identifikációs lehetőségeit illetően, ez pedig már egy elég régóta megkérdőjelezett olvasási stratégia.

Az olvasó szubjektum identitáskonstruáló kérdését érinti még a kötetben *A Hamletgép* értelmezése, amelyre Kiss tett kísérletet (l. *A gyönyörtelen színház, avagy a reprezentáció kitakarása*). Ő abból a gondolatból indul ki, miszerint a Hamlet névvel mint kulturális emblemmával való azonosulásunknak a lehetetlenségét tematizálja a mű oly módon, hogy a drámaszövegben a szubjektum önnön jelenlétét és identitását utasítja el az ilyen kijelentésekkel: „Hamlet voltam”; „Nem vagyok Hamlet. Nem játszom több szerepet”. A Hamlet-színész, aki megpróbál Hamlet-szubjektummá lenni, de csak Hamlet-géppé tud válni, itt úgy mutatja fel a szerző, mint egy valós szubjektumot, amely az identifikáció lehetetlenségétől „felbomlik” és „objektummá” lesz. Am ha tekintetünket ismét a Hamlet-alak fiktív voltára fordítjuk, és úgy gondoljuk végig a Hamlet-színész próbálkozásait, észrevehetjük, hogy minden erőfeszítésével egy *szerep* megtalálására törekszik (a maszkot is állandóan fel- és leveszi), hogy újra irrealizálódjon a szerepébe, amely mivel fiktív, csak irreális lehet, és állandóan, az értelmezésektől függően változik. A maszk jelenléte is arra utal, hogy a Hamlet-színész önmagán kívül akar kerülni, mássá akar válni, önmagát (identitását) akarja átlépni; a szerepét keresi és nem az identitását, mert ez a szerep fiktív, színpadi és nem pedig valós, társadalmi. Így lehetséges, hogy mint szerep (és nem mint szubjektum) addig van

csak jelen, „amíg [a Hamlet-színész] beszél és önmagáról diszkurzív tudást tart fenn”.

A kötet legtöbb darabjában felismerhető az az előzetes koncepció, amellyel a szerzők a szépirodalmi alkotásokhoz fordulnak anélkül, hogy rákérdeznének az applikált elméletek relevanciájára az adott művek esetében. Hogy rögtön egy példával szemléltessem kijelentésemet, vegyük szemügyre Kiss *Fanni hagyományai*-értelmezését (l. *Forró hideg falatok*). A tanulmány szerzője úgy olvassa a *Fannit*, mint egy „szubjektum-generáló művet”, amely napló formájában „az identitás, az önazonosság lehetőségének mítoszára épül”, és az olvasó pozícióját ennek a folyamatnak a „kukkolójaként” határozza meg, segítségül hívva (ismét) a pszichoanalitikát: „A szöveg a tiltott tartalmak cenzúráját közvetett módon valószínűsíti meg: (...) kielégíti az olvasó perverz, voyerisztikus, rég elfojtott vágyait és ösztönkésztetéseit.” Ugyanezen gondolatmenetet folytatva Fanni identitásának konstruálását a kibeszélésben látja megvalósulni: a grófnének való gyónásban, illetve a naplóírásban, sőt a szöveg célját is meghatározhatónak ítéli: „az olvasó *ne Fannivá váljon*, hanem rögzített társadalmi szubjektummá (...) a naiv olvasót *bevonják* és perverzióit kielégítsék.” Ha a szöveg az első pontban töltene be célját, az azért lenne érdekes, mert akkor egy tizenennyolcadik századi minta rögzülne itt a huszadik század végén, és az így keletkezett szubjektum teljesen híjával lenne bármiféle identifikációs lehetőségnek. Ha viszont a második pont szerint egy mai, ezredvégi olvasó a perverz vágyait óhajtaná (ráadásul az olvasásban!) kielégíteni, biztosra veszem, hogy nem a *Fannit* venné kezébe, hanem mondjuk – a már úgymint említett – Ellis-könyvet (sőt még valószínűbb, hogy inkább kivenne egy pornófilmet a hozzá legközelebb eső videotékából). Mindenesetre az kiténik az értelmezésből, hogy Kiss a naiv olvasót olyan olvasóként képzelel el (vajon kinek a nyomán?), aki nem rendelkezik történeti olvasattal, és aki egyedül a műalkotás gyakorlati vonatkoztatására képes, mert nincsen annak tudatában, hogy a műalkotás (minimum) kettős fikció: *Fanni* szerzőjéé és Fannié (l. naplóforma).

A továbbiakban még két olyan jellegű értelmezésre térnek ki, ahol az irreleváns kérdésfeltevés magánjellegű jelentések létrehozását eredményezheti. Hódosy *Babits Sugár* című verésnek interpretációja során a szavak szemantikai mezőiben mozogva (főleg) a saját olvasmányélmények és (kevésbé) más kontextuális összefüggések alapján többnyire olyan jelentéseket tart lehetségesnek, melyeket a szexuálpszichológia fogalmai uralnak (l. *Tükör-kép-más-képp*). A feminista olvasata éppen a retorika korlátlan és logikátlan használatá miatt válik magánjellegűvé (eltérően most a hirschi megfogalmazástól), mert egy olyan közösség szótáráról van szó, amely ezt a szótárt a saját maga létrehozására, megkülönböztetésére és önértelmezésére alkotta meg. A nem-feminista olvasó számára nem feltétlenül olyan szövegek szólnak meg az adott vers olvasásakor, mint amelyeket Hódosy itt felmutat.

Kedvelt gyakorlata Hódosynak, hogy elméleti kérdéseket fejtegetessen egy szépirodalmi műalkotás kapcsán úgy, hogy annak metaforikáját irodalomtudományi fogalmakkal vonja párhuzamba és magyarázza. Így olvassa *A Péri lányok szép hajáról* című *Mikszáth*-novellát is, amelyben a hajnak mint fonatnak, tehát egyfajta „szövetnek” az alkalmán a „szöveg” szerveződéséről beszél (l. *Mixát: Hair*). A hasonlat relevanciáját kultúrtörténeti érvekkel támasztja alá (a haj mítoszára és szimbolikus funkciójára hivatkozva), mely a Mikszáth-szöveg értelmezéséhez valóban sokban hozzájárulhat, viszont a szerző a gondolatmenetet egészen odáig futtatja ki, hogy „a hajfonás mint az olvasás metaforája határozottan az olvasó (a hitves vagy szerető) és a szerző (a haj birtokosa) közötti viszonyra veti a hangsúlyt”. Így a viszony megfordul, és a szépirodalmi szöveg olvasata csupán elméleti töprengések alkalmává válik: „A haj kibontottan hagyásával, a szöveg olyan értelmezésével, amely nem helyettesíti be a szabadon lengő fűrtöket a rendezett, megértett, strukturált olvasat látszólagos végelességével, tagadja, hogy a mű egy olvasattal, vagy akár olvasatokkal leírható lenne.” Egy ilyen szerzői intenció feltételezésével Hódosy a saját intencióját fedi le, mert a novella metaforikáját ő használja fel utólag az érvelésére, s nem aho-

gyan írja: „a metaforarendszer pedig mintha tényleg azt támasztaná alá, hogy a szöveg a szerző nélkül semmi” (kiemelés tőlem).

Két másik tanulmány foglalkozik még a kötetben ily módon irodalomtudományi problémával – bravúros módon. A *Khrüsziposz-szindróma* párhuzamosan olvas *Thomas Mann*-műveket és egy *Nádas Péter*-recenziót (*Nemes Nagy Ágnes* írásos reakcióját inkább csak kiindulópontként felhasználva és ezáltal paragon hevertetve), miközben a feminista olvasat itt valóban releváns „pszichopetika” jellegű kérdésfeltevésével a két író hatásviszonyát a hagyományösszefüggésben vizsgálja. A *Homotextualitás* az irodalom és kritika oppozícióját a nemek szembenállásának szempontjából értelmezi, *Marlowe II. Edward* című drámáján mutatva be a nemi szerepek kicserélhetőségének különböző játékeit, és így próbálja meg a „hagyományos kritika-képzet dekonstrukcióját” véghezvinni, a „kritizáló” helyett egy „kreatív” kritikafogalmat felmutatni.

Befejezésül nézzük még Kissnek azt a *Hamlet*-értelmezését, amelyben – a kötetet tekintve – a leghelyénvalóbb a pszichanalitikus olvasásmód, és amely a túlságosan is bárgyúvá rögzített Hamlet-képet a mai olvasó/néző számára applikálhatóbb irányba mozdítja el (1. *A dolgok bőre*). Hamlet paradox helyzetét az Apa Nevével jelzett ősi renchez képest határozza meg a szerző, amelyben Hamlet nem tud önidentikus létformát fenntartani, és amikor ez a rend a király halálával végre megszűnni látszik, a Szellem utasítására, a bosszú által éppen ebben kellene magát újra megerősítenie. Kiss elképzelhetőnek tartja,

hogy a drámában megjelenő Szellem Hamlet egojának a kivételése, ily módon lehetségessé válik a drámának a pszichanalitikus olvasata és Hamletnek „köztes szubjektumként” való értelmezése. A lát-szatra, a maskokra történő utalások (mind a dráma szövegében, mind a színpadi, illetve a filmváltozatokban) arra indították a szerzőt, hogy Hamlet szerepjátszásának – főként a híres „szó, szó, szó...”-jelenetben – egy másfajta, a jelen olvasatban releváns, új értelmet adjon: „Helyesebb Hamletet itt

*Amennyiben valóban
identifikációról lenne szó
az én-szerepeket próbálgató
szubjektum esetében, akkor
az azonosulás a műalkotás
gyakorlati vonatkoztatását
eredményezné, és sok kis
pszichopata olvasót termelne,
akik minden szereppel –
amellyel csak találkozhatnak
olvasás közben – azonosulni
akarnak. Ezzel szemben
a művek fikcionalizáltságot
szem előtt tartó olvasó
számára a szerepek felvétele
csupán egy imaginatív játék
marad, nem károsítja sem
a testet, sem a lelket, mert
bármikor abbahagyható
és folytatható.*

dühöngve eljátszani, mint szokásos leereszkedő cinizmusát ráerőltetni. Egy radikális színpadi értelmezésben Hamlet ki téphetné a lapokat a könyvből... Ha egy réveteg mosoly helyett Hamlet itt megpróbálja hirtelen Polonius szájába tömni a lapokat, a jelenet valóban ábrázolhatja azt a kísérletet, ahogy megpróbál át-törni a szón, a dolgok felszínén, vagy legalábbis megpróbálja Polonius tudatára ébreszteni annak a diszkurzusnak, melynek ki van szolgáltatva.” Ugyanebben az olvasatban a sírgö-

dörjelenet az alvilágba való alászállásnak mint „a tudattalan tartomány megismerésének és az onnan való visszatérésnek” az emb-lémájává válik, melyet ez a kijelentés követ: „Én vagyok, Hamlet, a dán.” Így valóban lehetségessé válik a jelenetet Hamlet egyfajta „reödipalizációjaként” érteni, mellyel visszatér az Apa törvényéhez, és önmagát a királyi címmel jelölve feladja vágyott identitását.

A kötet által felkínált szépirodalmi és irodalomelméleti értelmezések olvasása során, mindkét szerző esetében kirajzolódik egy – bizonyos szempontból közös – magatartásforma a szövegekkel való bá-

násmódban. Az *előfeltevések felülvizsgálata* hiánya látszik meg legélesebben ezekben az interpretációkban, melynek minden *mással* való találkozáskor meg kell történnie, feltéve ha tényleg *annak* megértését tűzzük ki célul. Ennek a hiánynak az az oka, hogy a pszichoanalitika diszkurzusát külső viszonyítási pontként saját olvasatainknak rendelik fölé, mi sem mutatja ezt jobban, mint az *identifikáció* terminusának állandó érvhelye (már-már toposza?) a szövegekben. Az identifikáció – jelentését tekintve – az ént mindig valamihez közelíti, így az mindig valami rajta kívül eső pozíció felé tart; éppen ezért a másságon keresztüli önmegismerés és önmegértés terminusa inkább az *integritás* lehetne, amelynek értelme magában fog-

lalja az én kifelé irányuló mozgásának jelentéskomponensén túl az önmagába visszatérőt is. „Egy történetileg távollévő szövegnek a naiv hasonítása a saját értelemelváráshoz” azonban még nem jelenti az irodalmi mű applikációját, legalább is nem „irodalmi” értelemben, mert a történeti távolság áthidalására az irodalmi tradícióval kell párbeszédbe lépni, amelynek igénye szintén nem látszik a kötet szerzőinek tanulmányából.

HÓDOSY ANNAMÁRIA–KISS ATTILA AT-
TILA: *Remix*. deKon-Könyvek, Szeged 1996.

Sz. Molnár Szilvia

Gimnáziumi történelemtankönyveink és az első világháború

Szubjektív mustra

A századunk nyolcvanas-kilencvenes éveinek fordulóján Európa keleti felén végbement radikális változások, az egykori szovjet birodalom széthullása sajátos módon befolyásolták a kontinens legújabbkori történetének megítélését is. A vasfüggöny létezésének idején, vagyis a megosztottság évtizedeiben természetesen e kétpólusú világ létrejöttét eredményező események, illetve folyamatok kiemelkedő fontosságát értelmetlenség lett volna megkérdőjelezni. Ez még Nyugaton is vitán felül állt, a keleti-európai szocialista országok hivatalos történetírása számára pedig kétségbevonhatatlan axióma rangjára emelkedett.

Ilyenformán a vasfüggöny innessé felén a második világháború, illetve az 1945–1948-as évek történéseinek jelentőségét világtörténelmi mértékkel mérve talán csak az 1917-es októberi forradalom múlhatta felül. Egészen természetes volt hát, hogy a század másik nagy világégése, az első világháború okozta változások jelentősége nem csupán az idő múlása miatt kapott kisebb figyelmet a szaktudomány részéről. Mindehhez Magyarország esetében bizonyára még hozzájárult a trianoni rendezés nyilvánvaló érintettsége, az ezzel kapcsolatban elvárt visszafogottság és „józan önmérséklet” is.

A *jaltai Európa* megszűntével azonban a helyzet megváltozott. A kilencvenes évek Európája sokkal inkább emlékeztet a húszas, mint az ötvenes évekbeli kontinensre, már ami az államközi kapcsolatokat illeti. Jelenlegi konfliktusaink jórészt ugyanazok, amelyek a Versailles-i békerendszer révén manifesztálódtak. A 19. századi birodalmak bukása után mesterségesen átszabott európai térkép természetesen néhány vonatkozásban eltér a maitól, főként német–lengyel viszonylatban. A cseh–szlovák vagy a szerb–horvát ellentétek lényegén viszont alig változtat az,

hogy jelenleg önálló államisággal rendelkeznek az érintettek, és nem a csehszlovák, illetve a jugoszláv állam keretein belül állnak szemben egymással. Ami pedig Magyarországot illeti, a határainkon túli magyar kisebbségek helyzetéből fakadó konfliktusok a totalitárius rendszerek uralmának évtizedei alatt természetesen ugyanúgy léteztek, mint napjainkban.

Ha viszont jelenlegi problémáink forrásvidéke az első világháború körül kerekendő, úgy teljesen indokolt, hogy a korábnál lényegesen nagyobb figyelmet szenteljünk a mondott történelmi periódusnak. A szovjet Vörös Hadsereg által megteremtett Kelet-Európa létezésének idején lehetett ugyan igaz, hogy 1919–1920-ban nem a modern Európa, hanem csupán a húszas–harmincas évek Európája született meg. A történelem azonban most kiigazítja magát: a különböző előjelű diktatúrák bukása után a kontinens visszatér a (jól-rosszul működő) demokráciák Európájához. Az első világháború története iránti fokozott érdeklődés tehát nem szükségképpen valamiféle nosztalgia jele (az is lehet természetesen), hanem a jelenkori gondjaink megoldása irányába mutató ésszerű törekvés. Számos jele van annak, hogy ez a megnövekedett figyelem hogyan nyilvánul meg például a könyvkiadásban, a tudományos konferenciák szervezésében, és így tovább. Mindazonáltal úgy tűnik, hogy Magyarországon valamelyest kisebb ez az érdeklődés, mint tőlünk nyugatabbra, holott inkább az ellenkező irányú eltérés lenne az érthető. A hazai rendszerváltás idején volt ugyan egyfajta fellendülés ebben a vonatkozásban, ám ez szinte kizárólag Trianonra koncentráldott, és meg is rekedt annál, azaz nem terjedt ki a történelmi Magyarország bukásának egész problematikájára. Vélhetőleg nem igazán szolgálta az ügy sikerét az sem, hogy a Trianonnal kapcsolatos – úgymond – „leleplező” írárok megjelenését bizonyos politikai felhangok kísérték. Egy szó, mint száz, a kedvező pillanat elmúlt. Pedig a feladat továbbra is adott: valódi jelentőségének megfelelő módon újra el kell helyeznünk a magyarság történelmi tudatá-

ban az első világháborút, mint jelenkori történelmünk egyik meghatározó fontosságú fordulópontját.

Mindez a leghatékonyabban nyilván az iskolai oktatás keretében valósítható meg. A tankönyv azonban nálunk a legutóbbi időkhöz meglehetősen konzervatív műfajnak bizonyult: a tudomány új eredményei csak jókora késéssel épültek be a tananyagba. A rendszerváltással beköszöntött demokrácia viszont felszámolta a konzervativizmus egyik legfontosabb forrását, a hivatalos tankönyvek monopóliumát. Manapság a tanár nem kénytelen az államilag kötelező (mert egyetlen) könyvet tanítani, hanem egy egész sor különféle kötetből válogathat. Kis túlzással szinte nap mint nap találni újabb és újabb történelemkönyveket a szakkoltok polcain. Különösen a gimnázium utolsó évének anyagára születnek szép számmal alternatívát kínáló opuszok. A szinte zavarba ejtően gazdag választék vélhetőleg nagyobb esélyt garantál arra, hogy valóban korszerű, modern felfogást tükröző ismereteket lehet eljuttatni a fiatal nemzedékekhez. Minthogy érdekelt az első világháború oktatásának jelenlegi középiskolai háttere, végeztem egyfajta szubjektív összevetést ezen a téren.

A vizsgálódásba bevont tankönyveket előzetesen nem válogattam, hanem mindazt felhasználtam, amihez csak módon volt hozzáférni. Természetesen nem törekedhettem teljességre: a jelenlegi tankönyv-árak mellett meglehetősen komoly anyagi terhet jelentene valamennyi, piacon lévő munka beszerzése. Így is belekerültek azonban a szemlébe azok a kötetek, amelyeket ismereteim szerint a legtöbb gimnáziumban használnak, vagyis a *Salamon Konrád, az ifj. Lator László*, illetve a Magyar Lajos Alapítvány munkaközössége által jegyzett művek. Ezekhez társul még néhány alternatív tankönyv: a *Herber–Martos–Moss–Tisza* szerzőnégyes (Reáltanoda Alapítvány), valamint a *Hosszú Gyula* (Alternatív Közgazdasági Gimnázium Alapítvány) által írott kötetek. *Salamon Konrád* másik tankönyve (*Magyar történelem 1914–1990*) feldolgozásának a többiétől eltérő volta miatt csupán „verse-

nyen kívül” indulhatott. Tekintettel az első világháború történetének bemutatására összpontosító szándékra, sajnálatos módon figyelmen kívül kellett hagynom *Bihari Péter* tetszsdíjas tankönyvét (*A 20. század története fiataloknak*), minthogy az csak 1918-tól tárgyalja az eseményeket. A must-ra szubjektivitása a válogatás esetlegessége mellett abban is kifejezésre jut, hogy – magam nem lévén gyakorló pedagógus, aki bele van kényszerítve a negyvenöt perces tanórák korlátaiba – nyilván kevésbé reálisan ítéltetem meg az egyes tankönyvrészletek taníthatóságát. Ezzel együtt talán mégsem lesz egészen haszontalan, ha megfigyeléseimet most közreadom.

Elsősorban is arra volna kíváncsi, vajon mekkora teret kap a mai tankönyvekben az első világháború a század másik nagy világegéséhez képest. Itt természetesen hallgatólagosan fel kellett tételeznem, hogy a tankönyvekben egy adott történelmi esemény tárgyalásának *hossza* egyenes arányban áll a tankönyvírók által neki tulajdonított *fontossággal*. Ennélfogva az első, illetve a második világháború történetével foglalkozó fejezetek terjedelmének összehasonlítása egyben a szerzők véleményét is tükrözi a két világegés egymáshoz viszonyított jelentőségével kapcsolatban Nos, ebből a szempontból megállapítható, hogy a vizsgált tankönyvek többsége az első világháborúnak és következményeinek valamivel nagyobb teret szentel, mint a másodiknak, de a különbség nem jelentős (mint ahogy ott sem, ahol a helyzet fordított). Mielőtt azonban arra következtetnénk mindebből, hogy a szerzők ezek szerint legalább ugyanakkora, vagy akár kicsivel nagyobb súllyal veszik figyelembe az első világháborút a tananyagban, mint a másodikat, érdemes alaposabban szemügyre venni az előbbi témakört bemutató fejezeteket. Rögtön kiténik ugyanis, hogy általában a terjedelem nagy részét a forradalmak és a békekötések eseményei foglalják le. A konkrét hadieseményekre – pontosabban a háború alatt történetekre – aránytalanul kevés figyelem vetül. Kis túlzással azt lehet mondani, hogy a szerzők a háború kitörése körüli bonyodalmak (szarajevói me-

rénylet, hadüzenetek) megtárgyalása után néhány átvezető mondatral átugranak a forradalmakra és a katonai összeomlásra. Abban a *néhány átvezető mondatban* kerül a legtöbb esetben bemutatásra a hadjáratok jó része.

Másodsorban megemlítenő, milyen feltűnően mostohán bánnak a tankönyvírók azoknak a hadszíntereknek az eseményeivel, amelyekben a magyar katonák a legközvetlenebb módon érintve voltak. Az ún. mellékhadszínterek csekélyebb jelentősége a háború végső kimenetel szempontjából ugyan nyilvánvaló közhely, de azért ide kívánczik néhány megjegyzés. Egyrészt ajánlatos megkülönböztetni a központi hatalmak határai mentén húzódó frontokat és az Európán kívüli (közel- vagy közép-keleti, kaukázusi) csatamezőket. Bármennyire alárendelt jelentőségű a balkáni frontvonal például a galíciai orosz frontoz képest, elképzelhető, milyen következményekkel járt volna, ha tegyük fel az antantnak sikerül rávennie 1915 nyarán Szerbiát a Monarchia elleni támadásra. A dualista állam hadvezetése tudvalevőleg eleve nem is számolt azzal, hogy egyszerre három fronton lesz kénytelen harcolni. Márpedig az olasz hadüzenet (május 23.) után csak úgy volt képes tartani magát, hogy a végsőkig kihasználta a szerbek passzivitását, és a balkáni arcvonaltól elvett egységekkel pótolta a másutt hiányzó csapatokat. A Monarchia esetleges kiesése ugyanakkor nyilvánvalóan kilátástalan helyzetbe hozta volna Németországot, amely egymaga aligha vállalhatta a további küzdelmet.

Másrészt – és ez talán a fontosabb – déd- vagy esetleg ükapáink legtöbbje ezen a mellékhadszíntereken harcolt. Mint-hogy a szóban forgó tankönyvek *magyar* tankönyvek, kívánatosnak tartanám, ha ez a jellegük a háború eseményeinek bemutatásánál is jobban érvényesülne. Semmiféle nacionalista felhangot nem érdemes ennek a vélekedésnek tulajdonítani. Pusztán arról van szó, hogy elsősorban a magyarság történetét hivatottak bemutatni, igaz, az egyetemes történet összefüggéseibe ágyazottan, magyar tanulóknak. Nincs szándékomban

vitát kezdeményezni arról, hol húzódnak a nemzeti jelleget ésszerű módon kifejezésre juttató feldolgozás lehetséges határai. Aki azonban kezébe vett már külföldi történelemtankönyveket, nyilván egyet fog velem érteni abban, hogy máshol esetenként jóval hangsúlyosabban tárgyalják az adott ország nemzeti történelmét, mint a mi könyveink az első világháború vonatkozásában. Csak tessék példaként meg-

számlálni, hány magyar (vagy akár osztrák–magyar) tábornokot említenek meg név szerint a mi tankönyveink? Az eredmény közelít a nullához. A mi tanulóink jóval többet tudnak példának okáért a *Schliffen*-tervről vagy akár az antant haditerveiről, mint az osztrák–magyar felvonulás problémáiról. Szinte teljesen hiányzik a tankönyvekből a férfias helytállás, a hősiesség, a hazaszeretet bemutatása. Én nem gondolom, hogy az első világháború imperialista jellegének deklarálása értelmezhetlenné tenné az

említett fogalmakat, főként nem az egyszerű közkeletű szintjén.

Az általános megjegyzésekhez tartozik még, hogy a háború komplex bemutatására való törekvés rovására inkább a politikatörténeti megközelítés dominál. Nekem őszintén szólva a legszimpatikusabb az a mód, ahogy a Hosszú Gyula-féle tankönyv – sok-sok forrás felhasználásával – igyekszik érvényre juttatni a háborús valóság sokoldalúságát. Hasonlóan kedvező benyomást kelt a Magyar Lajos Alapítvány munkája is. A Herber–Martos–Moss–Tisza team viszont – bár valószínűleg taníthatatlanul gazdag tényanyagot sorakoztat

föl – némi gazdasági utaláson kívül szinte semmit sem érzékeltet a többi dimenzióból. Salamon Konrád *Magyar történelme* – bár szerkezeténél fogva lehetősége lenne rá – sem szentel túl sok figyelmet ennek a szempontnak, és a hátszág életének bemutatását jószerével a belpolitika történéseire korlátozza. Újólaj hangsúlyozni szeretném azonban, hogy mindez erősen szubjektív vélemény, és semmikép-

pen nem szándékozik minősíteni a nevezett tankönyveket.

Szándékosan nem foglalkozom a vizsgált kötetekben itt-ott fellelhető hibákkal és pontatlanságokkal, bár nyilván hálás téma lehetne egy afféle hibajegyzék összeállítása. Véleményem szerint azonban ezenél sokkal fontosabb az illető munkák szemlélete. Bizonyos vonatkozásban mégsem állhatom meg, hogy hangot ne adjak csalódásomnak az egyik kötet *stílusával* kapcsolatosan. Az ifj. Lator-féle könyvről van szó, pontosabban annak

Manapság a tanár nem kénytelen az államilag kötelező (mert egyetlen) könyvet tanítani, hanem egy egész sor különféle kötetből válogathat. Kis túlzással szinte nap mint nap találni újabb és újabb történelemtankönyveket a szakkollegisták polcain. Különösen a gimnázium utolsó évének anyagára születnek szép számmal alternatívát kínáló opusok. A szinte zavarba ejtően gazdag választék vélhetőleg nagyobb eséllyel garantál arra, hogy valóban korszerű, modern felfogást tükröző ismereteket lehet eljuttatni a fiatal nemzedékekhez

az első világháborút tárgyaló részletéről. Nehezen tudom elképzelni, hogy valamivel lektor hogyan engedhetett át olyan feltűnő pongyolaságokat, mint amilyenek ebben a részben előfordulnak. Én legalábbis igen pongyolának tartom például a következő részletet: „1914 nyarán *Ferenc Ferdinánd* trónörökös és felesége Bosznia-Hercegovinába utazott egy hadgyakorlat megtekintésére. Néhány szerb diák merényletet tervezett. Az egyik izgalomban nem tudta használni fegyverét, a másik meggondolta magát, a következőnek a bombája célt tévesztett. Június 28-án a feldúlt trónörökös el akarta hagyni a tarto-

mányt, de sofőrjét nem tájékoztatták a megváltozott útvonalról. Amikor rájött a tévedésre, fékezett, véletlenül épp egy újabb merénylő, Gavriilo Princip előtt, aki lelőtte a házaspárt” (5. old.). Vajon csak nekem tűnik úgy, mintha néhány mondatot kihúztak volna a szövegből? Honnan lehet tudni, hogy ki ellen terveztek merénylőt a diákok? Nem úgy hangzik-e az ominózus mondat, mintha a sofőrt a tartomány elhagyásának megváltozott útvonaláról felejtették el tájékoztatni, és maga Ferenc Ferdinánd volt az, aki – mikor rájött a tévedésére – fékezett? Egyáltalán

nem áll szándékomban természetesen el-
túlozni az efféle pontatlan megfogalmazá-
sok jelentőségét, de a többi kötet általában
csiszolt és gördülékeny szövegéhez ké-
pest túlságosan feltűnőek és – őszintén
szólva – nem valóak egy tankönyvbe.

Végezetül még egyetlen megjegyzést
szeretnék tenni: a bőséges kínálat ellenére
úgy tűnik, érdemes alaposan megfontolni
a használni kívánt tankönyv kiválasztását,
különösen akkor, ha a tanár hosszabb idő-
re szóló döntést kíván meghozni.

Pollmann Ferenc

A művelődéstörténet oktatásának kézikönyve

A NAT bevezetésének küszöbén egyre sürgetőbbben merül fel az igény olyan tankönyvekre, segédanyagokra, melyek az oktatási folyamatba közvetve vagy közvetlenül beépülhetnek. Sajnos, a célirányos kiadványok megjelenése még mindig késik, illetve igen ritka, ezért érdemes odafigyelni olyan művekre, melyek ha első pillantásra nem is közvetlenül, de tartalmukat, nagyon sok elemüket tekintve kapcsolódnak az új tantervi elvárásokhoz, követelményekhez.

Az előzőek tipikus példája az a *Gazda István* válogatásában nemrég megjelent, *Fejezetek a magyar művelődéstörténet forrásaiból* című kötet, mely az integrált, multilaterális történelem-oktatás egyik alapvető kézikönyve lehet.

Mint Gazda István a mű Előszavában megállapítja: „Jelen kötetünk forráskutatási és oktatási segédkönyv, amelynek elsődleges célja, hogy a művelődéstörténet-írás sokoldalúságára hívja fel a kötet használóinak figyelmét... Ez a segédkönyv nem a magyar művelődés történetének szintézisét tartalmazó kézikönyv, nem olyan jellegű munka, mint pl. *Kosáry Domokos Művelődés a XVIII. századi Magyarországon* című akadémiai monográfiája, hanem olyan felsőoktatási segédlet, amely lehetővé teszi, hogy a hallgatók megismerkedjenek a diszciplína néhány kevésbé ismert összetevőjével, forrásával, és a témakörök további fel-
dolgozását segítő tömör bibliográfiákkal.”

E bevezető sorok azonban kiegészítésre szorulnak, amennyiben a felsőoktatás mellett a kötet egyes tanulmányai, adatai legalább annyira hasznosíthatók a tizenévesek történelemoktatásában is, különösen ha figyelembe vesszük, hogy a korszerű történelemtanítás egyik elengedhetetlen feltétele, hogy a politikátörténet dominanciáját a multilaterális múlttörténet váltsa fel, amelyben a művelődéstörténet fontos szerepet kell kapjon. Ezt igazolják *Németh G. Bélának* a kötetben idézett sorai is: „A művelődéstörténet olyan általános történettudomány, amely a történetiség tisztázásának és tudatosításának eszközeivel az élet minden mozzanatára kiterjed.”

A kötet valamennyi tanulmánya másodközlés, melyek eredetileg szakkönyvekben, szakfolyóiratokban láttak napvilágot. Gazda István és a szerkesztő, *V. Molnár László* avatott kézzel és nagy hozzáértéssel azokat a részkutatókat emelték be a kötetbe, melyek „oktatási

célből” a tudományág alapvető és egyértelműen hasznosítható elemeit hordozzák.

A tartalom imponáló spektruma a magyarországi művelődéstörténet-írás klasszikusainak ismertetéséből kiindulva betekintést nyújt a történeti, gazdasági és közigazgatási földrajz művelődéstörténeti vonatkozásaiiba, a vármegye-történetbe, a magyarországi várostörténetbe, a magyar térképtörténetbe, az alap-, közép- és felsőfokú oktatástörténetünkbe, ám ugyanilyen érzékletes tanulmányok elevenítik meg a magyarországi mesterségek történetét, a nyomdászat, a könyvkiadás és könyvkereskedelem múltját; kiegészítve a sort a gyűjteménytörténet és a magyar gondolkodástörténet elemeivel.

A szerzők maguk is a magyar művelődéstörténet közöttünk élő vagy már eltávozott klasszikusai, többek között *Makkai László, Hóman Bálint, Mészáros István, Magyary Zoltán, Takáts Sándor, Csapodi Csaba, Horváth Jánosné, Bak Borbála.*

Végezetül, a teljesség igénye nélkül felhívjuk a figyelmet a mű néhány olyan tanulmányrésztletére, melyek az iskolai történelemtanítás közvetlen ismerethordozói lehetnek. Mindenekelőtt Makkai László tanulmányát érdemes e szempontból tüzetesen átnézni (*A magyarországi várostörténet vázlata*), amely középkori városaink társadalomszerkezetén, közigazgatási szervezetén túl bepillantást enged a városok mindennapi életébe, a lakóházak, műhelyek, raktárak, fürdők, ispotályok eleve, nyüzsgő világába.

Használatban lévő történelemtankönyveink igen kevés forrást közölnek a hazai céhszabályokból. E hiány pótlására érdemes felhasz-

nálni *Tahy István Bevezetés a magyar céhtörténetbe* című tanulmányát, melyben a 14. századtól kezdődően a magyarországi céhek kiváltságleveléinek, céhszabályzatainak részleteiből található egy igen figyelemre méltó kollekció, beleértve a céhek státúmmalkotási jo-

gának a *Tripartitum*-ban lefektetett vonatkozó passzusait.

Az iskolai történelemtanításnak önmagában is fontos adaléka lehet a tanulmánykötet mesterségek történetét felvonultató fejezete, melyben *Takáts Sándor* tanulmányai adnak igen plasztikus leírást és dokumentációt ősi mesterségeink közül például a bortermelők és borbírák, a serfőzők, a malomépítők, az üveggyártók és a szakácsok mindennapjairól; vagy a nyomdászat, a könyvkiadás történetét felidéző tanulmányok, köztük olyan kevésbé közismert kultúrtörténeti adalékkal, mely a „rég Magyarországot” íróeszközeit mutatja be.

Gazda István és V. Molnár László a kötet tudományos és oktatási értékét csak növelték az egyes fejezetekhez kapcsolódó ajánlott irodalomjegyzékkel s azokkal az adatgyűjteményekkel, melyek a tanulmányoknak nem csupán kiegészítői, hanem önmagukban is értékes ismerethordozók (pl. az az adatsor, mely mai legnagyobb városaink 19. század végi adatait közli, vagy az 1788–1944 között megjelent folyóiratok válogatott repertórium).

Fejezetek a magyar művelődéstörténet forrásai-ból. vál.: GAZDA ISTVÁN. Tárogató, Bp. 1996.

Sávoly Mária

A tartalom imponáló spektruma a magyarországi művelődéstörténet-írás klasszikusainak ismertetéséből kiindulva betekintést nyújt a történeti, gazdasági és közigazgatási földrajz művelődéstörténeti vonatkozásaiiba, a vármegyetörténetbe, a magyarországi várostörténetbe, a magyar térképtörténetbe, az alap-, közép- és felsőfokú oktatástörténetünkbe, ám ugyanilyen érzékletes tanulmányok elevenítik meg a magyarországi mesterségek történetét, a nyomdászat, a könyvkiadás és könyvkereskedelem múltját; kiegészítve a sort a gyűjteménytörténet és a magyar gondolkodástörténet elemeivel.

„Persze délibáb az egész”

Az értelmén túli figyelése Szili József Arany értelmezésében

Az Arany János életmű befogadástörténetének újabb fejezeteit lapozgatva szembetűnő lehet az az értelmezői törekvés, amely Arany szövegeit valamely e századi poétikához, episztéméhez rendeli (sok esetben mintegy „előfutárként”), illetve e horizontok felől próbálja újraolvasni. (1) Elegendő itt többek között Dávidházi Péter meghatározó monográfiájára gondolnunk, ahol is Aranyt mint „költőként és kritikusként egyaránt a kompozícióra figyelő, szemléletében, beidegződéseiben, mondhatni szinte már zsigereiben strukturalista alkatot” pillanthatjuk meg. (2) De említhetők olyan radikális (és bravúros), dekonstruáló szövegjátékok a Nagyidai cigányok ürügyén, mint a pszichoanalízis és a posztkoloniális kritika értésmódjainak szövegre olvasása (Kiss Attila Atilla) vagy a mű önmaga dekonstruktív recenzálójaként történő bemutatása (Hódosy Annamária). (3)

Több horizonton is kirajzolódnak tehát Arany olvasásának lehetséges újabb formációi. Ezek a megközelítések ugyanakkor átrendezve előfeltevéseinket, mintegy be is írják magukat a tárgyalt korpuszba. Bármely értelmezés kényszerűen számot vet a megelőző olvasatok műbe kódoltságával, hiszen bármely interpretációs eljárás a szöveggel mint lezárhatatlan történéssel szembesül, s a szöveghez fordulás műveletei révén maga is e történéssé integrálódik. Ilyenformán az Arany-recepció egyik legújabb fejleménye, *Szili József* monográfiája elsődlegesen szintén a megelőző értelmezések mentén olvasható. Annál is inkább, mert Szili maga explikálja, hogy részben Dávidházi virtuális strukturalista Arany-képét gondolja tovább, hozzátéve annak megállapításaihoz: „ugyanilyen virtualitással jelen van (...) valami abból a *túl szoros* olvasásból is, ami a dekonstrukció origója mintegy.” (4)

A kötet pozíciója a recepciótörténetben való elhelyezkedése szempontjából kettes. A monográfia ugyanis éppen azokhoz az immár elvárásaink rendszerébe beleírt szövegtapasztalatokhoz, azok nyomvonalához rendelődik, amelyeket, többek között éppen Szili megelőző folyóiratközlései (is) körvonalaztak. Szili írásai tehát korábbi önálló megjelenésük révén maguk is konstruktív mozzanataivá lettek az „új olvashatóság esélyeit” felnyitó értel-

mezői törekvéseknek. Másrészt, kötetbe rendezve, éppen az e törekvések nyomán adódó elvárások felől olvasandók újra. A kötet szövegei tehát megváltozott interpretációs viszonyrendszerbe kerülve a saját maguk által korábban keltett elvárásoknak is kénytelenek megfelelni (vagy nem megfelelni). E szövegeknek immár nem pusztán a másként (illetve az éppenígy) olvashatóság lehetősége számára kell teret nyerniük (noha a kötet zárómondata éppen ezt nyomatékosítaná), hanem a (részben éppen általuk) megképződött új interpretációs térbe kell (vissza)helyezkedniük, működtethetőnek mutatkozniuk. Egy változó értésmód feltételei között kell jótállniuk magukért.

A hét különállónak is tekinthető szöveget a cím-alcím együttese fogja össze, markánsan kijelölve azt az elváráshorizontot, amelyen a posztmodern Arany-lírát, Arany posztmodern figurává „istenülését” reméljük megpillanthatni. Az olvasás egyik nem kevésbé termékeny feszültségét azonban éppen az adja, hogy a kötetből kiolvasható elemző eljárások nem egy esetben elütnek a paratextusok által posztmodernre hangolt elvárásainktól. S az írásoknak a fent vázolt befogadói helyzetben történő újraolvasásakor olyannyira éppen ezek a kilógó szálak lehetnek érdekesekek, hogy végső soron kérdéssé válik: beváltja-e a kötet az alcím posztmodern Arany-

lírát illető ígéreteit. Recenzióinkban ezért a gyanú hermeneutikájának horizontjába helyezkedünk, vagyis feltételezzük a monográfia önrejtő, öntitkoló szándékát. Feltelesszük, hogy a kötet végső soron másnak mutatkozik, mint amit állít magáról. Feltelesszük, hogy „a szöveg nem azt mondja, amit »mondani szeretne«, ugyanakkor „nem is arról van szó, hogy azt mondja ugyan amit szeretne, csak még valami mást is”. (5) A helyzet inkább az, hogy a kötet több, egymással nem feltétlenül összeegyeztethető olvasásmódot is megenged. A rejtekezés folyamatának tettenérésére pedig éppen Szili egyik értelmezői eljárásának átsajátítása révén teszünk kísérletet: azokra a helyekre koncentrálnunk, ahol a szöveg elárulja magát. Ilyenformán el kell tekintenünk több olyan izgalmas tematika ismertetésétől, amelyek elsődlegesen nem ezen önrejtő jelleg jegyeit viselik. Ilyen nem kevésbé érdekes, de e recenzióban elhanyagolt téma: az impresszionista látásmód nyomai Arany tájleíró szövegeiben, a dialogizáló verstípus lehetséges jelenléte, valamint a remény és az emlékezet fogalmi mentén körvonalazódó poétikai mitológia és narratív nemzeti identitás stb.

Szili *Az Alföld népéhez* című vers kapcsán helyezi a jelentésadó műveletek középpontjába a *sibbolet* olvasását: „A többes szám második személyűséget (...) a 2. és 3. versszak elején az egyes szám első személyű »tudom« keresztezi. Ez a »tudom« a kapocs a szubsztanciális érvényű többes számú második személy és a beszélő első személy között. A »tudás« az alföldi paraszti lét és öntudat sibboletjeit tartalmazza, mindazt, ami »véretekben vagyon«.” (6) Az Arany-vers árulkodó jeleit, sibboletjeit olvasva Szili tehát Aranyt az Alföld paraszti közösségéhez tartozását véli lappangó jelenlétéből előhozni, azt a „szót, tételt, álláspontot, eljárást” olvasva sibboletként, „melynek alkalmazása (vagy képtelenség az alkalmazásra) elárulja valakinek egy közösséghez (...) való tartozását.” (7) A sibbolet ugyanis kulcs, egy rejtvény megfejtésére szolgáló tájékoztató jel: olyan részt nyit a textuson, ahol az felfedi titkolt valóját. Ha ezen a repedésen keresztül hatolunk

a szövegbe, akkor e jel – nem jelentése, hanem jelölő formája révén – megmutatja a jelet ejtő beszélő helyét. A sibbolet ilyenformán elárulja a titkolt előfeltevéseket: „jelszóvá, a hovatartozás jelzésévé, a kapcsolódás megnyilvánulásává válik.” (8)

A kötet titkához elvezető, árulkodó eljárások közül az egyik legszembevetőbb talán az a mód lehet, ahogy Szili a versek önrejtő szerkezetét a „szétértelmezés (disinterpretation)” műveletei révén előlövassa az elrejtettségből. Ebben a sajátos kifejezésben a „szét”-igekötő „kifejezi, hogy az értelmezés különböző kontextuális szférák felé irányul. De emellett az alapvetően poliszémikus lehetőség mellett a »szét« kifejezi az ezzel a jelentéstöbblettel bekövetkező diszfunkciót is. Vagyis azt a negativitást, amely az egy igaz jelentés lehetőségének kizáródásával áll elő. A folytonos jelentéstermelés, a korlátlan szemiozis, a mind további jelentéslehetőségek kibontakozása mind további értelmezéshiányt, azaz mind további értelmezésszükségletet terem”. (9) Az „értelmezésszükséglet” kielégítésére irányuló kötetbéli dekonstruáló műveletek számbavételekor azonban az értelmezőre jellemző jegyek tekinthető az, hogy a monográfus mely interpretációs hiányokat igyekszik elsődlegesen betölteni. Szili „szakszerű műkedvelésként” tételezett újraolvasásai megpróbálják szimulálni saját korábbi, revelatív befogadási élményeit, „olyan együttműködést feltételezve olvasó és kritikus között, mely e kísérlet megismétlése, nem csupán az adatok és eredmények elfogadása”. (10) A „művek kedvelése” során ugyanakkor folyvást előtűnik az elrejtett, titkos versszerkezet rekonstrukciójára irányuló, annak feltárására vállalkozó kiemelt értelmezői figyelem. Ezeket a hajlandóságokat tükröző eljárásokra lelhetünk a versszövegnek rejtett egyenletrendszerként való felfogásában, a „poétikai (para)szillogizmusban”, de szintén erre utal a mátrixszerkezet tételezése, amely szerkezet alatt Szili a versekre ráolvasható absztrakt-matematizáló, a struktúra túlszerkesztettségét növelő generatív-transzformatív gondolatformát ért (legpregnánssabban a *Nem kell dér* és a *Csalfa sugár* ci-

mű versek értelmezésekor). Struktúraérzékeny és generatív (nyelv)felfogásról árulkodik továbbá az *ördöglakat* formának („az agyonszerkesztés netovábbjának”, melyben „minden elem egymásra épül, egymásba kapaszkodik”) értelmezési szemponttá tétele többek között a *Kortársam R. A. halálán* című vers kapcsán. Mindez Szili értelmezői hajlandóságait kijelölve olyan sibboletként értelmezhető, amely a dekonstruktív szövegkezelés mellett egyfajta „strukturálista aktivitás” (*Barthes*) lappangó jelenlétéről tájékoztat. Szili olvasataiban feltételezi a szövegek egyfajta absztrakt „mélyszerkezetét” (mátrixszerkezetek; „észlelésküszöb alatti”) alak megfelelések; rejtett anagrammák, szójátékok, a hangzás mint értelemképző mozzanat) s értelmezése elsődlegesen ennek a rejtőzködő „belső formának” a feltárásában érdekelt. Ez a mélyre tekintő szemlélet, úgy tűnik, „oly módon rekonstruálja a tárgyat, hogy e rekonstrukcióban kifejezésre juttassa e tárgy működési szabályait”. (11) Szétértelmező műveletei a „szétdarabolás-elrendezés” strukturalista eljárásainak a nyomait rejtik, amelyek során a közvetlenül nem érzékelhető forma szembetünővé válik. Azzal, hogy elemzéseiben a mátrix szerkezet mint generatív-transzformatív forma vezérli a szöveget, Szili feltételezi, hogy az Arany-líra rejtett lényege szerkesztettségének és rétegzettségének bonyolult mechanizmusában rejtőzik, s ezt a rejtőzködésében megőrződő struktúrát mint titkot hozza felszínre. A rejtett struktúrák előolvasását ugyanakkor mindig e feltárt rend „szételezése”, felbomlasztása, visszavonása követi. Az értelmezések a kimondhatatlan „belső forma” önfelbontó összetettségével érzékeltetik „a mondhatatlan küzdelmét a szóhoz jutásért”, tematizálják az írás eredendően dekonstruktív természetét. Ekkor a szöveget szervező centrális struktúra, adott esetben a mátrixforma felbontása annak megmutatásával megy végbe, hogy „a költő milyen mátrixontúli játékot enged meg magának e nagy szabályosságon belül, látszólag minden szabályt pontosan megtartva”. Az Arany-versnek az *önmagá szabta rend határain túlmerészkedő*

természete Szili könyvének egyik alapvető felismerése: „Lám, a szillogizmusszerűség által felkínált nagy REND a rendteremtés lehetőségének demonstrálására használja ki a nyelv önmagára utaló reflexív építkezését!” (12) Az eltérő olvasásmódok dekonstruktív ütköztetése során a versszövegek önfelbontó kettőségét jórészt annak eldönthetetlensége adja, hogy a textusra ráolvasható ritmikái és egyéb alakzatok (pl. rejtett anagrammák, ritmizálási variációk) közül melyik elsődleges, vagyis funkcióval rendelkező, s melyik esetleges, járulékos értelemképző, mintegy a vers „*melosztát*, hangzathúzó zenéjét erősítő” elem.

Mégis, a szövegek eredendően dekonstruktív természetének felismerése hiába „küldi szét hetvenhét irányba az elemzést”, a poliszémikus lehetőségek sokaságát mindig keretbe fogja a szerzői intenció figyelembevételének, felismerésének egyre ismétlődő szövegerősítése. A szövegjáték lezárhatatlan folyamának egy pontján mindig feltűnik a Szerző Neve, Szándéka, Akarata, Tetszése, s lezárja az értelmezés szétterjedését. A nyelv játékaiban véletlenszerűségét, ennek a véletlenszerűségnek a jelentéssokszorozó potenciálját nagy mértékben korlátozza a szerzői intenció jelenlétének vagy jelen nem létének latolgatása. Szili a szerzői akarat értelmezésbe vonásával mintegy „a véletlen ellen vív harcot”. (13) Hiszen a „szételezés” szempontjából olyan lényegi (s legalábbis kérdéses, hogy eldöntendő) megkülönböztetés is, mint bizonyos struktúraelemeknek (rejtett anagrammák, hangzathúzó funkcionális, illetve pusztán ornamentális jelenléte, a szándékoltóság, esetlegesség cezúrája mentén kerül szövegre: „az ilyen szubliminális szövegjelenségek felszínre hozatala széles skálán értékelhető: csak afféle arabeszként, túlbujánzó ékítményként, vagy rejtett üzenetként...” (14)

Úgy érezzük ugyanakkor, hogy a kötet titka éppen ebben rejlik. A sibboletként értelmezett strukturalista aktivitás (mint titokfejtés) éppen Szilinek (a nem biográfiai alakként, hanem a szövegek Atyjaként, Gazdájaként értett) Arannyal folytatott összejátszására derít fényt. A Szerző árnyékának az elemzésekre vetülése ugyanis

Szili és Arany között valamilyen meghitt viszonyra enged következtetni. Részben arról van szó, hogy a kötet olvasásakor számos esetben – „a hovatarozás jelzésként” – könnyen Szili versolvasói alapbeállítottságára is érthetjük Dávidházi már idézett, Aranyt jellemző sorait („költőként

és kritikusként egyaránt a kompozícióra figyelő, szemléletében, beidegződéseiben, mondhatni szinte már zsigereiben strukturalista alkat”). A Szili–Arany reláció azonban bonyolultabbnak tetszik az egyszerű azonositásnál. Ha allegóriát keresünk e viszony érzékeltetésére, úgy a Derridát parafrázáló *Caputót* parafrázáló *Caputót* parafrázálva azt mondhatnánk: a könyvben ott látjuk Arany Jánost, amint kinéz az asztalra könyöklő, szorgosan író Szili József vállá mögül és a fülebe sugdos, vezeti kezét, tollba mond. (15) Távol álljon e recenziótól, hogy ideidézzék Derrida obszcén értelmezését a *Szókratész* mögött toporgó „Platónról”, hiszen nem annyira

Arany (meg)termékenyítő jelenlétéről (egy ilyen viszonyban Szili a költői akarat passzív hordozójává lenne), hanem a Költő és Szili közös (bár Arany dominálta) értelmezői együttműködéséről van szó. Arany ugyanis az elemzések szétartó játékában a szövegalkotó akarat jelentésrögzítő forrásaként tűnik elő, s nem engedi e játékot tartósan kiszabadulni a szerzői jelentéstudajdonítás érvénye alól. Az Arany-líra rejtekező struktúráit feltáró értelmezéseket az a feltevés mozgatja, hogy ezeket a moz-

zanatokat „maga a költő ítélte rejtőzködésre”. Szili olyan poétikai eljárások jelenlétét feltételezi, amelyek „egy későbbi kor számára elrejtett üzenetként” értelmezhetőek. A szerzői szándék feltehetőségének latolgatása már a bevezetőben kijelöli az értelmezéseknek azt a háttérnarratíváját,

amely a kötetben végigkíséri a Költő súgta titkok kibontását: „Hogy ő maga sem vette észre mi rejlik soraiában? Lehet”; mégis „...alighanem tudott ezekről a szövegben hang és betű szerint meglévő jelenségekről”. (16) A felismerés értelmezői öröme ugyanakkor kiváltja a Szerző örömeit is, amit intencióinak célba érése felett érezhet: „Ha tudná, talán örülne, hogy utóbb észreveszik költeményeinek ügyesen önzáró szerkesztését, s talán az sincs ellenére, hogy megmutatjuk finoman elhelyezett anagrammáit.” (17) Szili az a hivatott értelmező, aki feltárja az értő utókorra apeláló elrejtett jelentésmozzanatokat, beteljesítve ezzel a szöve-

gek lappangó küldetését. E kötet foglalja el a „későbbi kor” pozícióját, azt a horizontot, ahonnan Arany után újra beláthatóak a rejtett szövegelemek. Az irracionálisan szoros szövegértés, a „megézés” és a „hit” lesznek a titkokhoz férkőzés útjai, (18) mely utakon az értelmezés egyfajta kegyelmi állapotba kerül: „Ami az egész vers alkatát illeti, feltételezem, hogy megközelítéséhez nélkülözhetetlen az a kegyelmi állapot, hitbeli együttlét, amely a kimondhatatlan, a numinózus jelenlétét

A rejtekezés folyamatának tettenérésére pedig éppen Szili egyik értelmezői eljárásának átsajátítása révén teszünk kísérletet: azokra a helyekre koncentrálunk, ahol a szöveg elárulja magát. Ilyenformán el kell tekintenünk több olyan izgalmas tematika ismertetésétől, amelyek elsődlegesen nem ezen önrejtő jelleg jegyeit viselik. Ilyen nem kevésbé érdekes, de e recenzióban elhanyagolt téma: az impresszionista látásmód nyomai Arany tájleíró szövegeiben, a dialogizáló verstípus lehetséges jelenléte, valamint a remény és az emlékezet fogalmi mentén körvonalazódó poétikai mitológia és narratív nemzeti identitás stb.

felfoghatóvá teszi.” (19) Szili a titkokat fülébe súgó Költővel a közös értésmód misztikus egységére lép: „Empátia-gyakorlatunk – a művel s nem életrajzi alkotójával való együttlét empátiája – a misztikus együttlét (communio) a művel, mint *műséggel*, mint az őt alkotó alkotó alkotójával.” (20) Az értelmezés („az így-látás, az így-láttatás”) – jellemzően – „igehirdetői feladatnak” minősül. Azonosnak tekinthető értelmezői közösség tagjaiként (amelybe Szili a versértés körülményeinek már említett szimulálásával a monográfia olvasóját is bevonja) mindketten *belátják* a rejtett tartományokat, a „szubliminális”, az észlelésküszöb alatti jelenségeket, a „lelki szemnek szóló rímjátékokat”, hiszen a háta mögül sugdosó Arannyal Szilinek (és az e communióba bevont olvasónak) szükségképp *egy irányba néz a tekintete*. „Ha mi is érzékeljük, mi is tudunk róla, ebben a tekintetben az övével azonos *értelmezői közösségbe* tartozunk.” (21) S e két, azonos pontra fókuszáló szempár közös dolga így nem is annyira az értelmezés, mint inkább a „beállítódás az értelmén túli figyelésére”. (22)

SZILI JÓZSEF: *Arany hogy istenül. Az Arany-líra posztmodernsége*. Argumentum Kiadó, Bp. 1996.

Hites Sándor

BESZÉLŐ

Megjelent a Beszélő februári száma:

„Olyan voltam mindig, mint a megsalt férj...” – **Békesi László**val beszélget Rádai Eszter

Szabó Miklós az új demokrácia politikai nyelvéről

Tőkés Rudolf a kelet-európai átmenet újabb irodalmáról

Jegyzet

- (1) „Arany poétikai, kritikai, irodalomtudósi alkotásai a ma legmodernebbnek számító kritikai irányok követelményeivel mérve is messzemenően pozitív, a maguk korában föl sem ismert, máig előremutató vívmányokat képviselnek.” – SZILI JÓZSEF: *Arany hogy istenül. Az Arany-líra posztmodernsége*. Irodalomtörténeti füzetek, Argumentum Kiadó, Bp. 1996, 181. old.
- (2) DÁVIDHÁZI PÉTER: *Hunyti mesterünk. Arany János kritikai öröksége*. Bp. 1994, 353. old.
- (3) = *Remix*. deKON-könyvek 6., Szeged 1996.
- (4) SZILI JÓZSEF: *Arany hogy istenül*, i. m., 11. old.
- (5) MILLER J. HILLIS: *A dekonstruktorok dekonstruálása*, Helikon, 1994. 1–2. sz., 83. old.
- (6) SZILI JÓZSEF: *Arany hogy istenül*, i. m., 236. old.
- (7) Uo., 291. old.
- (8) Vö. DERRIDA, JACQUES: *Sibbolet*. Enigma, 1994. 3. sz., 42–49. old.
- (9) SZILI JÓZSEF: *Arany hogy istenül*, i. m., 245. old.
- (10) Uo., 64. old.
- (11) BARTHES, ROLAND: *A strukturalista aktivitás*. Helikon 1968. 1. sz., 102. old.
- (12) SZILI JÓZSEF: *Aran hogy istenül*, i. m., 35. old.
- (13) Vö. BARTHES, ROLAND: *A strukturalista aktivitás*, i. m., 105. old.
- (14) SZILI JÓZSEF: *Arany hogy istenül*, i. m., 12. old.
- (15) Vö. DERRIDA, JACQUES: *The Post Card from Socrates to Freud and Beyond*. University of Chicago Press, 1987 (ismerteti és interpretálja: RORTY, RICHARD: *Esetlegesség, irónia, szolidaritás*, Jelenkor, Pécs 1994, 141–157. old.) és CAPUTO, JOHN D.: *Hideg hermeneutika: Heidegger/Derrida*. = TESTES KÖNYV I. deKON-könyvek 8., Szeged 1996, 26. old.
- (16) SZILI JÓZSEF: *Arany hogy istenül*, i. m., 7. old.
- (17) Uo., 11. old.
- (18) „Az egyik tanulság az (...) mennyire megérzés és hit kérdése a vers mint egész értékelése.” – Uo., 227. old.
- (19) Uo., 226. old.
- (20) Uo., 244. old.
- (21) Uo., 124. old.
- (22) Uo., 244. old.

Roma-dosszié: **Radó Péter**, **Furmann Imre** és **Krémer Balázs** írása, **Neményi Mária** tanulmány

Mária tanulmány

A Hétfői Szabadegyetem és a belügy – **Szilágyi Sándor** dokumentum-összeállítása

Beszélő évek: 1971 – **Farkas Zoltán**, **Vezér Erzsébet**, **Vajda Mihály**, **Beluszky Pál**, **Bikácsy Gergely**, **Bán Zoltán** **András**, **Vásárhelyi Mária** írásai

Rakovszky Zsuzsa verse, **El Kazovszkij** rajza

Ifjúsági regény Budapestről

Szerzője, *Mirjam Akavija* titokzatos mosollyal nyújtotta át könyvét Jeruzsálemi találkozásunk idején (Janusz Korczak emlékének szentelt konferenciának voltunk résztvevői, a régen – tán sosem – volt népes magyar delegációnak örült ő is a házigazdákkal és a nemzetközi Korczak-mozgalomnak a világ minden tájáról érkezett aktivistáival együtt). Tört magyarsággal még néhány szót is fűzött az ajándékhoz.

Kötelességem hírt adni a műről. Nem egyszerűen azért, mert a szerző – mint a könyvbe foglalt életrajzból megtudjuk – Krakóból menekült Izraelbe, s kelet-európaiként teli aggodalommal, szorongással, de küldetéstudattal vállalta az ötvenes évek végén a budapesti szolgálatot diplomata férje oldalán, hanem azért mert a szóban forgó ifjúsági regény színhelye: Budapest. A történések ideje: a hatvanas évek, az 1967-es „hatnapos” háború napjaiban záródik. (A regénynek egyébként én a kilencvenes évek elején Jeruzsálemben kiadott orosz nyelvű kiadását olvashattam.)

Galija és Miklós: a megszakadt kapcsolat – így a mű címe. Egy kamaszlány és egy kamasz fiú. Két világ. Ezúttal különösen az. Galija a fiatal nemzedék sudár tagja, az öntudatos izraeli (aki diplomata szüleivel és hűgával érkezett a titokzatos városba). Miklós egy budapesti internátus szomorú, nagy terheket cipelő lakója. Különösen drámai sors áll mögötte: a kelet-európai zsidó sors újabb megpróbáltatásai: apját már a kommunista rendszerben üldözik – szerelmi dráma áll az üldözés háttérében –, a fiú anyja a férje meghurcolásába örül bele. A cselekmény középpontjában az a felnőtté formáló kalandos utazás áll, mikor is az egymásra talált fiatalok egymást bátorítva keresik fel a Balaton-felvidéken épült szanatóriumban a korábban sose látott, megtévelyodott anyát. (Itt egyébként érdekes alakra lelnek: a sztoikus Kellermann doktorra, aki elmagyarázza nekik: zsidó létére, megannyi, egymásba kapcsolódó szenvedés dacára miért is marad szülőföldjén.)

Izrael a fény, a boldogság, a hősiesség (a háború tragikus napjaiban is a dicsőség) országa Galija – és az irónő – szemében. A hatvanas évek Budapestje szürke és nyirkos, spionok követik a regényhősöket. A nyomasztó milió megteremtésében az író még arra a tódításra is vállalkozik, hogy a főváros műemlékeivel ismerkedő leánynak úgy mutatja be a Hősök terének oszlopcsarnokát, hogy a „hősök sorában a középső, a legmagasabb oszlopon álló személy – maga Lenin.”

Kár ezekért az írói tódításokért. Az alapprobléma, a két világ ütköztetése ezek nélkül is érdekes, s az ábrázolás is több ponton izgalmas lélektanilag is.

Galiját gyengéd érzelmek fűzik Miklós-hoz, a kapcsolatban – érthetően – ő az aktív. Ám a háború híre (a magyar-izraeli diplomáciai kapcsolatok megszakadása), a hazaköltözés izgalma visszafordítja érdeklődését a forró Izrael földjén, hazája földjén teremtett kapcsolatok iránt.

(MIRJAM AKAVIJA: *Galija i Miklos: razriv otosenij*. Izdatelstvo „Biblioteka-Alija” Molodezsnaja szerija. 1991. 163 old.)

Trencsényi László

Kiss Árpád emlékére

Az egykori debreceni tanár, a közoktatás modernizációján és európai kapcsolatainak kialakításán fáradozó kutató, a Magyar Pedagógiai Társaságnak haláláig, 1979-ig volt elnöke tiszteletére a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen „emlékszobát” avattak. Az utódok, a debreceni pedagógusok és pedagógusjelöltek közvetlenül tanulmányozhatják a jeles előd gazdag hagyatékát.

Tehetséggondozás

Ferku Imre, a nyíregyházi pedagógiai intézet munkatársa *Tehetséggondozás* címen adta közre önálló kötetben tanulmányát, mely a fontos, aktuális kérdést tárgyalja. Fontos dolog az, hogy az ország egyik leghátrányosabb helyzetű vidékén ebben a feladatban a pedagógusok módszertani segítséget kapnak.

A zért egy kicsit bosszantó már. Mondhatni, nagyon. Még pontosabban, unom és felháborít. A riporter ostobaságról és/vagy arroganciáról beszélek, ami egyre inkább elharapózik a magyar tévében. Kétfelé szakadt a mezőny. Vannak a negédesek, akik értéeles (lehetetlen színű és szabású) öltönyükben, kosztümükben mosolyognak, tréfálkoznak izzadó képpel – és nevetnek a saját rosszul elsütött tréfáikon –, zenészekkel paroláznak bennfentesen, kicsavart nyakkal folyton a kamerába mosolyogva, vadidegeneket hergelnek szerelmes párrá, a legprimitívebb kérdéseket avatják a szellemóriások társasjátékává, hangoskodnak és jópofiznak, úgy tesznek, mint akik hallatlanul jól érzik magukat a kamerák és a közönség előtt, és még azt is el tudom képzelni, hogy valóban így is van. Azt mondják, ugyan már, nem kell a rossz дума, ez kell a népek, csakis ez, és ha ez kell a népek, hát megkapja, ami kell neki. Azért nép. Ha ezt kapja, és tényleg ezt akarja, mint mondják, megérdemli, hogy így legyen, hogy így, együtt legyenek, száználmasan lekoppintott külföldi vetélkedők installációi között vergődő önjelölt showmenek és mindenevő nézőik, az úgynevezett nép. Úgynevezett nép márpedig nincs, hiszen én is bele tartozom példának okáért, és nekem ez nem nagyon kellene, sőt, egyáltalán nem. Gondoltam volna, ez a vég. De nem, a vég a másik vég(en van). Rájöttem, az okos, tudálékos bemondókból előrukkolt műsorvezetők a legveszélyesebbek az egészségemre, a nyugati kollégáiktól a rámenősséget rosszul eltanult sztáriporter-jelöltek. Előttük a mindenható jegyzetlap, szemük se rebben, amikor riportalanuk szemére olvassák a papíron nekik leadott tényeket-adatokat, hogy azután bátran és keményen sarokba szorítsák ellenfelüket. Igen, mintha nem beszélgetőpartnert látnának a másikon, hanem ellenfelet, és ez így, alighanem elhibázott. Reggeli riport, öltözködés közben néha a tévére pillantok. Egy kisgazda politikust faggat a műsorvezető. Lesz-e olyan, hogy bevásárolják magukat a parlamentbe, érdeklődik a riporter, mit sem törődve azzal, hogy beszélgetőtársa a szocik kapcsán a Dunagate-botrányt, a Tocsik-ügyet veti föl, hogy bizony, azokhoz képest kismiska a fölvetett gyanú, akár a megtörtént precedens is, és ilyen botrányok garantáltan nem lesznek, de a riportert a válasz abszolút nem érdekli, őt az érdekli, ami a papírján leírva van, mert azt jól el tudja olvasni – és mivel láthatóan csak az a tudománya, ami előtte a papíron, csak azt hajlandó szajkózni, csak arról hajlandó vitatkozni, arról viszont a beavatottak, felkészültek magabiztosságával –, ismét rákérdez, lesznek-e megvásárolt helyek. Lemosolyogva kérdez – fel sem figyelve az előző kudarca –, immár a parlamenti kisgazda rokon kapcsolatokról. A riportalan fölveti, hogy ha bent a Békesi család, a Magyar család, régebben a Kónya család, akkor... De a riportert ez megint nem hatja meg, hogy is van itten a Torgyánnéval, kérdezi változatlanul magas lováról, lássák, nem gatyázik ő senkivel sem, ha már egyszer elhatározta, hogy felgöngyöli a kisgazdák körüli gyanús családi viszonyokat, neki aztán dumálhat szemközt a pofa egyéb, a Tisztelt Házban lakó családokról. Nem vagyok kisgazda-szimpatizáns, de az interjú közben többször kinyílt a bicska a zsebemben. Legalábbis, számba lógott a lóláb... A végeredmény, mondanom sem kell, száználmas. És – veszélyes. Mert a kérdező gátlástalan, köze vajmi kevés nemcsak az igazsághoz, amit véletlenül sem akar kideríteni, de a meglovagolt témához sem. A néző viszont azt látja, hogy halálmegvető bátorsággal tör előre hősünk, elkeseredett harcot vívva a magyar nyelvvel (sokat alul maradva ebben a férfit próbáló küzdelemben), tudásának hézagaival, elvetemült riportalanjai tájékozottságával, szakértelmével. Ez utóbbi kettőt ha sikerül semlegesítenie néhány pikírt megjegyzéssel, homályos, rajta kívül senki által föl nem fogható, meg nem fejthető kérdéssel, netalántán ironikus kommentárral, torokforrasztó, bár erősen modortalan közbeszólással, akkor nyert ügye van. A vesztes nem ő. Még csak nem is a riportalan. Akit ismét és sorozatosan átvernek, ahogy régen, csak most látványosabban, show-szerűbben, a néző, az az egyszerű állampolgár, aki megint elhiszi, azt hiszi el, hogy a közvélemény – hogy ő – abban a nyegle és magabiztos kérdezőben kulminál, akit reggelről reggelre, estéről estére maga előtt lát. No comment.

Zalán

Következő számaink tartalmából:

EMLÉKEZÉS AZ 1848–49-ES SZABADSÁGHARC ÉS
FORRADALOMRA:

Csikány Tamás:

Poeltenberg Ernő, a szabadságharc tábornoka

Hermann Róbert:

Kossuth és Görgey

Hermann Róbert:

Az első hadügyér (Ács Tibor: Mészáros Lázár)

Szoleczky Emese:

„Fényesebb a láncnál a kard...”

Boronkai Szabolcs:

A magyarországi német irodalom szerepvesztése és
identitáskeresése a 19. században

Monok István:

Mit kezdünk a múltunkkal?

Orosz Sándor:

Egy (nyugat)német pedagógiai tankönyvről

Radnóti Katalin:

A fizika- és kémia tanítás összehangolása

Rózsafalvi Zsuzsanna:

A „nemzeti klasszicizmus” mint „nemzeti paradigma”

Ujváry Gábor:

„Tudós kolostor, csöndes kolostori kerttel”

(A berlini Collegium Hungaricum története)

Zsolnai Anikó:

Ablak a világra

Nagy József

Az érdekérvényesítő szociális képességek rendszere és fejlesztése

A szociális kompetencia pedagógiai jelentőségéről, fejlesztésének lehetőségeiről és feladatairól közölt eddigi négy tanulmányban rendszeresen utalás történt a szociális képességekre. Most, a témakör zárásaként ezek kerülnek sorra. Mindenekelőtt arra teszek kísérletet, hogy megmutassam: miért van szükség a „szociális képesség” fogalmának bevezetésére. Majd azt elemzem, hogy a sok tucatnyi szociális készség közül miért minősítem képességnek a proszocialitást, az együttműködést, a vezetést és a versengést. Végül sorra veszem e négy szociális képességet, leírom az alapvető sajátosságait, és felhívom a figyelmet a fejlesztésnek az eddigieknél sokkal fontosabb és nagyobb lehetőségeire, feladataira.

Madas Edit

Középkori biblia- fordításainkról

Amikor a magyarság Szent István korában a nyugati kereszténységhez csatlakozott, a nyugati egyház általánosan használt Bibliája a Jeromos-féle latin Vulgata volt. A latintól távoleső nyelvekre, mint a német (ófelnémet) vagy az angol (angolszász), már a 8. században elkezdték fordítani a Biblia egyes könyveit, az újlatin nyelvek viszont a 11–12. századig nem távolodtak el annyira a vulgáris latintól, hogy a hívek a Vulgata szövegét ne értették volna meg. Olasz vagy spanyol nyelvű bibliafordításra például csak a 13. században támadt igény.

Grüll Tibor

A Könyvek Könyve – irodalomórán

Hála Istennek, ma már mindenki egyetért abban, hogy a Biblia tanítására szükség van az irodalomórán. Hogy miért? Mert az európai közgondolkodás alapját képezi, s mert a későbbi irodalom jelentős része is ebből táplálkozik: a Biblia a „művészetek nagy kódja” – hogy a Northrop Frye könyve nyomán elhíresült Blake-mondást idézzem. Ebben tehát teljes a konszenzus. De mit és hogyan adjunk át a diákoknak ebből a hatalmas terjedelmű és gazdagságú könyvtárból? Az alábbiakban néhány, Magyarországon forgalomban lévő középiskolai irodalomtankönyv Bibliáról szóló fejezeteiben tallózok azzal a szándékkal, hogy világos képet nyerjünk arról: mit (ne) tanít(s)unk e könyvek alapján a Könyvek Könyvéről.

Feketéné Szakos Éva

„Szelíd pedagógia” az életvitel programok oktatásában

A tanulástól gyakran csak a gyors megoldásokat, kész recepteket várjuk, de hiába. Az információtól még hosszú út vezet a tanultak alkalmazásáig. Különösen igaz ez az életmód- és életvitel programok keretében való tanulásra. Ide sorolhatók a lelki egészségünk megóvását célzó önismereti tanfolyamoktól kezdve a házassággondozó, továbbá a gyermeknevelésről vagy a korszerű táplálkozásról szóló kurzusokon keresztül a menedzserképző, a munkanélkülieket segítő vagy az úgynevezett időgazdálkodási tanfolyamok is, hogy csak néhány, egymástól látszólag igen távoli területet említsünk. A felsorolt képzések végső célja az, hogy a résztvevők a tanultakat tartósan beépítsék saját életgyakorlatukba.