

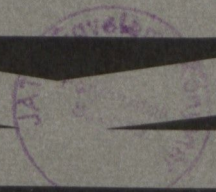
055

∞

M58

ISKOLA KULTÚRA

1997 79-11



VIII. évfolyam, 1998. augusztus

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Andor Mihály
szociológus**Benkes Zsuzsa**
tantárgyi szakértő,
OKSZI, Budapest**Bodnárné Kiss Katalin**
a KLTE Nevelés- és
Művelődéstudományi
Doktori Program doktor-
jelöltje, Debrecen**Csánicz Szabolcs**
ügyvivő szakértő**Cserti Csapó Tibor**
tudományos munkatárs,
JPTE BTK, Pécs**Faludi Szilárd**
nyugdíjas tanár,
Budapest**Fehér Katalin**
főiskolai docens,
ELTE Tanárképző
Kar, Budapest**Felkai Piroska**
PhD-hallgató, ELTE
BTK, Budapest**Forray R. Katalin**
tudományos főmunka-
társ, Oktatáskutató
Intézet, Budapest**Fried István**
egyetemi tanár,
JATE BTK, Szeged**Hidvégi Péter**
pedagógiai munkatárs,
közoktatási szakértő,
Baranya Megyei Ön-
kormányzat Pedagógiai
Intézet, Pécs**Láng Eszter**
egyetemi docens,
a közgazdaságtudomány
kandidátusa, KLTE
Közgazdasági és Üzleti
Tudományok Intézete,
Debrecen**M. Tóth Géza**
Magyar Iparművészeti
Főiskola, Vizuális
Kommunikációs Tanszék**Nahalka István**
egyetemi docens,
ELTE BTK Nevelés-
tudományi Tanszék,
Budapest**Petőfi S. János**
egyetemi tanár, intézet-
igazgató, MACERATA,
Olaszország**Réthy Endréné**
egyetemi tanár,
ELTE BTK Nevelés-
tudományi Tanszék,
Budapest**Szőke Judit**
igazgató, Józsefvárosi
Tanoda Alapítvány,
Budapest**Tarkó Klára**
JATE Pedagógiai
Tanszék, Szeged**Tóthpál József**
tanár, népművelő,
Budapest**Zákány Tóth Péter**
egyetemi hallgató,
ELTE BTK, 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

E számunk megjelenését támogatja

**a Közoktatási Modernizációs
Közalapítvány, a Művelődési
és Közoktatási Minisztérium,
valamint a Soros Alapítvány**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.mta.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,-

(Teljes évfolyam 2400,- Ft.)

Megjelenik havonta. Lapunk

példányai megvásárolhatók a

Könyvesboltban (Budapest VII.,

Rákóczi út 54. 1/2 em.), a Pedagógiai

Könyvesboltban (Budapest VI.,

Múzeum krt. 3.) és az Osiris

Könyvesboltban (Budapest V.,

Veress Pálné u. 4-6.).

HU ISSN 1215 5233

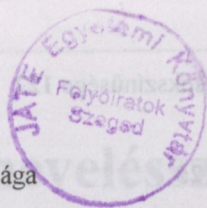
A nyomás az **Adu-Print**

Nyomdában készült.

Felelős vezető:

Tóth Béláné
Lapzárta: 1998. július 21.

1998-08-18



ISKOLAI KULTÚRA 98/8

tanulmány

Forray R. Katalin
Cigánykutatás és nevelésszociológia 3

Andor Mihály
Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága
1997-ben 14

Tóthpál József
A magyar táncpedagógia helyzete 29

Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa
A szemiotikai szövegtan mint egy studium generale
egyik alapeleme 41

Fried István
Csokonai és Csokonai között 49

Zákány Tóth Péter
A titok feltörésének esélyei 60

Fehér Katalin
Aktuális oktatáspolitikai kérdések reformkori
röpiratokban 72

szemle

Bodnárné Kiss Katalin
Etnicitás 81

Szöke Judit
Józsefvárosi Tanoda 85

Csánicz Szabolcs–Cserti Csapó Tibor
Romológiai szak a JPTE-n 93

Hidvégi Péter
Egy új iskolai kultúra kibontakozásának lehetőségei
hazánkban 95

Réthy Endréné
Érték, minőség, tudás 102

Nahalka István
Egy figyelemreméltó, sőt figyelmeztető könyv
az iskolai tudásról 109

Tarkó Klára
A metakogníció fogalma a pszichológiában és
a pedagógiában 117

Láng Eszter
Mi, Európa és az integráció 120

Felkai Piroska

A metanarráció formai sokszínűsége 122

Faludi Szilárd

„Kérdezni tudni kell” 125

satöbbi

Satöbbi 127

melléklet

M. Tóth Géza

Az animációs film helye és szerepe
a médiaoktatásban

Az Iskolakultúra 1998/6–7. számában szerkesztőségünk tévesen tüntette fel a *Diákjog és drámapedagógia* című tanulmány szerzőjeként Gabnai Katalint. A szerző Sió László. Szerkesztőségünk tőlük és az Olvasóktól elnézést kér!

Szerkesztőség

Cigánykutatás és nevelésszociológia

Az alábbi tanulmányban a cigányságra irányuló – általam ismert – kutatások hangsúlyait, fő irányait mutatom be. Nem céлом ezeknek a kutatásoknak a monografikus ismertetése, hanem az, hogy megpróbáljak következtetéseket levonni a nevelésszociológia, illetve szűkebben az oktatáspolitikai számára. Ez a célkitűzés a túlságosan tágnak ható címet egyfelől jelentősen szűkíti, másfelől azonban bővíti.

Szűkíti, mivel nem foglalkozom alaposan azokkal a néprajzi, nyelvészeti, történeti kutatásokkal, amelyek az adott szaktudomány szempontjából fontosak, az oktatás számára azonban csak további cél- és gyakorlatorientált kutatásokkal hasznosíthatók. Annyiban bővíteni szándékozom azonban a cím által kijelölt tárgyat, hogy kitérek azokra az oktatáspolitikai stratégiákra, amelyek éppen az egyes szaktudományok által elért eredményeknek az oktatás napi gyakorlatába való átültetése érdekében születtek.

A hangsúlyt a magyar kutatásokra helyezem. Ennek egyik oka, hogy a magyarországi cigányság problémáira szeretnék összpontosítani. A másik oka pedig az, hogy a magyarországi cigánykutatások az áttekintett nemzetközi szakirodalom alapján jelentős tudományos eredményeket értek el. Sajnos – s ezen a helyzeten változtatni kellene a jövőben – az eredményeknek csekély a nemzetközi tudományos visszhangja. A magyar szakemberek olvasták és felhasználják mindazokat a tudományos eredményeket, amelyek világnyelveken jelentek meg, a világnyelveken megjelenő szakírók viszont Magyarországot szinte terra incognitának tekintik.

Ezt példázza többek között az a cigányság történetével foglalkozó nemzetközi szakirodalomban közhelynek számító tény, hogy a cigány nyelv indiai rokonságát egy Leidenben tanuló diák fedezte fel, aki felismerését egy bécsi újságban tette közzé 1773-ban. A diák egy komáromi magyar fiatalember volt. Ez még lehet művelődéstörténeti anekdota, de az már súlyosabb érv, hogy az első tudományos mű, amely átfogóan – nagyjából a mai tudományos kritériumoknak megfelelően – tárgyalja a cigányság történetével, néprajzával és nyelvvel kapcsolatos empirikus ismereteket, túlnyomórészt a magyarországi tapasztalatokat foglalja össze. (1) A disszertáció fejezetcímeit ma is örömmel üdvözlőnk egy monografikus munkában: életmód, háztartás, foglalkozások és munkafajták, házasság és nevelés, betegség, halál és temetés, vallás, nyelv, tudományok és művészetek. Erre a műre gyakran hivatkoznak a nemzetközi szakirodalomban anélkül, hogy tudomást vennének a magyarországi empiriáról, következőképpen azokról az úttörő érdemeikről, melyek a hazánk területén élő cigányság életének tudományos kutatásához kötődnek. Csaknem hasonló sors jutott osztályrészül *Wlislocki Henrik* műveinek, amelyekre anélkül szokás hivatkozni, hogy a szerzők tudnák: *Wlislocki* magyar közegben nyert tapasztalatok alapján (magyarul) publikált, a többi között a *Pallas Lexikon* számára készített terjedelmes szócikket másfél íves melléklettel, kitérve mindazokra a kérdésekre, amelyeket ma is kutatunk.

Mindezzel szemben *Fraser* 1996-ban magyarul megjelent könyvébe a magyar hivatkozásokat a szerkesztők utólag illesztették be, (2) *D. M. Crowe* a cigányság kelet-európai történetéről írott és *New York*-ban kiadott könyvében pedig arra hivatkozik, hogy többek között Magyarországról sincsenek megfelelő tudományos információk. (3) Mindezt

saját tapasztalatommal is kiegészíthetem, ugyanis *S. Costarelli* 1993-ban, az UNICEF keretében végzett kutatás keretében megjelent művéhez azt a szóbeli megjegyzést fűzte, hogy Magyarországot illetően egyszerűen nem jutott információhoz. (4) Hozzájuk hasonlóan az európai cigánypolitikában is nagyon befolyásos *J-P. Liégeois* – legutóbbi könyve 1994-ben jelent meg – sem hivatkozik magyar kutatásokra, s ha a jövőben egyáltalán erre is kiterjed a figyelme, az egy romániai cigány szociológus-politikusnak, *N. Gheorghenak* lesz köszönhető, aki felhívta a figyelmét Magyarországra. (5)

Mivel a magyarországi helyzetre összpontosítok, helyenként elmarad a nemzetközi összehasonlítás, másutt viszont ez kerül a középpontba. Ennek az a magyarázata, hogy a cigányok és az oktatás viszonyáról lesz szó, így talán érthető, hogy miért az egyik és miért nem a másik szempont kerül előtérbe.

Vekerdi József 1982-ben alapos tudományos áttekintést tett közzé Debrecenben a magyarországi cigánykutatásokról, ahol nyelv, folklór, történelem, szociológia stb. témák szerint csoportosította a különböző publikációkat (kb. 270 tételt). (6) *A Szegő László* szerkesztésében 1983-ban megjelent *Cigányok – honnét jöttek, merre tartanak* című kötetben pedig – gondolatébresztő tanulmányok mellett – forrásértékű bibliográfia látott napvilágot e tárgyban. (7)

A modern magyar cigánykutatások első korszakának egyik legvitatottabb tudósa *Vekerdi József*, aki nyelvészként jelentős mértékben hozzájárult a cigány nyelv, valamint folklórszövegek megismeréséhez és publikálásához. Az ő kultúraértelmezését azonban vitatható szemlélet hatja át. (8) A cigány kultúrát szerinte anyagi és szellemi igénytelenség, a vándorlás következtében nem kialakult hagyományrendszer, „pazarló beállítottság” stb. jellemzi. Ezeknek az elutasító, megbélyegző nézeteknek a veszélyes voltát növeli, hogy jelentős kutató életműve hitelesíti azokat, továbbá jól összecsempesít a társadalomban amúgy is jelenlevő előítéletességgel. Éppen e kontextus miatt nehezen lehet védeni az állítások valóságtartalmát is. Arra gondolok ugyanis, hogy *Vekerdi* a cigány kultúra egységességét vonja kétségbe (a közös cigány dal-, mese- és tánckincs létezését). Azt a kérdést pedig indokolt feltenni, hogy – például éppen kulturális antropológiai nézőpontból – lehet-e a cigányság egységes kultúrájáról beszélni. (Vannak érvek mellette is, ellene is; ha értékmozzanat nem fűződik hozzá, mindkét álláspont védhető lehet.)

A következő áttekintés bizonyára vitatható nézeteket tartalmaz: adott esetben magam is meggyőzhető lennék tévedéseim felől. Valószínű, hogy egyes jelentős kutatókat, illetve műveket – anélkül, hogy szándékomban lett volna, vagy azért, mert egy rövid írás meglehetősen zárt logikájába nem illettek bele – említés nélkül hagytam, vagy egyszerűsítve szóltam róluk. Azt is előre kell bocsátanom, hogy az egyes kutatói életművek sem egységesek. *Kemény István* például ma nagyobb szerepet tulajdonít az etnicitásnak, (9) mint korábbi műveiben, *Réger Zita* legjelentősebb tudományos eredményei a cigány nyelvi szocializációval – tehát kultúrával – kapcsolatosak, és így tovább. (10) Munkámban inkább az egyes főbb kutatási irányok nevelésszociológiai értelmezésének lehetőségeiről, mint egyes tudósok munkásságáról szeretnék elgondolkodni.

Nem tárgyalom sem a pedagógia szűkebb területének kutatásait (ezért maradt hivatkozás nélkül például *Várnagy Elemér*), sem azokat a szociálpszichológiai irányú munkákat, amelyek közvetlenül vagy közvetve vonatkoznak a cigányságra. Előbbiekért nem, mert más tudományos területeknek a neveléstudományban való megjelenítését tekintem célnak, utóbbiakat azért nem, mert túlságosan kitágítanák egyetlen tanulmány kereteit.

A cigányság mint társadalmi réteg

Az 1970–1972 között végzett reprezentatív cigánykutatás nemzetközi szempontból is páratlan vállalkozás volt. (11) Hatása is igen nagy: a köréje szerveződő és ráépülő *Kemény*-iskola a cigányságra irányuló kutatásokban máig nélkülözhetetlen eredményeket, tapasztalato-

kat nyújt a cigánysággal foglalkozó kutatók, oktatáspolitikai és más szakértők számára. Ezenkívül – bár ez egyelőre feldolgozatlan – feltehető, hogy a vizsgálat politikai hatása legalább olyan nagy volt, mint a tudományos. Ebben az iskolában alakult ki a későbbi demokratikus ellenzék magva, a párt és az állam túlhatalmával szemben autonóm módon gondolkodó, a nem létezőnek deklarált, de nagyon is létező szegénységgel szolidáris értelmiségi csoport.

A kutatás a cigányságot „életforma-csoportként”, gyakorlatilag azonban a szegénység szubkultúrájának hordozójaként határozta meg. Ebből a felfogásból értelmezendő Kemény azóta is gyakran vitatott felfogása, hogy azt tekintette cigánynak, akit a környezete is annak tart. A cigányok – illetve a cigánysággal azonosítható nem cigány szegények – abban az értelemben alkotnak társadalmi réteget, hogy a társadalom peremén, marginális helyzetben élnek. Társadalmi felemelkedésük útja e szerint – az iskoláztatáson át, illetve azon kívül – az ipari munkássá válás folyamata. Ez elsősorban és a tömegeket illetően a segédmunkássá válást jelenti, távlatilag azonban a szakmunkási létet alapozza meg.

A Kemény-féle vizsgálat alapján véve életmódkutatás volt – magyar elődei és példái a harmincas évek parasztságkutatói –, az élet anyagi és szellemi feltételeit vizsgálta. Mind a magyar elődök, mind pedig *O. Lewis* szép stílusban írott, megrázó, nagyhatású könyve (*12*) – és természetesen a cigányság általános magyarországi életviszonyai – szinte magától értetődővé teszik, hogy a szegénység szubkultúrájának kutatására esik a hangsúly. Lewis fogalmazta meg, hogy a szegénység életmód, nem egyszerűen az anyagi-szellemi javaktól való megfosztottság állapota. Az életmód meghatározott ideológiákat és életstratégiákat követel meg, ezért nem azonos a középosztályból lecsúszottak életmódja, életstílusa a „szegénység szubkultúrájával”. A cigányok életét e felfogás szerint elsősorban a hiány és a megfosztottság jellemzi, életstratégiáik a másnapi túlélésre irányulnak. A családi melegség, összetartás, a szép emberi kapcsolatok részét képezik ezeknek az életstratégiáknak. (*13*) Ezt a kutatást – ahogyan a Kemény-iskolát és a Kemény-tanítványokat általában – a szegényekkel, a cigányokkal való mélyen átértzett szolidaritás, illetve nagyfokú szociális érzékenység és elkötelezettség jellemzi.

A szociografikus, dokumentarista látásmód – amely Lewis említett könyvének hitelét és varázsát adja –, a Kemény-tanítványok egyik vonulatának a cigányokkal kapcsolatos kutatásaiban folytatódik (pl. *Solt Ottília, Csalog Zsolt, Havas Gábor, Diósi Ágnes*). Kitérnő munkák sora emelte ki ezáltal a cigányságot az ismeretlenségből, és tette az olvasók – később a mozilátogatók – szélesebb rétegei számára sorsukat érzékelhetővé, átélhetővé.

A Kemény-iskola másik vonulata inkább a szociológiai aspektust örökölte tovább. Az 1993-ban folytatott empirikus adatgyűjtést és statisztikai feldolgozást a „nagy cigányku-

Az 1970–1972 között végzett reprezentatív cigánykutatás nemzetközi szempontból is páratlan vállalkozás volt. Hatása is igen nagy: a köréje szerveződő és ráépülő Kemény-iskola a cigányságra irányuló kutatásokban máig nélkülözhetetlen eredményeket, tapasztalatokat nyújt a cigánysággal foglalkozó kutatók, oktatáspolitikai és más szakértők számára. Ezenkívül – bár ez egyelőre feldolgozatlan – feltehető, hogy a vizsgálat politikai hatása legalább olyan nagy volt, mint a tudományos. Ebben az iskolában alakult ki a későbbi demokratikus ellenzék magva, a párt és az állam túlhatalmával szemben autonóm módon gondolkodó, a nem létezőnek deklarált, de nagyon is létező szegénységgel szolidáris értelmiségi csoport.

tatás” megismétlésének tekintik. (14) Bár tudományosan nehezen értékelhető, mégis ki kell emelnem *Kozák Istvánnét* (összefoglaló írásából két hosszabb részlet jelent meg a Phralipe-ben), aki vezető állásban lévő tisztviselőként és termékeny íróként adatolta a cigányság iskolai, egészségügyi, foglalkoztatási és lakáshelyzetének alakulását. (15) Ez a szemlélet határozta meg azoknak a kutatásoknak jelentős részét, amelyek a cigány gyermekek iskoláztatási viszonyaira vonatkoztak (pl. Réger Zita, *Ladányi János*, *Csongor Anna*, *Andor Mihály*, lazábban kapcsolódva a témához *Liskó Ilona*). Jelentős érdeme ezeknek a tanulmányoknak, hogy rámutattak: a hivatalos politika eredményei gyakran látszat-eredmények: a cigány gyermekek tömegei a pedagógussal, dologi feltételekkel legrosszabbul ellátott iskolákba járnak, túlságosan nagy az arányuk a gyógypedagógiai iskolákban, és kevés esélyük van arra, hogy akár a legalacsonyabb elismertségű, legkevésbé vonzó szakmunkásképző iskolákba is bejussanak.

A cigányság életformacsoportként való értelmezése, a szegénység középpontba helyezése, a szociológiai látásmód minden erénye mellett számos problémát is felvet:

– Az értelmezés lényegében figyelmen kívül hagyja az etnicitást – még akkor is, ha szavakban elismeri annak jelentőségét –, másfelől érdeklődésén kívül maradnak azok az életformák, életmódok, életstratégiák, amelyek a nemzedékek óta jóval a szegénység-küszöb fölött élő cigány közösségek sajátjai.

– Szinte teleologikus látásmóddal azt sugallja, hogy a cigányság számára nincsen más lehetőség, mint az asszimiláció (az uralkodó társadalom szociális struktúráinak átvétele) vagy az örökös szegénység. Pontosabban: úgy határozza meg a cigányságot, hogy a nem szegényt, a nem iskolázatlant, a nem képzetlent a definíció nem sorolja be ide, amiből számos tudományos és gyakorlati probléma származik.

– A társadalom (társadalompolitika) számára a cigányság léte eszerint súlyos problémát okoz, amelyet a társadalomnak (politikának) meg kell oldania. Az állam, a társadalom olyan atyaként tűnik fel, amelynek kötelessége a gyermeki módon viselkedő cigányságról is gondoskodni. Nem merül fel az a kérdés, hogy – a voltaképpen kívülről vizsgált és értelmezett – cigányságnak milyen elvárásai vannak a társadalommal és a társadalmi szervezetekkel szemben, továbbá hogy mit tesz és mit tehet igényei, várakozásai kielégítése érdekében.

– A cigányságot homogén társadalmi rétegnek, csoportnak tekinti, és nem keres választ a gazdaságilag sikeres cigányok értelmezésének kérdésre. (Bár például a cigányság nyelv szerinti megoszlásának értelmezésében éppen az eredeti Kemény-vizsgálat adatát használjuk ma is.)

Semmiképpen sem akarnám azt állítani, hogy a szóban forgó nézőpontnak nincsen jogsultsága. A cigányság rossz szociális helyzete *általában* égbe kiáltó. Azonban e megközelítés abszolút túlsúlya éppen abban a szférában vezethet kétséges eredményekre, amelyet ez a törekvés megcéloz: a szociálpolitikától a foglalkoztatáspolitikán át az oktatáspolitikáig. Ezt azért fontos itt (is) megfogalmazni, mert a Kemény-iskola nemzetközi szempontból is jelentős eredményei, továbbá a belülről meghatározott politikai kötődés és elkötelezettség együttesen hajlamossá tesznek bennünket arra, hogy ezt a nézőpontot abszolutizáljuk.

Az oktatáspolitikai szempontjából ez a paradigma a „deficit-elmélet” alapjain áll. A hiányokkal, a lemaradással jellemezhető gyermekek, fiatalok hátrányban vannak a „normálissal”, az átlaggal szemben, fel kell zárkózniuk ahhoz, hogy egyenrangú versenytársak legyenek. Ez az álláspont azért vitatható, hiszen nyilvánvalóan vannak területek, ahol nem a „hiány”, hanem a többlet jellemző (gondolhatunk például a családi élet melegségére), különösen az, amikor a közírásban, kiváltképpen pedig a pedagógiai szak- és közírásban és gondolkodásban az „ingerszegény környezetet”, az „értelmi nevelés hiányát”, a „kizárólag biológiai nevelést” stb. okolják a cigány gyermekek lemaradásáért; ami tudományosan a kívülről származó kategorizáció problémájának látszik, az a „napi” gyakorlatban azt jelenti, hogy a jómódú, rendezett életű család „már nem cigány”.

Ennek a kutatómódszertani – valójában társadalomelméleti – vitának az alapkérdései jól nyomon követhetők a Kemény István–Havas Gábor–Kertesi Gábor és a Ladányi János–Szeleányi Iván tanulmányaival fémjelzett vitában. (16) A „ki a cigány?” vita más fórumokon és más szerzők között is napirenden van, melyre példaként a Magyar Tudomány 1997-es tematikus számát, vagy a székesfehérvári „gettó-üggyel” kapcsolatos vitákat is említhetném.

Az oktatáspolitikában e kutatási irány rendkívüli érdeme, hogy a *hátrányos helyzet* és az ebből eredő iskolai lemaradás korrekcióját az oktatáspolitiká egyik alapvető prioritásaként fogalmazta meg és hangsúlyozza napjainkig.

A cigányság mint etnikum

Talán nem szükséges az *ethnosz* fogalmának alaposabb értelmezése ahhoz, hogy a cigányság – a magyar és a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően – etnikumkénti, etnikai csoportkénti meghatározását elfogadjuk. Ennek ellenére ez a besorolás tudományosan még ma sem állja ki minden tekintetben a kritikát. Néhány példát idézve: mind a nyelv (menynyiben tekinthető önállóan, egységesnek), mind a kultúra (mennyiben tekinthető egységesnek és eredetinek), mind a szokásrendszer (az öltözködéstől az emberek közötti viszonyokig), mind a közös eredet tudata (van-e ilyen egyáltalán), mind az antropológiai jegyek kérdésében vannak viták. Vekerdi József sokat méltatott, de legalább annyiszor elmarasztalt munkássága például ezekkel a tézisekkel vitatkozik. (Azt azért megemlítem, hogy például A. Fraser *A cigányok* című monográfiájában hivatkozott kis számú magyar szerzők egyike éppen ő, éspedig két tanulmányával.) De hivatkozhatok *Wilhelm Gáborra*, aki például a beásokat nem sorolja a cigány etnikai csoportba.

Legalább azonban *H. M. Grellmann*-nak a 18. század végén írott könyve óta – bár ő is hivatkozik tudós elődökre – a cigánynak nevezett népcsoportok történetét, nyelvét, tárgyi és nem tárgyi kultúráját, művészetét stb. mint önálló, legalábbis más népcsoportoktól eltérő etnikumét tanulmányozzák. Grellmann a cigány nyelv (romani) leírásában is úttörőnek számít, de az első valóban tudományos rendszerezés *A. F. Pottnak*, a hallei egyetem általános nyelvtudományi tanszékének professzorától származik (*Die Zigeuner in Europa und Asien*, 1844–1845), akinek művére való hivatkozással a cigányságról szóló minden jelentősebb monográfiában találkozunk. Az 1980-ban indult *Ethnographia* című folyóirat közölte *József főhercegnek* a cigányokról szóló írását, s a – nemzetközi romológiai/ciganológiai szakirodalomban szintén kiemelkedő tekintélynek számító, magyarul és németül egyaránt publikáló *Wislocki Henrik* gyűjtőmunkájának eredményeit. *Hermann Antal* nevét is megemlítem még ebből a korból, aki az 1893-ban készült „cigány összeírás” tudományos vezetője és tanulmányírója volt. A 19. század végén Magyarországon virágzott a romológiai/ciganológiai kutatás. Ennek a hagyománynak a folytatója *Erdős Kamill*: az ő *Cigánytanulmányainak* 1989-ben Békéscsabán megjelent gyűjteményes kötete ma már gyakorlatilag hozzáférhetetlen.

A cigányság *kulturális arculatának, etnikai jellegének* vizsgálatára történettudományi, nyelvészeti, néprajzi, kulturális antropológiai kutatások irányulnak. E tudományok vonatkozó eredményeinek bármely vázlatos bemutatása is messze túllépné e tanulmány kereteit.

A Cigány Néprajzi Tanulmányok – 1993 óta megjelenő jelentős és izgalmas periodika – első száma egy 1991-ben megrendezett kárpát-medencei nemzetközi „ciganisztikai” konferencia anyagát adja közre. A témakör gazdagsága – a cigány folklór általánosabb kérdéseitől egy alföldi község cigány családfájáig, a cigány népmeséktől a nagyvárosi cigány kártyázási szokásokig, a népzenétől a nyelvi szocializációig és így tovább – minden más érvnél meggyőzőbben bizonyítja a cigány kultúra létezésének tényét. A periodika többi száma, egyes kutatók, tudósok önálló vagy gyűjteményes kötetei ezt a képet természetesen tovább gazdagítják. Indokolt a tudományos érdeklődés azért is, mert Európában kevés olyan népcsoport van, amelynek folklórája ma is élő és fejlődik. A különböző kuta-

tási irányok szemléltetésére a már korábban említetteken kívül Voigt Vilmos etnográfiai és *Kovalcsik Katalin* népzenei kutatásait emelem ki.

A cigányság etnikumkénti meghatározásának kidolgozásában külön jelentősége van a nyelvészetnek. Nemcsak azért, mert a nyelv a kulturális önállóság egyik legfontosabb jellemzője. A tudósok figyelmét a szóban forgó népcsoport iránt a cigány nyelv – a romani, romanesz – keltette fel először. Ahogy említettem, ebből születtek az első jelentős monográfiák a cigányságról. A fentiekben kívül Réger Zita alkalmazott nyelvészeti kutatásainak kiváltképpen a nyelvi szocializációra vonatkozó eredményei járulnak hozzá a cigány gyermekek szocializációjának megértéséhez. (17)

A cigányság történetéről is gyűlnek az ismeretek, (18) bár nem lévén történész, nehezen tudnám eldönteni, mennyi mindebből a „délibabos történelemírás” és mennyi a valódi tudomány. Úgy látom azonban, ma nemigen szokás hosszabb művet írni a cigányságot érintő bármely kérdésről az eredet és a vándorlások történetének felrajzolása nélkül.

A kulturális antropológiai kutatás újabb szempontokkal egészíti ki a cigány kultúra megismerését. A kultúra ebben az értelemben életmód, az anyagi életviszonyok, életstílus, alkalmazkodási módok, kommunikáció stb. jelenségeinek köréből bármely olyan viszonyulási sort, azaz olyan minták sorát jelenti, amelyet az egyén mint saját közössége kultúráját megérteni és megújítani törekszik; mindez reprezentálhatja a kultúrát, jöllehet valamely tökéletes, hiánytalan megjelenítésig és megértésig aligha juthatunk el. *Michael Stewart Daltestvérek* című monográfiája egyetlen oláh-cigány közösség életét elemzi, a résztvevő megfigyelés módszerével (19) – a szerző hosszú időt töltött ebben a közösségben. A mű tudományosan is értékes, mert az egyedi megfigyeléseket modellszerűen rendezi, így általánosítani is tudja, de izgalmasságához hozzájárul az is, hogy az „igazi angol” fiatalember éveket töltött Magyarországon, s megfigyelései egyesítik a „külső” szempontokat a „belsővel”.

A szociológiai cigánykutatások nagy magyar műhelye, a Kemény-iskola – ahogy említettem – közvetlenül, a benne részt vevők személyén át, politikai folyamatokhoz is kapcsolódott. A kutatók közül többen személyesen is részt vettek és részt vesznek a cigányság kulturális és politikai önszerveződésének támogatásában. Az etnikai öntudat növeléséhez való közvetett hozzájárulás pedig meggyőződésem szerint vitathatatlan. E kutatások, publikációk, tanácskozások, illetve maguknak a kutatóknak az érdeklődése mind-mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a cigányság egyre szélesebb tömegei tanulják meg, hogy van történetük, kultúrájuk, vannak saját értékeik, amelyeket öntudattal mutathatnak be a többségi társadalomnak és örökíthetnek át a fiatal nemzedékeknek. A polgárjogi mozgalmak és a civil szerveződések erősödése a kultúrák egyenrangúságán alapul, így nemcsak a cigány népcsoportot, hanem a társadalom egészét is az egyenjogúságon alapuló társadalomhoz közelíti.

Ha a tudományos eredményeknek a gyakorlatban – az oktatásban – való alkalmazását vagy egyszerűen oda való beszivárgását mérlegeljük, láthatjuk az e folyamat által fölvetett kérdéseket is:

– Az etnicitás túlhangsúlyozása azzal a veszéllyel jár, hogy a globális társadalmi összefüggéseket az etnikumok belső, kulturális életviszonyaival helyettesíti, így – mintegy önbeteljesítő proféciaaként – az etnocentrizmust és az etnikai alapú feszültségeket erősíti.

– Figyelmen kívül hagyja a szociokulturális életviszonyokat és a társadalom hatalmi struktúráit. Így a cigány egyén elsősorban mint egy többé-kevésbé hagyományos kultúra képviselője jelenik meg: például ő „a vadember”. Ezzel akadályozhatja a népcsoport modernizálódását, egyszersmind nem ösztönzi a kormányzatot az életviszonyok javítására.

– „Hiperkulturalizmusnak” bélyegezhetjük azt, hogy kulturális jelenségként értelmezzük és fogadunk el eseti, esetleg társadalmilag káros magatartásokat is.

Az oktatáspolitikában a cigányság (a nemzetközi gyakorlatban az etnikai kultúra általában) elismerése a multikulturális/interkulturális paradigma kidolgozásával járt. Eredménynek tekinthető, hogy itthon a cigány óvodások és iskolások számára 1990 óta szervezett és finanszírozott ún. felzárkóztató programokban – a Nemzeti Alaptanterv előírá-

sai szerint – helyet kap a cigány népismeret, a cigány népi kultúra megismertetése, illetve igény és lehetőség szerint a cigány nyelv(ek) oktatása is. A hazai cigány nyelvek (romani/lovári és a beás) államilag elismert nyelvvé váltak, állami nyelvvizsgát lehet belőlük tenni. Elvi akadályja tehát nincsen annak, hogy ezek a nyelvek az iskolai oktatásban is helyet kapjanak, akár a nemzetiségi nyelvek mintájára.

Az ezen erőfeszítések által felvetett elméleti és gyakorlati problémáira itt most nem térek ki, ám miként rámutattam a szociológiai alapú kutatások eredményeinek „hétköznapi” értelmezésére, itt is kiemelem ezt a problémát. Az elmúlt években „az etnikum” gúnyos-eufemisztikus megjelölése jutott a cigányoknak. Ebből a kategóriából talán még nehezebb kitörni, mint a „hátrányos helyzetből”, mivel „az etnikumba” beleszületik az ember, nincsen választási lehetősége. Félő, hogy ténylegesen erősödik a hétköznapi rasszizmus – nemcsak a diszkrimináció ellen fellépők hangja –, és ebben szerepet játszanak a cigányság kulturális egységének, identitásának és autonómiájának növelésére bátorító kutatások is.

A cigányság mint életstílus-csoport

A. Fraser arra figyelmeztet, hogy mindig a megalapozatlan általánosítás veszélyével jár, ha a cigányok életének egyes aspektusait kiválasztjuk, és azokból próbálunk a cigányság egészére következtetéseket levonni. (20) Sem a hagyományos foglalkozások, sem a letelepedés nem szüntette meg a cigány identitást. J.-P. Liégeois az alábbi elemek kombinációit sorolja fel: „... a nyelvtől a független foglalkozásig, a szolidaritástól a helyváltoztatás minden lehetőségének kihasználásáig, a szociális szerveződéstől a különbözőség miatt érzett büszkeséig, a közös eredet tudatától az élet sajátos szabályaiig, a csoporthoz tartozás tudata és a kívülállókval való szembenállás, a saját történelem, az életfilozófia, a gyerekevelési módszerek, a család szilárdsága és így tovább. A csoport utazásai során felvett elemeket elsajátították és az egészbe integrálták (...) a cigányok és vándorlók a változás hagyományát fejlesztették ki, a megújítás hagyományát, ami viszonylagos állandóságot hoz a bizonytalanságba.” (21) A cigány kultúra „hordozható”, írja másutt, amely szociális kapcsolatokban, nyelvben és olyan viselkedésformában fejeződik ki, amelyeket a kívülálló megfigyelő is érzékel: ilyenek a zene, a tánc, az életstílus látható elemei.

A hagyományos néprajzi és kulturális antropológiai megközelítéssel szemben napjainkban kialakult új irányzat a cigányságot úgy mutatja be, mint amely nem egyfajta „kulturális kövületként” létezik, hanem lényege éppen a változó világokhoz, környezetekhez való alkalmazkodásban van. Eszerint nincsen egyetlen egységes cigány kultúra, hanem helyi közösségek vannak, ám közös életstílus, közös attitűdök és beállítódások, értékek és normák mégis hasonlítják a cigány közösségeket. (22) Az új paradigma azért izgalmas, mert magyarázatot kínál a „cigány-jelenség” interkontinentális összefüggéseire.

A cigány kultúra értelmezésére egy új fogalmat alkottak: a „peripatetikus közösség” fogalmát. J. Okely ezt úgy határozza meg, mint amely nem illeszkedik be a nomád életformát folytató közösségek értelmezési keretébe: nem állattartók, nem vadászó-gyűjtögetők. Közös bennük az őket körülvevő gazdasággal fenntartott intenzív kapcsolat. Olyan „nomádok”, akiknek megélhetési forrását más közösségek jelentik. (23) Ennek az elméletnek jelentős genealógiai összefüggései is vannak – nyilván ezért is vált ki heves kritikát –, de fontosak azok a szempontok, amelyek a kisebbségi léttel teremtenek összefüggést. Elképzelhető, hogy az önértelmezés ezen újabb, esetleg a korábban kínáltaknál adekvátabb lehetősége az alapja annak, hogy Magyarországon igen hamar, tíz évvel az első tudományos elemzések (angol nyelvű) megjelenése után, már alakult olyan cigány szervezet, amely önmagát „peripatetikusként” sorolja be.

Ezek a közösségek az alábbiakkal jellemezhetők:

- elsősorban nem élelemtermelők (bár egyes csoportjaik lehetnek azok);
- endogámok;

- vándorközösségek (még ha egyikük-másikuk letelepedett is);
- tevékenységük főként a helyi lakosság számára végzett speciális szolgáltatásokból áll (pl. kereskedelem és más szolgáltatások);
- etnikai egységet képeznek, és
- bárhol legyenek is, kisebbséget alkotnak.

Ez az elmélet magyarázatot kínál arra, miért olyan zavarba ejtően kétségesek az eredmények, ha a cigány kultúrát úgy akarjuk bemutatni és értelmezni, mint egy „nemzetiségi” kultúrát (ahogyan például a magyar jog és oktatási rendszer határozza meg a „nemzetiséget”). Ebben a felfogásban a cigányság nem „nemzetiség”, hanem olyan közösség(ek) együttese, amely(ek) lényege az (etnikai) összetartozás tudata, ugyanakkor e közösségek ideológiájának megújulási és alkalmazkodási képessége. Továbbá a cigányság e felfogásban per definitionem *kisebbség* – s ezzel a fogalommal túllépünk az etnográfia, a nyelvészet, a kulturális antropológia stb. hagyományos fogalmi körén.

A kulturális gyökeret, a más csoportoktól és közösségektől elválasztó specifikumot, a lényegét ez az iskola a tevékenységi kör megválasztásban és az idő bizonyos fajta beosztásában keresi, szemben például azzal a néprajzi alapú kulturális antropológiai nézetrel, amely a tisztasággal kapcsolatos hiedelmekben és gyakorlatokban találja meg a sajátosat.

(24) Az idő beosztását és a tevékenységek sajátos besorolását (ami éppúgy összeegyeztethető a vándorlással, mint a letelepedéssel) korábbi kutatásunk során magunk is kulcsmozzanatoknak találtuk. (25) Az idő sajátos értelmezését olyan tényezőként írtuk le, amely a vizsgált cigány csoport és az iskola együttműködését nagy mértékben befolyásolja. Az időbeosztás sajátosságait mi nem az ősi kultúrával hoztuk összefüggésbe, hanem a közösség jellemző életritmusával. Igaz viszont, hogy az időbeosztás sajátosságát (a tervezés, a távlati gondolkodás hiányát) a szegénység szubkultúrájának kutatói is jellemzőnek találják az általuk vizsgált csoportoknál.

Ez a paradigma – rendszeres kidolgozása esetén – talán elméleti alapja lehetne annak, hogy nemzetközi összefüggésekben is értelmezhető legyen a „ki a cigány?” kérdése.

J.-P. Liégeois nem elsősorban tudósként, hanem a cigányság érdekeit képviselő európai politikusként ismert. Könyveit az Európa Tanács kiadványainak oktatási sorozatában jelenteti meg, ezért is, de a szerző elkötelezettsége okán is, az iskolának és az oktatás kérdéseinek általában is hangsúlyos szerep jut nála a cigányság helyzetének tárgyalása közben. Szemléletét még legutóbbi könyvében is az határozza meg, hogy nem tesz különbséget a cigány és az „utazó nép” („traveller”) között. (26) A „roma” kifejezést szerinte politikai összefüggésben lehet általános érvénnyel használni, a „cigány” (gypsy) és a „vándorló/utazó” (traveller) fogalmakat szinonimának tekinti: függetlenül az egyes csoportok esetleg eltérő származásától, eredetétől, mivel hasonlók, az életstílus, életlehetőségek, foglalkozási viszonyok, társas struktúrák, társadalmi helyzet, identitás, nem utolsósorban a politikai szerveződés szempontjából. Ez a nézőpont sajátosan nyugat-európai.

Történések nyilván okkal találják pongyola megfogalmazásnak ezt az egybemosást, de a nem történész olvasó számára is akad benne zavaró mozzanat. Ha ugyanis indiai származásról, a vándorlások Ázsiából Európába vezető évszázados útjáról, a nyelv eredetéről értekezik valaki, akkor nem mindegy, hogy roma/cigány vagy ír/cigány eredetű marginális csoportról van-e szó. Másfelől, ha a velük szembeni előítéletekről, az életmód és életstílus fontos elemeiről, az iskolának tulajdonított szerepről, a gazdasági, politikai vagy egészségügyi helyzetről (tehát a jelen szociológiai, szociálpszichológiai stb. viszonyairól) van szó, akkor indokolt e csoportok együttes kezelése, illetve nem indokolt a különbségtétel valamely faji, antropológiai szempont alapján.

Liégeois – európai politikusként – amellett érvel, hogy ne téessék különbség a cigány és egyéb lakókocsis népcsoportok között, hiszen a politikai beavatkozás szempontjából közömbös a távoli múlt, sőt a bőrszín is. Az európai törvények évszázadokon át nem tekint különbséget cigány és nomád/csavargó/vándorló között. Azonban ebben a könyvében

(ahogyan a korábbiakban sem) nem tud lemondani arról, hogy áttekintse a cigány etnikum történetét Indiától, az első európai írott utalásokon át napjainkig, összehasonlítva a cigányság csoportjainak nyelvét, dialektusait, a törzsneveket és így tovább. Ugyanakkor statisztikákat közöl a lakókocsival vándorló népesség számáról (például az útlevél, illetve egyéb igazoló papírok szerinti megoszlásban), és felveszi a küzdelmet azzal az elméleti problémával, milyen szempontból lehet vándor/nomád a letelepedett cigány is. Ez az egyik oka annak, hogy lehetetlen valódi becslést készíteni az indiai eredetű cigányság lélekszámáról. Más kérdés, hogy szükséges-e egyáltalán.

A cigányság története ebben a megközelítésben csupán háttérül szolgál, amely a cigányság jelenlegi helyzetét, megoldásra váró problémáit helyezi történeti összefüggésekbe. De – ahogyan már említettem – úgy tűnik, nemigen lehet ma a cigány népről a történeti háttér felrajzolása nélkül írni. Ez bizonyos szempontból érthető: a vándorló, mozgó, „nomadizáló” életmód, a szétszórtatásban való megmaradás, a társadalmi kirekesztettség olyan feltételek vagy előzmények, amelyek máig tartó hatással vannak az egyes csoportok, illetve az egyének viselkedésére is. Másfelől azonban zavaró az indiai őshazának, a kirajzás útvonalainak, s általában az eredetnek és a genetikai összefüggéseknek olyan hatást tulajdonítani, mint amelyek számottevő magyarázó erőt jelentenek a mai cigánysággal kapcsolatos kérdések megértésében. Ennek a problémának még a szerző magyar nyelven először megjelent, a romániai cigány szociológus, N. Gheorghival írott, igen adatgazdag tanulmánya is külön fejezetet szentel. (27)

A szerzők a cigányságot az alábbi fő dimenziók mentén látják megragadhatónak: nyelv, szociális szerveződés, vándorlás („travel”), család, vallás, gazdasági szerveződés, művészet, életstílus és identitás. Az ezeken a területeken mutatózó sajátosságokkal él a cigányság a modern Európában, s próbálja meg modernizálni, illetve az új feltételekhez alkalmazkodva megőrizni mindazokat az értékeit, amelyek századokon át biztosították túlélését. A virulens előítéletek, a manipulált cigány-kép, a nyugat-európai közigazgatás diszkriminációja, a szűkülő munkalehetőségek tartósítják a rossz életfeltételeket.

A továbblépés kulcsát Liégeois az iskoláztatásban látja. Az iskoláztatási adatokban szerinte ambivalencia mutatkozik. A cigányság egyre jobban megérti, hogy az iskolában elsajátítható tudás nélkül nem alkalmazkodhat többé a társadalomhoz, s belátja, hogy az analfabetizmus már nem alkalmas a kultúra megőrzésére. Sőt, írásos eszközök nélkül a kultúrája elsüllyed. Ugyanakkor az iskolát a velük szemben ellenséges társadalom egyik intézményének látja, és attól tart, hogy az gyermekeit ellene neveli. A barátságos, a cigányságot, a cigány embert tisztelő iskola képes arra, hogy az új cigány nemzedékek számára a modern identitáshoz vezető utakat megnyissa.

A továbblépés kulcsát Liégeois az iskoláztatásban látja. Az iskoláztatási adatokban szerinte ambivalencia mutatkozik. A cigányság egyre jobban megérti, hogy az iskolában elsajátítható tudás nélkül nem alkalmazkodhat többé a társadalomhoz, s belátja, hogy az analfabetizmus már nem alkalmas a kultúra megőrzésére. Sőt, írásos eszközök nélkül a kultúrája elsüllyed. Ugyanakkor az iskolát a velük szemben ellenséges társadalom egyik intézményének látja, és attól tart, hogy az gyermekeit ellene neveli. A barátságos, a cigányságot, a cigány embert tisztelő iskola képes arra, hogy az új cigány nemzedékek számára a modern identitáshoz vezető utakat megnyissa.

Európa minden országában nő a cigányok helyi politikai és érdekképviselői szervezeteinek a száma; helyi szinten, országos szinten és nemzetközi szinten egyaránt. Az Európai Közösség, illetve az Európa Tanács programjai lehetőséget adnak olyan projektek pénzügyi támogatására, amelyek a cigányság integrációját támogatják. Az iskola segítségével egyre több cigány ember válik képessé arra, hogy részt vegyen az információs folyamatokban és megfogalmazza saját igényeit.

A cigányság életstílus-csoportként való értelmezése az oktatáspolitikában nem alakított ki – mindeddig – egységes új koncepciót. Két vonulatot emelek ki.

Az egyik a projektorientált szemlélet terjedése. Ez azt jelenti – az Európai Unió finanszírozási mechanizmusai is ezt erősítik –, hogy a problémák reménytelenül hatalmasnak látszó halmazát apró, gyakorlatias lépésekkel próbálják megoldani. A „Gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan” frappáns jelszava ezt a gondolkodásmódot fogalmazza meg. Így „a cigányságnak” az összes, a társadalommal kapcsolatos problémái helyett az itt és most élő csoport iskolázási, egészségügyi, foglalkoztatottsági helyzetét kell javítani.

A másik vonulatnak a nevelésszociológiai elméletek megújulását látom. A modern Európa víziója a „nagypolitika”, a „makrogazdaság” szintjén integrált, nyelvében, kultúrájában, borszínében, vallásában, helyi politikájában sokszínű földrész. A vízió megvalósulásának, a nemzetek, népek, népcsoportok, egyének egyenrangú társadalmi beilleszkedésének feltétele a gazdasági, hatalmi egyenlőtlenségek csökkentése mellett bizonyos kulturális kompetenciák elsajátítása. Közöttük Bourdieu, Habermas és mások nyomán többen a „többnyelvű habitus” kialakítását tekintik elsődlegesnek. (28) A kérdésnek jelentős szakirodalma alakult már ki, amelynek akár vázlatos ismertetése is messzire vezetne. Nem csupán idegen nyelv(ek) ismeretét jelenti, hanem olyan összetett képességet, olyan készségeket, beállítódásokat, gondolkodásmódokat együttesét, amelyek birtokában az egyén képes *kommunikálni* és *együttműködni* másokkal. Ebben az értelmezésben a származás, a kultúra, a szexuális szokások, a testi, az antropológiai jellemzők egyéni jegyek, amelyeknek legfeljebb egy-egy szituációban van jelentőségük, a kommunikációt és az együttműködést, a párbeszédet és a közös feladatok közös megoldását nem befolyásolják. A fentieket összefoglalva olyan személyiségvonások és attitűdök erősítéséről van szó, mint az empátia, a szerep-távolság, az ambivalencia elviselése, az együttműködési készség erősítése stb. Mindez összetett identitást követel, azaz új és más világképek (Weltbild, construct of the world) befogadását, az irántuk való nyitottságot.

Allemann-Ghionda ezeknek a céloknak a megvalósítására javasolja a multikulturális/interkulturális nevelés és oktatás paradigmájának a „különbözőségre nevelés” koncepciójával való felváltását. Ez ugyanis elismeri a kulturális és a szociokulturális tényező szerepét, de a kulturális dimenziót csak a különbözőség egyik tényezőjének tekinti, míg a különbözőséget „normális” állapotnak fogadja el.

Látszatra talán messzire kanyarodtam a magyarországi cigányság kutatásának kérdéseitől, s e kutatások nevelésszociológiai értelmezésétől. Úgy gondolom, hogy a cigányság életstílus-csoportként való értelmezése vezet legközelebb ahhoz az oktatáspolitikához, amely ki tudja kerülni mind a szociokulturális felfogásból következő *asszimilatorikus oktatáspolitikát*, mind pedig az etnicitás és a kulturális különbözőség túlhangsúlyozásából eredő *etnocentrikus oktatáspolitikát* veszélyeit.

Összegezés

Írásomban a cigányságra irányuló kutatásokat három csoportba osztottam. Nyilván lehetett volna többre is, azonban a nevelésszociológia szemszögéből megközelítve a kérdést, így tudtam – a magam számára is – elrendezni a tudományos eredményeket. Bízom abban, hogy legalább vitaalapként elfogadható ez a tipizálás.

Végezetül azt hangsúlyozom, hogy a sorrendiség nem a tudományok „haladását” kívánja megjeleníteni, hanem olyan időrendet, ahogyan az oktatáspolitikai tudományok eredményei alapján igyekezett megérteni és megoldani azt a társadalmi problémát, amelyet a lakosság egyes csoportjainak lemaradása jelent. Meggyőződésem, hogy ebben a tekintetben haladást értünk el. A fejlődés nem egyik vagy másik tudományos irányzat „meghaladását” jelenti, hanem a társadalmi jelenség egyre összetettebb és mélyebb megértését, remélhetőleg jobb megoldási módok kialakítását – miközben persze maguk a megoldásra váró kérdések is mindig új és új formában bukkannak elő.

Jegyzet

- (1) GRELLMANN, H. M.: *Dissertation on the Gipseys – with an historical enquiry concerning their origin.* William Ballintine, London 1807. (Első megjelenés, német nyelven: Heidelberg 1783.)
- (2) FRASER, A.: *A cigányok.* Osiris Kiadó, Bp. 1996.
- (3) CROWE, D. M.: *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia.* St. Martin's Griffin, New York 1994.
- (4) COSTARELLI, S.: *Children of Minorities. Gypsies.* UNICEF: International Child Development Centre, Firenze 1993.
- (5) LIÉGEOIS, J.-P.: *Roma, Gypsies, Travellers.* Council of Europe Press, Strasbourg 1994; LIÉGEOIS, J.-P.–GHEORGHE, N.: *Európa romái.* Phralipe, 1997. 4. sz., 5–34. old.
- (6) VEKERDI JÓZSEF: *A magyarországi cigány kutatások története.* Folklor és etnográfia, 7. Debrecen 1982.
- (7) *Cigányok – honnét jöttek, merre tartanak.* Szerk.: SZEGŐ LÁSZLÓ. Kozmosz Könyvek, Bp. 1983.
- (8) VEKERDI JÓZSEF: *A nemzetiség vagy életforma? Forrás,* 1984. 3. sz.
- (9) KEMÉNY ISTVÁN: *A romák és az iskola.* Educatio, 1996. 1. sz.
- (10) RÉGER ZITA: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány.* Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1990.
- (11) KEMÉNY ISTVÁN: *A magyarországi cigány lakosság.* Valóság, 1974. 1. sz.
- (12) LEWIS, O.: *Sanchez gyermekei.* Európa Könyvkiadó, Bp. 1968.
- (13) *Szociológiai írások.* Szerk.: KEMÉNY ISTVÁN–GÁBOR KÁLMÁN. Replika-kör, Bp. 1992.
- (14) KEMÉNY ISTVÁN–HAVAS GÁBOR–KERTESI GÁBOR: *Beszámoló a magyarországi cigány (roma) népesség helyzetével foglalkozó, 1993 októbertől és 1994 februárja között végzett kutatásról.* MTA Szociológiai Kutató Intézet, Bp. 1994.
- (15) KOZÁK ISTVÁNNÉ: *A cigány gyerekek iskolai eredményeit befolyásoló tényezők a hatvanas évek elejétől a kilencvenes évek elejéig I–II.* Phralipe, 1998. 3., ill. 4. sz.
- (16) LADÁNYI JÁNOS–SZELÉNYI IVÁN: *Ki a cigány? Kritika,* 1997. 12. sz.; KEMÉNY ISTVÁN–HAVAS GÁBOR–KERTESI GÁBOR: *A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren.* Kritika, 1998. 3. sz.; LADÁNYI JÁNOS–SZELÉNYI ANNA: *Az etnikai besorolás objektivitásáról.* Kritika, 1998. 3. sz.
- (17) RÉGER ZITA: *Utak a nyelvhez,* i. m.
- (18) TOMKA MIKLÓS: *A cigányság története. = Cigányok, honnét jöttek – merre tartanak? Szerk.: SZEGŐ LÁSZLÓ.* Kozmosz Könyvek, Bp. 1983; *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban.* Szerk.: MEZEY BARNA és mtsai. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1986; FRASER, A.: *A cigányok,* i. m.
- (19) STEWART, M.: *Daltestvérek. Az oláh-cigány identitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon.* T-Twins, Bp. 1994.
- (20) FRASER, A.: *A cigányok,* i. m., 281. old.
- (21) LIÉGEOIS, J.-P.: *Roma, Gypsies, Travellers,* i. m., 111. old.
- (22) = COSTARELLI, S.: *Children of Minorities,* i. m., 45. old.
- (23) OKELY, J.: *Szimbolikus határok.* Café Babel, 1991. 1. sz.
- (24) STEWART, M.: *Daltestvérek,* i. m.; FRASER, A.: *A cigányok,* i. m.
- (25) FORRAY R. KATALIN–HEGEDŰS T. ANDRÁS: *Két tanulmány cigány gyerekekről.* Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1991.
- (26) LIÉGEOIS, J.-P.: *Roma, Gypsies, Travellers,* i. m.
- (27) LIÉGEOIS, J.-P.–GHEORGHE, N.: *Európa romái,* i. m.
- (28) ALLEMANN-GHIONDA, C.: *Managing Cultural and Linguistic Plurality in West-European Education. Obstacles, Patterns and Innovations.* European Journal of Intercultural Studies, 1995. 2. sz.

Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben

Köztudott, és statisztikai adatok is alátámasztják, hogy gimnáziumból lehet a legnagyobb valószínűséggel bekerülni a felsőoktatásba. Az a megállapítás, hogy a gimnázium a továbbtanulásra, a szakközépiskola viszont elsősorban a munkába állásra felkészítő iskolatípus, nem üres szólam. Megjelenik a tanterv szerveződésében, a felvételi követelmények és a tananyag egymásra rímelésében, és – felhasználói oldalról – már jóval korábban, a középiskola-választás motívumaiban.

Szakközépiskolába vagy azok a szülők küldik gyerekeiket, akik az addigi iskolai teljesítmény alapján nem biztosak abban, hogy ezt követni fogja továbbtanulás, vagy azok a szülők, akik eleve olyan tudást szeretnének, amellyel azonnal ki lehet lépni a munkaerőpiacra. Ez utóbbi elképzelés származhat abból a megfontolásból, hogy a család anyagilag nem bírná a további taníttatást (és keresetkiésést), vagy abból, hogy kultúrájában „nincs benne” a diploma megszerzése. (A későbbiekben szó lesz arról, hogy mi hat erősebben: a pénz vagy a kultúra.)

A középiskolai felkészülés minősége és az életpályával kapcsolatos elképzelések kettőssége azután meg is határozza a továbbtanulást. Az 1992 és 1996 közötti öt év átlagában a Köznevelés rangsorában az első tíz helyen szereplő gimnáziumokból a végzettek 74 százalékát vették fel felsőoktatási intézménybe. Ugyanezen időszak alatt az ország tíz legjobb szakközépiskolájából csak a végzettek 42 százaléka került be. (1)

Az utolsó öt év alatt ráadásul a gimnáziumoknál egy erőteljesebb növekedés regisztrálható: míg 1992-ben a tíz legjobb gimnáziumból a végzettek 71 százalékának sikerült bejutnia, addig 1996-ban 81 százalékának. A felső fok expanziója révén a szakközépiskolánál is növekedés tapasztalható, ám sokkal kisebb: 1992-ben a tíz legjobb szakközépiskolából a végzettek 46 százalékát vették fel, 1996-ban 49 százalékát. Míg tehát öt év alatt a gimnáziumból felvétel aránya tíz százalékponttal nőtt, addig a szakközépiskolából felvettek aránya csak hárommal. Abszolút számban még nagyobb az eltolódás a gimnázium javára, ugyanis a rangsor első tíz helyén álló gimnáziumban 1996-ban 1464 fő végzett, az első tíz szakközépiskolában pedig csak 769 fő.

A különbség stabilnak látszik, s nem csak a rangsorok elején lévő elitiskolákra jellemző. Ugyanezt látjuk, ha az első ötven iskolát vesszük szemügyre. Öt év átlagában a rangsor első ötven gimnáziumából a végzettek 62 százalékát vették fel egyetemre vagy főiskolára, míg az első ötven szakközépiskolából 31 százalékot.

A kutatás az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány (OKTK A.1252/V.) támogatásával készült, Liskó Ilona közreműködésével. A vizsgálat 4356 fő, az 1997–1998-as tanévben középfokú iskolában első évfolyamos tanuló országos reprezentatív mintáján kitöltött szülői kérdőívből és egy szűkebb mintán végzett mélyinterjú-sorozatból áll. Jelen tanulmány a kérdőíves vizsgálat adatain alapul.

E száraz statisztikai adatokat azután olyan konkrét esetek teszik érzékletessé, mint például az, hogy a szakközépiskolai rangsor élén álló, vitathatatlanul elitiskolának számító Paksi Atomerőmű Műszaki Szakközépiskolából (amely magasan, tíz százalékponttal vezet a második helyezett előtt) öt év átlagában ugyanúgy a végzettek 59 százalékát vették fel, mint a gimnáziumi rangsor 29. helyén álló Leővey Klára Gimnáziumból (Köznevelés 1997).

A Köznevelés-beli rangsorokat készítő *Neuwirth Gábor* számításai szerint a 217 tiszta profilú gimnázium *67 százalékából* a végzettek legalább harmadát felveszik a felsőfokra. Ugyanilyen arányban a 352 tiszta profilú szakközépiskolának mindössze *7 százaléka* juttatja tovább tanulóit. (2)

Miután nyilvánvaló, hogy a magasabb iskolai végzettséghez, ezen keresztül a jobb életesélyekhez és jobb kereseti lehetőségekhez vezető út a gimnáziumon keresztül vezet, nézzük, hogy az 1997–1998-as tanévben végzett reprezentatív vizsgálat adatai szerint a különböző társadalmi csoportok gyermekei milyen középfokú iskolában kezdték meg tanulmányaikat. (3)

Pénz vagy kultúra

Az utóbbi idők politikai és oktatáspolitikai vitáiban sokat hallhattunk arról, hogy kettészakadt a társadalom, és hogy a gyerekek iskoláztatását hovatovább kizárólag a családok anyagi ereje dönti el. A vizsgálat adatai nem támasztják alá a pénz kizárólagos, de még meghatározó szerepét sem. Bármennyire is rétegződött a társadalom az elmúlt nyolc évben, a középfokú oktatás ingyenessége miatt az iskoláztatási szándékokat nem a családok anyagi helyzete dönti el elsősorban. A családi költségvetést terhelő kiadásokban a szülők nem érznek túl nagy különbséget a tekintetben, hogy a gyerek gimnáziumban, szakközépiskolában vagy szakmunkásképzőben tanul-e. A megkérdezett szülők mindössze 0,7%-a mondta, hogy azért választották az adott iskolát, mert nincs pénzük a gyereket tovább taníttatni, és a különböző iskolai végzettségű, illetőleg foglalkozású apák közötti különbség egy százalékponton belül marad. Még a szakmunkásképzőbe járók szüleinek is csak 1,4%-a hivatkozott a pénz hiányára.

Van azonban az anyagi helyzetre való hivatkozásnak egy „kódolt” formája is („Azért választották ezt az iskolát, hogy minél hamarabb szakma legyen a gyerek kezében”), amelynél már nagyobb a különbség, de ezt is csak a megkérdezettek 3,8%-a mondta (és még a szakmunkásképzőbe járóknál is mindössze 13%).

Nagyságrenddel nagyobb azonban a szülői értékrendszerre utaló válaszok aránya, amelyeknek két típusa van: egy optimista és egy pesszimista. Az „optimista” változatban valamiféle pozitív törekvés fogalmazódik meg („Hogy nagyobb esélye legyen továbbtanulni” vagy „Itt tanulhat a legtöbbet”), és e kettőt összesen a válaszolók 21%-a választotta. Még nagyobb arányban választottak ugyancsak az értékrendszerre utaló, de „pesszimista” választ, amelyben egy reménykedő, ám az esetleges kudarcba előre betörődő attitűd jelenik meg („Mert az itteni érettségivel tovább is tanulhat, de ha nem akar, akkor könnyebben munkába állhat”, vagy „Ez felel meg a gyerek konkrét elképzelésének”). Erről a „megfelelésről” azonban tudni kell, hogy erősen függ a szülők elképzeléseitől: mit tartanak ténylegesen elérhetőnek; mit tekint normálisnak a rokonság, a baráti társaság és a szűk lakókörnyezet, vagyis az a szociális háló, amelyben a családok mindennapjaikat élik. Ez az oka annak, hogy az alacsonyabb iskolázottságú családok gyerekei már „hamarabb tudják”, hogy ilyen vagy olyan szakmunkások „akarnak lenni”, míg a magasabb iskolázottságú szülők általában éppen a gimnázium választásával próbálják késleltetni a „konkrét elképzelések” kialakítását. Az 1. táblázat a fenti összevont típusok szerint mutatja az iskolaválasztás motívumai közötti különbségeket.

Miert választották ezt az iskolát	Az apa iskolai végzettsége					Összesen N=4275
	8. oszt. vagy kevesebb N=425	szakmunkás végzettség N=1949	érettségi bizonyítvány N=1071	főiskolai végzettség N=389	egyetemi végzettség N=441	
anyagi korlátokra utaló válasz	10,8	6,0	2,2	1,3	0,2	4,5
értékrendszerre utaló („optimista”)	4,7	10,6	24,6	38,1	58,0	20,9
értékrendszerre utaló („pesszimista”)	64,7	67,5	59,8	42,7	27,3	58,9
az előbbiekre nem besorolható (semleges) válasz	19,8	15,9	13,4	17,9	14,5	15,7
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1. táblázat

Az iskolaválasztás motívuma az apa iskolai végzettsége szerint*

Az anyagi természetű okoknál („Nincs pénz” vagy „Minél hamarabb szakma legyen a kezében”) a legalacsonyabb és a legmagasabb iskolai végzettség között is csak 10,6% a különbség, míg az „optimista”, érték-orientált válasznál 53,3%, a „pesszimistánál” 37,4%. „Optimista” értékorientált választ („Nagyobb esély a továbbtanulásra” vagy „Itt tanulhat a legtöbbet”) az egyetemi végzettségű apák adtak legnagyobb arányban, „pesszimistát” pedig az alacsony iskolai végzettségűek.

Mindent összevéve: az a tény, hogy az anyagi korlátokra adott válaszok összesen 4,5%-ot tesznek ki, az értékrendszerre utaló válaszok pedig 79,8%-ot, meggyőzően támasztja alá azt az állítást, hogy a középfokú iskola választásában döntő szerepe nem a pénznek, hanem kulturális tényezőknek van.

Az iskolaválasztás és a szülők iskolai végzettsége

A kulturális tényezők között vitathatatlanul a szülők iskolai végzettségének van a legnagyobb hatása. A 2. táblázatról első ránézésre látszik, hogy minél magasabb az apák iskolai végzettsége, gyermekeik annál nagyobb arányban kezdik középfokú tanulmányaikat gimnáziumban.

Az iskola típusa, ahová a gyerek jár	Az apa legmagasabb iskolai végzettsége					
	egyetem N=441	főiskola N=389	érettségi N=1071	szakm.képző N=1949	8 általános N=385	8 ált. kev. N=40
8 osztályos gimnázium	19,5	9,3	6,4	1,8	1,3	0,0
6 osztályos gimnázium	23,4	15,9	10,2	3,6	1,0	2,5
4 osztályos gimnázium	38,8	38,8	23,0	14,4	9,1	0,0
<i>Gimnázium összesen</i>	<i>81,7</i>	<i>64,0</i>	<i>39,6</i>	<i>19,8</i>	<i>11,4</i>	<i>2,5</i>
<i>ebből szerkezetváltó</i>	<i>42,9</i>	<i>25,2</i>	<i>16,6</i>	<i>5,4</i>	<i>2,3</i>	<i>2,5</i>
szakközépfiskola	15,2	27,0	45,9	44,2	39,5	22,5
<i>Érettségit adó összesen</i>	<i>96,9</i>	<i>91,0</i>	<i>85,5</i>	<i>64,0</i>	<i>50,9</i>	<i>25,0</i>
szakmunkásképző	2,9	7,7	14,0	33,7	43,6	57,5
szakiskola	0,2	1,3	0,5	2,3	5,5	17,5
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

2. táblázat

Középfokú iskola választása az apa iskolai végzettsége szerint

* Az olvasó a további táblázatokban változó elemszámokkal (N) találkozhat. Ennek az az oka, hogy a különböző kérdéseknél más-más arányban „nincs válasz”, a táblázatokba viszont csak az értékelhető válaszokat vettük be.

Szinte mehökkentő az a szabályosság, amely szerint az iskolai végzettségben lefelé haladva lépésenként körülbelül 20–20%-os csökkenés tapasztalható: az egyetemet végzett apák gyermekeinek 82%-a, a főiskolát végzetteknek 64%-a, az érettségizetteknek 40%-a és a szakmunkásképzőt végzetteknek 20%-a ment gimnáziumba. Az egyetemet és a 8 osztályt végzett apák gyerekei között ebben a tekintetben hétszeres a különbség, és ha egy gyerek apja 8 osztálynál kevesebbet végzett, akkor a tanuló 33-szor kisebb eséllyel kezdi középfokú tanulmányait gimnáziumban, mint egy egyetemi végzettségű apa gyereke.

Az apák iskolai végzettségével párhuzamosan nemcsak a gimnáziumba menők aránya emelkedik, hanem ezen belül az elitebbnek tartott szerkezetváltó (nyolc- vagy hatosztályos) gimnáziumba menőké is. Itt most mellékes, hogy a hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumok ténylegesen magasabb színvonalúak-e, mint a négy osztályosok. Hogy valóban így van-e, ez csak az 1998–1999-es tanévtől kezdődően fog lassanként kiderülni, mert most kezdenek majd nagyobb számban felsőfokra jelentkezni az ilyen iskolákban végzettek. A lényeg az, hogy a szerkezetváltó iskolákhoz az elmúlt években tapadt ilyesfajta hiedelem, tehát azok a felfokozott várakozások és az élesedő verseny terepei lettek, amit a túljelentkezés aránya is mutat. (4) Itt tehát azt a tényt kell értékelni, hogy egy *jobbnak vélt* iskolatípusba az egyetemi végzettségű apák gyerekei tizenhétszer nagyobb eséllyel kerülnek be, mint például a nyolc osztályt végzett apák gyerekei (miközben általában a gimnáziumba jutásnál csak hétszeres a különbség, a hagyományos négyosztályosba jutásnál pedig csak négyszeres).

A felsőfokú végzettségű apáknak az a 2,7, illetőleg 8,2 százaléknyi gyermeke (1 és 4 főről van szó), aki érettségét nem adó iskolába ment (szakmunkásképző vagy szakiskola), ténylegesen gyenge képességű vagy más okból rosszul teljesítő. Az alacsony arány láttán sincs ok azt feltételezni, hogy a képességek egyenlőtlenül oszlanak el a különböző társadalmi helyzetű gyerekek között, és hogy alacsonyabb iskolai végzettségű szülőknek nagyobb arányban vannak gyengébb képességű gyermekeik. Inkább arról van szó, hogy a magasabb státusú családok részben több forrást (szellemi és anyagi) mozgatnak meg gyermekeik érdekében, részben jobban tudják érdekeiket védeni és érvényesíteni. Ezt igazolja, hogy már az általános iskolás korosztálynál kimutatták: a magasabb státusú családok még enyhe fokban fogyatékos gyermekeiknél is ki tudják védeni, hogy kiegészítő vagy korrekciós osztályba kerüljenek, míg az alsóbb státusú családok sok esetben még ép intellektusú gyerekeiknél sem. (5)

A szakmunkásképzőnél és a szakiskolánál a gimnáziumhoz hasonló fokozatosságot találunk, csak fordított irányban: minél alacsonyabb az apák iskolai végzettsége, gyerekeik annál nagyobb arányban mennek szakmunkásképzőbe vagy szakiskolába.

Ha az anyák iskolai végzettségét is figyelembe vesszük, akkor néhány finomabb módosulást látunk, de az alapvető tendencia nem változik (3. táblázat).

Az nem meglepő, hogy a legmagasabb és a legalacsonyabb iskolázottsági szinten a csoportra jellemző alapvető tendencia felerősödik. Ha mindkét szülő egyetemi végzettségű, akkor a gyerekek 89%-a jár gimnáziumba, és ezen belül több mint fele szerkezetváltóba. Ha mindkét szülő szakképzetlen, akkor gyermekeiknek mindössze a 8%-a jár gimnáziumba, sőt érettségét adó középiskolába is a gyerekeknek kevesebb mint fele.

Ami itt érdekes, az az, hogy szakmunkásvégzettségig bezárólag az anya iskolai végzettsége erősebben hat. Azokban az esetekben, amelyekben nem egyforma a két szülő végzettsége, akkor mennek a gyerekek nagyobb arányban gimnáziumba, ha az anyáé magasabb. Például egyetemet végzett apák és főiskolát végzett anyák gyerekei 73,2%-ban, viszont egyetemet végzett anyák és főiskolát végzett apák gyerekei 78,2%-ban. Vagy: egyetemet végzett apák és érettségizett anyák gyerekei 54,6%-ban, viszont egyetemet végzett anyák és érettségizett apák gyerekei 64,7%-ban. Ebben valószínűleg az anya családon belüli nagyobb szerepe tükröződik. Az apák részint átengedik a belső döntések terepét az anyáknak, részben maga a család szerveződése olyan, hogy mindennapi történései inkább függenek az anyától, és ez a szerep generalizálódik: nemcsak a család fizikai ellátásában jelenik meg, hanem minden területen.

A szülők legmagasabb iskolai végzettsége	N	Az iskola típusa, ahová a gyerek jár							Gimnázium	
		8 oszt. gimn.	6 oszt. gimn.	4 oszt. gimn.	szak-közép-iskola	szak-munkás-képző	szak-iskola	Összesen	Összesen	ebből szerk.-váltó
mindketten egyetem	229	21,4	30,6	37,1	7,9	2,6	0,4	100,0	89,1	52,0
apa egyetem, anya főiskola	123	21,1	12,2	39,9	18,7	8,1	0,0	100,0	73,2	33,3
apa főiskola, anya egyetem	46	10,9	28,3	39,0	19,6	2,2	0,0	100,0	78,2	39,2
mindketten főiskola	175	9,1	20,0	45,1	20,7	3,4	1,7	100,0	74,2	29,1
apa egyetem, anya érettségi	121	9,1	13,2	32,3	27,2	13,2	5,0	100,0	54,6	22,3
apa érettségi, anya egyetem	34	14,7	26,5	23,5	35,3	0,0	0,0	100,0	64,7	41,2
apa főiskola, anya érettségi	131	9,9	9,9	35,9	35,1	8,4	0,8	100,0	55,7	19,8
apa érettségi, anya főiskola	154	11,0	13,0	33,8	35,7	6,5	0,0	100,0	57,8	24,0
apa felsőfokú, anya ér.-nél kev.	73	4,1	6,8	20,5	43,9	23,3	1,4	100,0	31,4	10,9
apa szakmunkás, anya felsőfokú	103	4,9	7,8	35,1	38,0	14,6	0,0	100,0	47,8	12,7
mindketten érettségizettek	597	7,0	10,6	23,5	45,3	12,9	0,7	100,0	41,1	17,6
apa érettségi, anya szakmunkás	200	2,0	6,5	16,5	53,5	21,0	0,5	100,0	25,0	8,5
apa szakmunk. anya éretts.	624	2,6	5,3	18,4	53,0	19,9	0,8	100,0	26,3	7,9
apa érettségi, anya 8 oszt. v. kev.	82	1,2	4,9	15,9	54,8	23,2	0,0	100,0	22,0	6,1
apa 8 oszt. v. kev., anya érettségi	73	1,4	2,7	16,4	53,4	24,7	1,4	100,0	20,5	4,1
mindketten szakmunkások	783	1,4	1,9	11,6	42,2	40,5	2,4	100,0	14,9	3,3
apa szakmunkás, anya 8 oszt. v. kev.	432	0,7	3,5	8,8	36,8	45,3	4,9	100,0	13,0	4,2
apa 8 oszt. v. kev., anya szakmunkás	98	2,0	1,0	8,2	45,0	36,7	7,1	100,0	11,2	3,0
mindketten 8 oszt. v. kevesebb	239	0,8	0,8	5,9	32,2	54,0	6,3	100,0	8,0	2,1
<i>Átlag</i>	<i>4317</i>	<i>5,4</i>	<i>8,2</i>	<i>20,7</i>	<i>39,4</i>	<i>24,3</i>	<i>2,0</i>	<i>100,0</i>	<i>34,3</i>	<i>13,6</i>

3. táblázat

Középfokú iskola választása a két szülő iskolai végzettsége szerint

A táblázat dupla vonala alatti variációk esetén, amikor tehát valamelyik szülő nyolc osztályt vagy annál kevesebbet végzett, a tendencia megfordul. Ha minimálisan is, az apa iskolai végzettsége válik meghatározóbbá. A vizsgálat adataiban erre nem találtunk magyarázatot. Először a családösszetételben tetten érhető „zűrösebb” körülményekre gondoltunk, de az adatok ezt nem támasztották alá. Azokban az esetekben, amelyekben az eltérő végzettségű szülők között nem volt szakmunkásképzőnél alacsonyabb végzettséggel rendelkező, 68%-ban találtunk a mai Magyarországon normálisnak számító struktúrát, azaz olyan családokat, amelyekben a két édes szülő és a gyerekek élnek együtt. Azokban az esetekben, amelyekben az eltérő végzettségű szülők között volt szakmunkásképző-

zónél alacsonyabb végzettséggel rendelkező csak 62% volt az ilyen családok aránya. Igaz tehát, hogy az alsóbb régióban 38% az olyan családok aránya, amelyek különbözőképpen térnek el a „normálistól” (csonka vagy többgenerációs család, nevelőszülők stb.), míg a másik csoportban csak 32%, ez azonban nem jelent lényeges különbséget.

Ha magyarázatot nem is találtunk erre a jelenségre, néhány jellegzetességre felfigyelhetünk e csoport kapcsán. Először is, az anyai nagyapák nagyobb arányban voltak szakképzettek, mint az apai nagyapák, és ugyanez igaz a nagyanyákra is. (A másik nagy csoportban – ahol az anya iskolai végzettsége látszik inkább meghatározni az iskolaválasztást – ez fordítva van.) Az anyák 59%-a két generációra visszamenőleg szakképzetlen, az apáknak csak 30%-a. (A másik csoportban a – legalább – második generációs szakképzetlenek aránya sem az apáknál, sem az anyáknál nem éri el az 1%-ot.) Az apák között jelentős az egy lépcsős intergenerációs mobilitás: ebből 31% szakképzetlen apja után lett szakmunkás; az anyáknál ez csak 7%. Sőt, az anyák esetében a „második generációs szakképzetlenség” után legnagyobb arányban (23,3%) a lefelé mobilitás fordul elő; az apáknak csak 12,5%-a lefelé mobil. (A másik csoportban ez a típusú lefelé mobilitás az apáknál egyáltalán nem fordul elő, és az anyáknál is csak 0,3%.) Ha ezeket a jellegzetességeket egy táblázatban foglaljuk össze (4. táblázat), akkor az tűnik szembe, hogy az egyik csoportnál nincs számottevő különbség az apák és az anyák között, a másiknál van: az anyák jelentős „lemaradásban” vannak az apákhoz képest.

Néhány intergenerációs mobilitási jellegzetesség	A családoknak az a csoportja, ahol az <i>anya</i> iskolai végzettsége hat jobban a gyerek iskolaválasztására		A családoknak az a csoportja, ahol az <i>apa</i> iskolai végzettsége hat jobban a gyerek iskolaválasztására	
	apai vonal	anyai vonal	apai vonal	anyai vonal
nagyapa és szülő szakképzetlen	0,3%	0,6%	30,3%	58,5%
egy lépés felfelé	38,8%	37,1%	34,2%	9,4%
több lépés felfelé	22,5%	23,8%	6,5%	4,6%
egy lépés lefelé	6,2%	5,2%	9,2%	19,9%
több lépés lefelé	1,9%	1,0%	3,3%	3,4%

4. táblázat

A szülők intergenerációs mobilitása

Ahol tehát az apa iskolai végzettsége erősebben hat a gyerek iskolaválasztására, ott az anyák között – nem csak a másik csoporthoz, hanem saját férjükhöz képest is – nagyobb arányban találunk lecsúszott vagy ambíció nélküli nőket. Ambíció nélküliségüket bizonyítja az is, hogy közülük többen voltak már munkanélküliek, vagy jelenleg is azok, szemben a családok másik csoportjával. Az 5. táblázatból látható, hogy ennek a különbségnek nem pusztán iskolázatlanságuk az oka, hiszen a különbség az azonos iskolai végzettség szintjén is megjelenik:

Az anya munkanélkülisége	A családoknak az a csoportja, ahol az <i>anya</i> iskolai végzettsége hat jobban a gyerek iskolaválasztására	A családoknak az a csoportja, ahol az <i>apa</i> iskolai végzettsége hat jobban a gyerek iskolaválasztására
8 osztályt vagy kevesebbet végzett, és volt vagy most is munkanélküli	35,7%*	44,3%
szakmunkásképzőt végzett, és volt vagy most is munkanélküli	37,7%*	48,0%

* Ezeknél az eseteknél a két szülő iskolai végzettsége azonos.

5. táblázat

Munkanélküli anyák

Ezek a családok továbbá az átlagnál nagyobb arányban laknak saját házban (63%, szemben az átlagos 59%-kal), ám ezek a házak az átlagnál nagyobb arányban vannak községekben (52%, szemben az átlagos 36%-kal), ezen belül is inkább a 2000 fő alatti falvakban (25%, szemben az átlagos 16%-kal), és maguk a házak mindössze 34%-ban összkomfortosak (szemben az átlagos 54%-kal). Egy szociográfus bizonyára érzékletes képet tudna festeni egy ilyen családról, amely egy kis faluban lakik vedlő vakolatú házban; az udvart felveri a gaz; az otthonkát viselő lompos asszony éppen magot szór hátul a tyúkoknak; a hátsó fertály inkább ócskavastelepre, mint gazdasági udvarra hasonlít; a konyhában halomban áll az előző napi mosatlan edény; az asszony nemcsak saját birodalmát hanyagolja el, hanem a férjét sem ösztönzi, hogy javítsa már meg a fél éve lógó ereszcseresznyét; és még az is a férjnek fontosabb (egy kicsivel), hogy a gyerek legalább tanuljon valamit.

Különbségek az azonosságon belül

Az eddigiekből láthattuk, hogyan függ össze az iskolaválasztás a szülők iskolai végzettségével, illetőleg hogy minél alacsonyabb a szülők iskolai végzettsége, annál kisebb valószínűséggel megy a gyerek gimnáziumba. Ezzel azonban még nem írtuk le kellő mélységgel a különbségeket. A dolog tovább árnyalódik, ha az egyes iskolatípusokon belüli különbségeket is nézzük. Vegyük például a gimnáziumot! Már volt róla szó, hogy a magasabb iskolai végzettségű szülők nagyobb arányban íratják gyerekeiket úgynevezett szerkezetváltó gimnáziumba, amelyek magasabb színvonalához erős hiedelmek kapcsolódnak, jóllehet ezek még nem igazolódtak. Van azonban objektív mérce is: az a rangsor, amelyet a Köznevelés című hetilap ad közre évről évre, s amely aszerint rangsorolja külön a gimnáziumokat és külön a szakközépiskolákat, hogy a végzettek hány százalékát vették fel egyetemre vagy főiskolára.

Az apa iskolai végzettsége	N	A választott gimnázium helye a Köznevelés rangsorában*				Összesen
		első 10 között	11. és 50. hely között	51. helyen vagy hátrébb	nincs a rangsorban	
egyetem	360	20,0	18,1	37,5	24,4	100,0
főiskola	249	14,1	16,1	43,3	26,5	100,0
érettségi	424	10,6	13,4	43,0	33,0	100,0
szakmunkásképző	386	8,0	11,1	47,0	33,9	100,0
8 általános vagy kevesebb	45	6,7	6,7	40,0	46,6	100,0
<i>Átlag</i>	<i>1464</i>	<i>12,7</i>	<i>14,2</i>	<i>42,6</i>	<i>30,5</i>	<i>100,0</i>

* Forrás: Köznevelés, 1997. 12. szám, 9–11. oldal; 13. szám, 3–4. oldal

6. táblázat

Gimnázium választása az apa iskolai végzettsége szerint

A 6. táblázatból látható, hogy amennyiben egy alacsonyabb iskolai végzettségű apa gyermeke meg is kezdi tanulmányait a gimnáziumban, ez a gimnázium jó eséllyel gyengébb színvonalú lesz, mint az, amelyben az egyetemi végzettségű apa gyereke kezd. Az első tíz között lévő igazán élvonalbeli gimnáziumban az egyetemi végzettségű apák gyermekeinek egyötöde kezd, és mindössze egynegyede olyan minősítetlen iskolában, amely alig értékelhető eredményessége miatt már nem került fel a rangsoroltak közé. Ezzel szemben a nyolc osztályt vagy kevesebbet végzett apák gyermekeinek mindössze 6,7%-a kezd elit gimnáziumban, és majdnem fele minősítetlenben, és mindkét minőség típusban egyenletesen csökkenő, illetőleg egyenletesen növekvő az arány az apa iskolai végzettsége szerint.

Hasonló jelenséget figyelhetünk meg a szakközépiskolák esetében, azzal a különbséggel, hogy itt nem az egyetemi, hanem a főiskolai végzettségű apák gyermekei szerepelnek legnagyobb arányban az elitiskoláknál, mivel az előbbiekéi inkább gimnáziumba mentek.

Az apa iskolai végzettsége	N	A választott szakközépiskola helye a Köznevelés rangsorában*				Összesen
		első 10 között	11. és 50. hely között	51. helyen vagy hátrébb	nincs a rangsorban	
egyetem	67	10,4	14,9	14,9	59,8	100,0
főiskola	105	15,2	12,4	7,6	64,8	100,0
érettségi	492	11,6	9,6	11,0	67,8	100,0
szakmunkásképző	862	6,3	5,6	11,5	76,6	100,0
8 általános vagy kevesebb	161	1,2	5,0	9,3	84,5	100,0
<i>Átlag</i>	<i>1687</i>	<i>8,1</i>	<i>7,5</i>	<i>11,0</i>	<i>73,4</i>	<i>100,0</i>

* Forrás: *Köznevelés*, 1997. 13. szám, 3–4. oldal; 14. szám, 16–17. oldal

7. táblázat

Szakközépiskola-választás az apa iskolai végzettsége szerint

Itt is elmondható, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű apa gyermekének, ha szakközépiskolában kezdi is tanulmányait, nagyobb esélye van arra, hogy ez hátrébb vagy egyáltalán nem rangsorolt iskolában történjék.

Az iskola rangsorán kívül a szakmacsoport is differenciál, ha az előbbinél kevésbé is. Az egyetemet végzett apák gyermekei járnak legnagyobb arányban a mostanában legkevesebbet végzett apák gyermekeinek csak a 22,4%-a. Az igazán nagy különbség nem itt jelentkezik, mivel – a keresletet követve – igencsak megnőtt a közgazdasági szakközépiskolai férőhelyek száma, hanem inkább a presztízsrangsor végén elhelyezkedő ipari szakközépiskoláknál: az egyetemet végzett apák gyerekeinek csak 3%-a ment ide, a legalacsonyabb iskolai végzettségű apák gyerekeinek viszont a 13%-a.

Az anya iskolai végzettsége – ha minimálisan is – ugyanúgy módosítja a képet, mint az iskolaválasztásnál: az anya egyetemi és főiskolai végzettsége esetében egy-két százalékponttal nagyobb arányban kerülnek a gyerekek az iskolai rangsor felsőbb régiójába, mint az egyetemi vagy főiskolai végzettségű apák esetében.

Az iskolatípuson belüli differenciálódást azonban nemcsak a gimnáziumok és a szakközépiskolák szintjén találjuk meg, hanem a szakmunkásképzésben is. *Csáko Mihály* és *Liskó Ilona* már a hetvenes évekbeli vizsgálatukban kimutatták, hogy a különböző szakmák egy presztízsrangsorba rendeződnek, és hogy ki melyik szakmát tanulja, az nagy mértékben függ családi háttérétől. (6) Az 1992–1994-ben megismételt kutatás sem hozott más eredményt, (7) amelyet a mi vizsgálatunk is megerősít. Néhány jellegzetes szakmacsoport figyelembevételével a következőket látjuk:

Az elit szakmacsoportba tartozó *műszerész* és *nyomdaipari* tanulók esetében a szakmunkás végzettségű apák gyerekei 7,2%-ban képviseltetnek, a nyolc általánost végzett apák gyermekei 3,2%-ban, és az annál alacsonyabb végzettségűeké 1,7%-ban. Az ugyancsak keresettebb *szolgáltatás* szakmacsoportba tartozóknál a szakmunkás apák gyermekei 13,4%-ban, a 8 osztályt végzettké 13,0%-ban, az annál kevesebbet végzettké 5,6%-ban. A skála másik végén, a presztízsrangsor alján elhelyezkedő *építőipari* szakmacsoportban viszont a szakmunkás apák gyermekei csak 7,1%-ban vannak jelen, a nyolc osztályt végzettké 12,3%-ban, és a nyolc osztállyal kevesebbet végzettké 23,5%-ban. Ha az anya iskolai végzettsége szerint nézzük a szakmunkástanulók szakmaválasztását, hasonló arányokat kapunk. És mindez azzal jár együtt, hogy a presztízsrangsor alján elhelyezkedő szakmát tanító iskolákba gyengébb teljesítménnyel is be lehet jutni (az építőipari szakmacsoportban tanulók általános iskolai eredménye átlagosan 2,79 volt), a hierarchia csúcsán viszont jobb eredményekre van szükség (a műszeripari átlag 3,88 volt). (8)

Fiúk és lányok

Bár az alapvető tendencia változatlan, igen nagy különbség van a fiúk és lányok iskolázatása között. Akármilyen is a szülők iskolai végzettsége, a lányok nagyobb arányban tanulnak tovább gimnáziumban, mint a fiúk (lásd a 8. és a 9. táblázatot!)

Az iskola típusa, ahová a fiúgyermek jár	Az apa legmagasabb iskolai végzettsége				
	egyetem N=208	főiskola N=198	érettségi N=566	szakm.képző N=978	8 ált. v. kev. N=210
8 osztályos gimnázium	19,7	7,1	4,1	1,3	1,0
6 osztályos gimnázium	21,6	14,1	7,2	2,8	0,5
4 osztályos gimnázium	35,2	31,3	15,9	7,6	2,4
<i>Gimnázium összesen</i>	<i>76,5</i>	<i>52,5</i>	<i>27,2</i>	<i>11,7</i>	<i>3,9</i>
<i>ebből szerkezetváltó</i>	<i>41,3</i>	<i>21,2</i>	<i>11,3</i>	<i>4,1</i>	<i>1,5</i>
szakközépiskola	19,2	34,9	52,3	41,4	28,1
szakmunkásképző	4,3	12,1	20,0	44,9	61,3
szakiskola		0,5	0,5	2,0	6,7
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

8. táblázat

Fiúgyermekek iskolaválasztása az apa iskolai végzettsége szerint

Az iskola típusa, ahová a leánygyermek jár	Az apa legmagasabb iskolai végzettsége				
	egyetem N=230	főiskola N=186	érettségi N=502	szakm.képző N=965	8 ált. v. kev. N=214
8 osztályos gimnázium	19,6	11,3	9,2	2,3	1,4
6 osztályos gimnázium	24,8	18,3	13,5	4,6	1,9
4 osztályos gimnázium	42,6	46,7	30,9	21,2	14,0
<i>Gimnázium összesen</i>	<i>87,0</i>	<i>76,3</i>	<i>53,6</i>	<i>28,1</i>	<i>17,3</i>
<i>ebből szerkezetváltó</i>	<i>44,4</i>	<i>29,6</i>	<i>22,7</i>	<i>6,9</i>	<i>3,3</i>
szakközépiskola	11,3	18,3	38,6	47,1	47,2
szakmunkásképző	1,3	3,2	7,4	22,3	29,0
szakiskola	0,4	2,2	0,4	2,5	6,5
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

9. táblázat

Leánygyermekek iskolaválasztása az apa iskolai végzettsége szerint

Az egyetemet végzett apák fiainak 76,5%-a, lányainak 87%-a tanul gimnáziumban, a főiskolát végzett apák fiainak 52,5%-a, lányainak 76,3%. A legnagyobb eltérés az érettségizett apák esetében regisztrálható, ahol a fiúk és a lányok gimnáziumi továbbtanulása közötti különbség 26,4%, de ez az arány a szakmunkás apák (16,4%) és a szakképzetlen apák (13,9%) esetében is jelentős. A fiúk tehát nagyobb arányban vesznek részt szakképzésben, mint a lányok. Ha pedig a lányok választják a szakképzést, akkor ez nagyobb arányban jelent szakközépiskolát, míg a fiúknál nagyobb arányban jelent szakmunkásképzőt. A szakmunkásképző jelentősége csak az egyetemet végzett apák gyerekeinél csekély: ők inkább szakközépiskolában szereznek valamilyen szakképzettséget, mint szakmunkásképzőben (a szakmunkásképzőt választó fiúk és lányok aránya közötti különbség mindössze 3%). Ugyanez a főiskolát végzett apáknál 8,9%, az érettségizett apáknál 12,6%, a szakmunkás apáknál 22,6%, a szakképzetlen apáknál 32,3%.

Az anya iskolai végzettsége a két nem külön-külön történő vizsgálata esetén is ugyanazt a hatást mutatja, mint amikor a gyermekeket együtt néztük (azaz az anya iskolai végzettsége a

szakmunkás képzettségig erősebben hat), és természetesen ugyanúgy más-más értékeket vesz fel a fiúk és a lányok esetén, mint ahogy az apa iskolai végzettségének tükrében a fentiekben láttuk.

Bár a lányok minden csoportban nagyobb arányban mennek érettségit adó középfokú iskolába, mint a fiúk, a 10. táblázatból látható, hogy az apa iskolai végzettségének csökkenésével nő a nemek közötti különbség. A diplomás apák jószereivel nem tesznek különbséget fiú- és leánygyermekük között, a főiskolát végzett apáknál is még csak 7,2% a kü-

A középfokú iskola típusa	Az apa legmagasabb iskolai végzettsége és a gyerek neme									
	egyetem		főiskola		érettségi		szakmunkásképző		8 ált. v. kevesebb	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
érettségit adó	95,7	98,3	87,4	94,6	79,5	92,2	53,1	75,2	32,0	64,5
érettségit nem adó	4,3	1,7	12,6	5,4	20,5	7,8	46,9	24,8	68,0	35,5
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

10. táblázat

Középfokú iskola választása a gyerek neme és az apa iskolai végzettsége szerint

lönbség, az érettségizett apáknál már 12,7%, majd a szakmunkás végzettségtől egy ugrás következik (22,1%), végül a szakképzetlen apák esetében a különbség eléri a 32,5%-ot.

A fiúk és a lányok iskoláztatása közötti különbség, amely tehát inkább az alacsonyabb iskolázottságú családokban figyelhető meg, egy hagyományos mintát követ. Ez a minta arra az időre nyúlik vissza, amikor a domináns női szerep a gyerekszülés, gyerekevelés és a háztartás vitele volt, amihez a nőnek nem kellett sokat tanulnia, szemben a családot eltartó férfival, akinek legalább egy szakmával rendelkeznie kellett. A különböző társadalmi rétegek között nem e minta elfogadásában vagy elutasításában volt különbség, hanem abban, hogy a leánygyermek hány évig járt „semmire se jó”, azaz semmiféle szakképzettséget nem adó iskolába: hat évig az elemibe vagy négy év elemi után további négy évig a polgáriba vagy nyolc évig a gimnáziumba. A való életben – a történelmi-gazdasági változások kényszerrei révén – ezután következhetek különböző munkautak, de a felkészülés teleológiája nem a munka világát, hanem a családi életet célozta meg. A lányok iskoláztatásának lényege *expressis verbis* az volt, hogy meghatározza, milyen szinten legyen családjában és háziasszony, hány év tanulás elég – többnyire örökölt – társadalmi szintje reprodukálásához. Azóta emelkedett a tankötelezettség határa, az iskolázottság általános szintje, és a nők is egyre nagyobb arányban kerültek be a munka világába, ezért a minta – megőrizve az alap gondolatot – bizonyos módosulásokon ment át: a fiúk továbbra is szerezenek valamilyen szakmát, a lányoknak pedig inkább megengedett a „semmire se jó” iskola, a gimnázium.

Nem véletlenül használjuk a „megengedett” szót az „elég” helyett; a szóhasználat éppen az egyik módosulást jelzi. A 20. század második felének Magyarországon, ahol a nők háromnegyed része dolgozik, a megélhetéshez kétkeresős családra van szükség, és ahol az emancipáció megkérdőjelezhetetlen alapérték lett, senki nem vállalná nyíltan az „elég” szót. Ez csak amolyan hátsó gondolatként determinálja még mindig az alacsonyabb iskolai végzettségű családok választásait: elégnek is tartják, de nyitva is akarják tartani a lehetőséget, hiszen minden bizonnyal munkát kell majd vállalniuk. És a hátsó gondolatnak része az is, hogy a gimnázium ugyan „semmire se jó”, ugyanakkor „akármire is jó lehet”. Ez a lebetegítés pontosan látható, ha külön megnézzük a gimnáziumban tanuló lányokat abból a szempontból, hogy a szülőknek milyen terveik vannak a gyerekeikkel (11. táblázat). Az egyetemet és a főiskolát végzett apák már most elég pontosan tudják, hogy meddig akarják eljuttatni lányukat, és ez az esetek 86,6%-ában valamilyen diploma. Mindössze 12,4% nem döntött még ebben a kérdésben. Azután ahogy csökken az iskolai végzettség, úgy nő azok aránya, akik még nem döntöttek. Az iskolai végzettség alsó régióiban a helyzet akár paradoxnak is nevezhető: miközben a lányok egy el-

vileg továbbtanulásra felkészítő iskolafajtába járnak, a szülők fele nem tudja, hogy mi lesz az iskola elvégzése után. Nem tévedhetünk nagyot, ha azt állítjuk, hogy a „még nem döntött” vá-

Meddig akarják vállalni a most gimnáziumba járó leánygyermek iskoláztatását	Az apa iskolai végzettsége				
	egyetem	főiskola	érettségi	szakmunkás-képző	8 általános v. kevesebb
érettségi megszerzéséig	1,0	1,4	1,5	7,3	15,8
főiskolai diplomáig	4,0	13,4	19,9	15,3	13,2
egyetemi diplomáig	82,6	62,0	42,1	30,2	18,4
még nem döntöttek	12,4	23,3	36,5	47,2	52,6
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

11. táblázat

Leánygyermek iskoláztatási célja az apa iskolai végzettsége szerint

lasz szemérmes eltitkolása annak, hogy az érettségi után nemigen kívánják vállalni a további taníttatást, vagy nemigen tartják azt szükségesnek.

A két nem iskoláztatása közötti különbségnek még egy eleme van, ez azonban nem annyira a szándékok (vagyis az életmódminták), mint a lehetőségek birodalmába tartozik. A különböző típusú iskolákba lépés feltétele egy bizonyos tanulmányi eredmény. Ez tükröződik abban, hogy milyen általános iskolai átlaggal kerültek be a gyerekek a középfokú iskolába:

- a nyolcosztályos gimnáziumba járók tanulmányi átlaga 4,73;
- a hatosztályos gimnáziumba járók tanulmányi átlaga 4,65;
- a négyosztályos gimnáziumba járók tanulmányi átlaga 4,44;
- a szakközépiskolába járók tanulmányi átlaga 3,97;
- a szakmunkásképzőbe járók tanulmányi átlaga 3,07;
- a szakiskolába járók tanulmányi átlaga 2,91.

A Scheffe-próba szerint, akármelyik iskolatípust állítjuk egymással párba, ezek az eltérések két reláció kivételével szignifikánsak. (A kivételt képező két reláció: a nyolc- és a hatosztályos gimnázium egymáshoz való viszonya, illetőleg a szakmunkásképző és a szakiskola egymáshoz való viszonya.) A lányok pedig átlagosan jobb tanulmányi eredményt produkálnak, mint a fiúk. Mintánk esetében a lányok átlaga az általános iskola végén 4,17 volt, a fiúké pedig 3,76, és ez az eltérés a T-próba szerint szignifikáns ($p < 0.00$). A lányoknak tehát több lehetőségük adódik az iskolák közt válogatni, és nagyobb lehetőségük van a jobb tanulmányi eredményt követelőkbe menni.

Készülődés a középfokra

Az iskolaválasztásban eddig tapasztalt társadalmi különbségeknek előzményei is vannak. Minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban sikerült már az általános iskolás időszakban valamilyen pluszt megszerezniük/adniuk gyerekeknek. Rész-

Milyen osztályba járt a gyerek az általános iskolában	Az apa iskolai végzettsége				
	egyetem N=437	főiskola N=386	érettségi N=1061	szakm.képző N=1931	8 ált. v. kevesebb N=417
normál osztály	49,2	58,1	66,6	80,9	87,3
matematika tagozat	13,4	11,1	10,3	4,9	3,5
idegen nyelv tagozat	22,4	17,7	10,9	5,6	2,4
egyéb tagozat	15,0	13,1	12,2	8,6	6,8
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

12. táblázat

Általános iskolai előzmény az apa iskolai végzettsége szerint

ben arra törekedtek – és ez a törekvés sikerrel járt –, hogy valamilyen tagozatos formával az iskola többet adjon az átlagnál, részben maguk áldoztak különórák formájában.

A 12. táblázatból látható, hogy a magasabb iskolai végzettségű apák gyerekei az általános iskolában mindenféle tagozatos osztályba nagyobb arányban jártak, a legnagyobb különbségek azonban az idegen nyelvi tagozat esetében állapíthatók meg.

A magasabb iskolai végzettségű szülők azonban nemcsak arra törekedtek, hogy gyerekeik az általános iskolában valami pluszt kapjanak, hanem külön foglalkozásokra is nagyobb arányban írták őket (lásd a 13. táblázat első sorát!). Ezen belül pedig inkább választották az iskolán kívüli különórákat, azaz a feltehetően drágább és jobb színvonalú változatot, mint az alacsonyabb iskolai végzettségű családok. Az alacsony végzettségű

Járt-e a gyerek külön- órára általános iskolás korában	Az apa iskolai végzettsége				
	egyetem N=437	főiskola N=386	érettségi N=1061	szakm.képző N=1931	8 ált. v. kev. N=417
nem járt	8,8	10,8	13,9	19,1	22,1
járt, az iskolán belül	21,5	21,9	30,7	37,0	38,6
járt, az iskolán kívül	23,6	20,1	15,5	10,0	7,1
járt, mindkét formában	46,1	47,2	39,9	33,9	32,2
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

13. táblázat

Különórák az apa iskolai végzettsége szerint

szülők gyerekei inkább az iskolában szervezett külön foglalkozásokat vették igénybe, amelyek vagy olcsóbbak, vagy ingyenesek.

Apa iskolai végzettsége	Iskolán belüli különóra						Iskolán kívüli külön óra					
	sport	zene	nyelv	rajz, tánc	ma- tek	infor- matika	sport	zene	nyelv	rajz, tánc	ma- tek	infor- matika
egyetem	55,5	28,2	17,3	10,9	15,6	30,9	53,6	27,9	43,5	10,7	14,0	4,5
főiskola	56,7	20,0	18,1	14,8	18,1	33,7	52,9	27,0	38,0	10,7	13,7	5,0
érettségi	59,8	17,0	17,4	12,7	18,6	38,3	51,0	19,9	27,1	11,9	17,5	7,2
szakmunkás végz.	64,5	14,6	13,7	13,2	14,9	35,9	55,1	13,7	13,9	11,1	13,1	7,0
8 oszt. v. kevesebb	68,5	14,2	9,9	11,3	14,6	29,2	62,9	10,8	10,2	11,7	7,2	3,0

14. táblázat

A különböző külön foglalkozásokra járók aránya az apa iskolai végzettsége szerint

További különbség van a tekintetben, hogy a különböző iskolai végzettségű apák gyermekei milyen külön foglalkozásokra jártak (lásd a 14. táblázatot!).

A 14. táblázatban lényegi különbséget csak három területen találunk: a sportnál, illetve a zene- és a nyelvtanulásnál. A sport esetében a résztvevők aránya az apa iskolai végzettségének csökkenésével nő (de csak az iskolán belül), a zene és a nyelv esetében ez fordítva van. A nyelvtanulásnál a leginkább konvertálható tudásfajtaához fűződő viszonyt érzékelhetjük, a zene esetében pedig egy műveltségeszmény (romjainak?) tükröződését. Nem mintha a matematikai és az informatikai tudás nem lenne konvertálható, ám ez könnyebben, rövidebb idő alatt és – esetleg némi szülői segítséggel – alapvetően az iskolában is megszerezhető. (Matematika tagozatos osztályban különösen.) Ezért aztán nem tekinthető véletlennek, hogy a legnagyobb különbségeket, az apa iskolai végzettségével a legrendszeresebben változva az iskolán kívüli nyelvtanulásnál találjuk.

Az elmúlt évek kutatói tapasztalatai alapján megbízhatatlannak tartunk minden olyan kérdésre adott választ, amelyben a pénz szerepel (ezért nem tettük fel a jövedelemre vo-

natkozó kérdést), némi jelzésértéke azért van a különböző típusú különórákra fordított összegnek (15. táblázat). Ha nem tartjuk is hitelesnek a válaszokat arra nézve, hogy valóban ennyit költöttek a szülők a különórákra, az arányokat azért hűen jelzik az adatok:

Iskolán belüli különóra						Iskolán kívüli különóra					
sport	zene	nyelv	rajz, tánc	matek	informatika	sport	zene	nyelv	rajz, tánc	matek	informatika
1209	1712	1415	1265	1182	1190	1864	1990	4930	3896	5360	1812

15. táblázat

A különböző különfoglalkozásokra költött átlagos összeg (Forint)

az iskolán belüli különórák olcsóbbak az iskolán kívülieknél; és átlagosan nyelvtanulásra meg matematikára fordítják a szülők a legtöbbet.

Az apa iskolai végzettsége	A különórára költött átlagos havi összeg (Ft)
egyetem	5 437
főiskola	1 878
érettségi	1 701
szakmunkás végzettség	834
8 általános vagy kevesebb	546

16. táblázat

A különórára költött összeg az apa iskolai végzettsége szerint

Az apa foglalkozása	A különórára költött átlagos havi összeg (Ft)
vezető	2 293
értelmiségi	5 363
nem fizikai alkalmazott	1 326
vállalkozó	2 077
magángazda	2 377
szakmunkás	865
segéd vagy betanított munkás	623
munkanélküli	632
rokkantnyugdíjas	972
egyéb, nyugdíjas, meghalt	1 200

17. táblázat

A különórára költött összeg az apa foglalkozása szerint

Ha pedig az apa iskolai végzettsége és foglalkozása szerint is megnézzük a különórára költött összeget, akkor meglepő eredményre jutunk.

Bármennyire is csak jelzésértékűnek tartunk minden pénzkérdésre adott választ, azon a jelzésen, amelyet a foglalkozási és az iskolázottsági hierarchia első két eleme közötti feltűnő különbség ad, el kell gondolkodni. Mind ez ideig fokozati különbségek voltak az egyetemet és a főiskolát végzettek között abban, hogy gyermekeik milyen arányban mennek a különböző főbb iskolatípusokba, a szerkezetváltó gimnáziumokba, a presztízsrangsor elején lévő intézményekbe, az érettségit adó középfokú iskolákba; illetve milyen arányban jártak tagozatos általános iskolába, vagy meddig akarják a gyereket taníttatni. Még abban is csak fokozati különbséget találtunk, hogy milyen arányban járatták a gyermekeiket különórára, és milyen típusúra. Itt azonban, ahol pénzről van szó, a fokozatoság helyett éles választóvonalat találunk, és az adatsorok képe sokkal inkább csoportokat

mutat, mint skálaszerű képződményt. Élen állnak az egyetemet végzettek, majd – nem egy fokozatnyi különbséggel – következnek a főiskolát végzettek és az érettségizettek egy csoportban, és végül – ugyancsak egy csoportban – az érettséginel alacsonyabb végzettségű szülők. Hasonló kép bontakozik ki a foglalkozás szerinti megoszlásból: az értelmiségi foglalkozásúakat a vezetőkből, vállalkozókból és magángazdákból álló csoport követi jócskán lemaradva.

Ezekből az adatokból érhető tetten igazán a kultúrához, a tudáshoz való viszony. Amíg arról volt szó, hogy a szülők bejuttassák gyermekeiket egy tagozatos általános iskolába, vagy arról, hogy számukra egy jobb – lehetőleg elit – középiskolát válasszanak, addig nem történt más, csak az, hogy megpróbálták méríteni az ingyen rendelkezésre álló lehetőségekből, vagyis a közösségi forrásokból. Persze, már ehhez is információkra volt szükség, valamint erőteljes, olykor erőszakos érdekvéonyesítő tevékenységre és társadalmi tőkére. Amikor azonban már arról van szó, hogy az átlagnál több pénzt költsenek különórákra, vagyis a „sajátjukból” áldozzanak a tudástőke akkumulációjára, akkor kap igazán szerepet a tudást magasra helyező értékrend, a hosszú távú és későn megtérülő beruházást vállaló mentalitás. Ez pedig – bizonyos korlátok között – sokkal inkább a kulturális, mint a gazdasági tőke függvénye. Ez tükröződik abban, hogy az értelmiségi foglalkozásúak többet költenek különórákra, mint a vezetők vagy a vállalkozók, illetőleg abban, hogy az egyetemet végzettek többet költenek, mint a főiskolát végzettek. Pedig a családok anyagi helyzete ezt valószínűleg nem indokolja: ha megnézzük az anyagi helyzet közvetett mutatóját, a lakásmínőséget (a lakás komfortfokozatából és szobaszámából képzett mutató), akkor azt látjuk, hogy a vezető foglalkozású apák lakásának minősége nem különbözik szignifikánsan az iskolai végzettség szerint (a chi-négyzet szerint $p=0.49$). A különóra költségek tekintetében (18. táblázat) azonban a Scheffe-próba szerint az egye-

*Amíg arról volt szó,
hogy a szülők bejuttassák
gyermeküket egy tagozatos
általános iskolába, vagy arról,
hogy számukra egy jobb –
lehetőleg elit – középiskolát
válasszanak, addig nem történt
más, csak az, hogy megpróbálták
méríteni az ingyen rendelkezésre
álló lehetőségekből, vagyis
a közösségi forrásokból. Persze,
már ehhez is információkra volt
szükség, valamint erőteljes,
olykor erőszakos érdek-
véonyesítő tevékenységre és
társadalmi tőkére. Amikor
azonban már arról van szó,
hogy az átlagnál több pénzt
költsenek különórákra, vagyis
a „sajátjukból” áldozzanak
a tudástőke akkumulációjára,
akkor kap igazán szerepet
a tudást magasra helyező érték-
rend, a hosszú távú és későn
megtérülő beruházást vállaló
mentalitás*

A vezető foglalkozású apák iskolai végzettsége	A különóra költségek átlagos havi összeg (Ft)
egyetem	3 866
főiskola	1 495
érettségi	1 372
szakmunkás végzettség	1 426

18. táblázat

A különóra költségek átlagos havi összeg a vezető foglalkozású apák iskolai végzettsége szerint

temet végzett vezetők minden más iskolai végzettségű vezetőtől szignifikánsan különböznek, a többiek viszont egymástól nem. (Ami Scheffe-próba nélkül, „szabad szemmel” is látható.)

Végül

Úgy véljük, hogy az eddigiekben sikerült bemutatnunk, hogy az iskolaválasztás társadalmilag determinált, s ez a társadalmi meghatározottság nemcsak a középfokú iskolák főbb típusai közötti választásban érvényesül, hanem azon belül is, illetőleg, hogy nem elsősorban a családok anyagi helyzete befolyásolja, hanem inkább kulturális tőkéje. A kulturális tőke domináns szerepe egyben azt is meghatározza, hogy ki mennyire tud eligazodni az iskolarendszerben. Bármennyire differenciálódott is az iskolarendszer, ahhoz még nem kell különösebben jól tájékozottnak lenni, hogy valaki a gimnázium, a szakközépiskola és a szakmunkásképző között válasszon. Azt még minden szülő tudja, hogy ezeknek az iskoláknak mi a fő jellemzőjük, és hogy melyik mire való. Ahhoz azonban, hogy az egynemű iskolák között válogathasson, már rendelkeznie kell valamilyen plusz ismerettel. A tájékozódásról, az iskolaválasztás folyamatáról az *Iskolakultúra* következő számában *Liskó Ilona* tanulmánya számol majd be.

Jegyzet

- (1) Alapos okkal feltételezhető, hogy a gimnázium végzősei nagyobb arányban jelentkeznek főiskolára vagy egyetemre, mint a szakközépiskolákéi. Bár a jelentkezési arányok közti különbség már önmagában is értékelhető tény, azért a végzősök és a felvettek arányánál beszédesebb lenne a jelentkezők és a felvettek aránya. Ilyen adat azonban nincs. Az MKM felsőoktatási statisztikai tájékoztatója csak azt közli, hogy az I. évfolyamosok milyen elővégzettséggel rendelkeznek, de hogy milyen volt a különböző középiskolákból jötték jelentkezési aránya, azt nem. Ráadásul az 1998 márciusában kézbe vehető „legfrissebb” felsőoktatási statisztikai tájékoztató az 1993–1994-es tanévről szól. Eszerint az I. évfolyamos hallgatók megoszlása a gimnáziumi és szakközépiskolai előzmény tekintetében: 70–30%. Az MKM honlapján (<http://www.mkm.hu/doc>) ugyan vannak frissebb adatok, sőt még az is megtalálható, hogy mennyien jelentkeztek, illetőleg hány főt vettek fel, de ezek nincsenek megbontva a középiskola típusa szerint. Az igazán használható statisztika az lenne, amelyben a hiányzó adatok főiskola-egyetem bontásban lennének hozzáférhetők, erre azonban végképp nincs semmi remény.
- (2) NEUWIRTH GÁBOR: *Az eddigi adatok összesítése*. Köznevelés, 1997. 14. sz., 17. old.
- (3) A társadalmi rétegződést általában a foglalkozási kategóriákkal szokták megközelíteni. Mi most azonban a szülők iskolai végzettségét használjuk független változóként. Ennek részletes indoklását készülő könyvünk tartalmazza, amely az *Iskolakultúra* Könyvek sorozatban fog megjelenni. Annyit azonban már most előrebocsátunk, hogy az iskolai végzettség – miközben szoros korrelációt mutat a foglalkozással – erőteljesebben meghatározza az olyan szellemi természetű aspirációkat, mint amilyen az iskoláztatás is.
- (4) FEHÉRVÁRI ANIKÓ–LISKÓ ILONA: *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. Oktatáskutató Intézet, Bp. 1998, 37–38. old.
- (5) LADÁNYI JÁNOS–CSANÁDI GÁBOR: *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Könyvkiadó, Bp. 1983.
- (6) CSÁKÓ MIHÁLY–LISKÓ ILONA: *A szakmunkástanulók pályaválasztásának szocializációjához*. Szociológia, 1978. 2. sz.
- (7) CSÁKÓ MIHÁLY: *Hányan, honnan, hová?* *Iskolakultúra*, 1997. 6–7. sz.
- (8) Csákó Mihály hasonló adatai a reprezentatív szakmunkástanuló mintán: műszeripar – 4,06; építőipar – 2,74. – CSÁKÓ MIHÁLY: *Hányan, hogyan, hová?*, i. m., 22. old.

A magyar táncpedagógia helyzete

A Nemzeti Alaptanterv megvalósításának feltételei

„Kultúrát nem lehet örökölni. Az elődök kultúrája egy-kettőre elpárolog, ha minden nemzedék újra meg újra meg nem szerzi magának. Csak az a miénk igazán, amiért megdolgoztunk, esetleg megszenvedtünk.”
(Kodály Zoltán) (1)

Kodály Zoltán gondolatai több mint ötven esztendő távolából ma is időszerűek, hiszen a harmadik évezred küszöbén – a természet-tudományok és a technika mérhetetlen gyors fejlődése következtében – felvetődik a kérdés, hogyan tovább a kultúrában? Mi az, amit az elmúlt évezredek kultúrájából meg kell őriznünk, mi az, amit tovább kell vinnünk magunkkal a következő évezredbe? Vannak olyan vélekedések, amelyek a 21. századot a tudomány századának nevezik, szemben a 19. és a 20. századdal, amelyek ezen állítás szerint a művészetek századai voltak. A magunk részétől semmiképpen sem érthetünk egyet a kultúra kettészakadásának, kettőtörésének prognózisával, C. P. Snow „két kultúra” elméletének felmelegítésével vagy újrafogalmazásával, hiszen a történelem tanúsága szerint a művészetek és a tudományok az elmúlt évszázadok során kézenfogva jártak egymással, s mindkét diszciplína – sokszor együttműködő kölcsönhatásban – az ember nembeli alkotó tevékenységének objektivációjaként jelent meg.

A pedagógiai tevékenység és a tudomány nyelvére lefordítva a fentieket, ha elfogadjuk, hogy a pedagógia az emberiség története folyamán felhalmozott tudás – a tudomány, a művészetek és más tevékenységi formák által létrehozott értékek átadására irányul, s mindezekkel együtt új értékek létrehozására ösztönöz, Kodály Zoltán gondolatainak időszerűségét aligha szükséges bizonygatni. Az élő hagyomány átörökítése – Németh László szavaival: a „tapasztalat- és álomátadás” – egyik oldalon etikai kötelessége, a másik oldalon természetes megnyilvánulása minden nemzedéknek. (2)

A Nemzeti Alaptanterv a magyar iskolák számára hosszú távra kíván programot adni, különböző műveltségi területekre bontva azt a tudást, amely valamennyi hazai iskolában egységes és alapvető követelményként jelenik meg. Az egyes műveltségi területek közül talán a Művészetek a legsokrétűbb, a legnyitottabb, s ebből következően a legtöbb ellentmondás hordozója is. (3) Egyrészt azért, mert ismeretelméleti szempontból rendkívül tágas mozgásteret nyújt, s fölöttébb sokszínű, sokrétű a művészeti értékek világa. Másrészt éppen a fentiekből következően – s mert a Művészetek részterületei között igen szoros a kapcsolat – a közvetítő szubjektumoktól rendkívül sokrétű és alapos műveltséget követel. Az Irodalom például – mint műveltségi részterület – mi-

közben autonóm művészet, elsősorban a Drámajátékhoz áll közel, és a NAT-ban ilyen formában sajnálatos módon nem szereplő Színházhoz, a Tánc viszont – miközben bizonyos mértékben kapcsolódik a Drámajátékhoz, főleg a gyermekjátékokhoz – mégiscsak a Zene világához áll legközelebb. Ily módon a NAT műveltségi területeinek jelenlegi rendszere – s még folytathatnánk belső ellentmondásainak felsorolását – a megvalósítás-megvalósulás során számos olyan kérdést vehet föl, amelyekre a rendszer kidolgozói nem eléggé figyeltek.

A táncpedagógiai helyzetének feltárása – az előbbiekből következően is – minden tekintetben időszerű. Pragmatikusan azért, mert a Művészetek műveltségi területéhez tartozó Tánc és dráma részterületet illetően – tudásunk szerint – jelenleg nem áll rendelkezésre olyan áttekintés vagy elemzés, amely választ adna arra az alapvető kérdésre, hogy milyen formában és mértékben biztosítottak a NAT végrehajtásának feltételei, s ha szükséges, mit kell tenni annak érdekében, hogy az optimális feltételek megteremtődjenek – ezen a területen is. Ám e kérdéskörnek természetesen tágabb, funkcionális és koncepcionális vonatkozásai is vannak; ilyenek mindenekelőtt a mozgáskultúra s ezen belül a táncművészet szerepét feltáró értelmezések vetületei az ember, illetve az emberi társadalom életében – a viselkedés, a magatartás, a jellemformálódás s nem utolsósorban a mentálhigiéne és az egészségügy szemponyjából.

Mielőtt azonban a mozgáskultúra és a tánc, s ezzel együtt a táncpedagógia helyzetét megvizsgálánk, *néhány általánosabb elméleti összefüggésre szeretnénk felhívni a figyelmet:*

A mozgás az emberi létezés egyetemes és alapvető törvénye; mozgás nélkül nincs élet. Ebből következően, ahány élettevékenysége van az embernek, annyiféle mozgásforma létezik. Az ember mozdulatvilágában létezési funkciói működnek. A vegetációs szint fölött, amely az ember ösztönéletében objektíválódik, az ember nembeli lényegét meghatározó mozgásformák magasodnak. Ezek közé tartozik mindenekelőtt a munkatevékenység, továbbá minden olyan mozgásforma, mozgásmód, amely létének fenntartására, nembeli lényegének megvalósítására irányul.

Az emberi kultúra legősibb megnyilvánulásában, a mágiában jelenik meg először plasztikusan és összehangolt táncszerű formában a mozgás, amikor a varázslásban részt vevő emberek egyes csoportjai kétséget kizáróan mágikus-mimetikus táncokat lejtenek. (4) Ebben az időszakban – ha egyáltalán beszélhetünk művészetről – a „mozgásművészet” a mindennapi élettevékenységbe beleszöve jelenik meg, mely később azután kultikus cselekménnyé változik. A természetes mozgás ebben a periódusban már jelképes funkciót is hordoz, de lényeges vonása az is, hogy a mágus és a mágiában részt vevő embercsoportok szerepe még nem válik ketté. A mágus szerepe csak annyiban különbözik a többiekétől, hogy ő irányítja a varázslatot, a varázslást. Nagyon fontos ezt hangsúlyoznunk, hiszen ezeknek a mozgásformáknak mozgásművészetté történő átalakulása pontosan akkor játszódik le, amikor az kiválik a mindennapi tevékenységből, autonómmá lesz, ugyanakkor a mindennapi élet kultúrájában is jelen marad. Valamilyen formában és mértékben szinte valamennyi művészetre igaz ugyanis, hogy miközben a fejlődés egy meghatározott pontján kiválik a mindennapi kultúrából, kiemelkedik abból – bizonyos értelemben és módon a mindennapokban is jelen marad. Különösképp érvényes ez a mozgáskultúrára – és ezen belül a táncművészetére –, mellyel kapcsolatban a szakirodalom táncról és táncművészetéről, illetőleg közhasználatú és színpadi táncról beszél. A mozgás- és táncművészetéről a két kategória megkülönböztetése dolgozatunk témája szempontjából is igen fontos, hiszen a táncpedagógia fogalmába – a legáltalánosabban – mind a közhasználatú, mind pedig a színpadi tánc pedagógiája beletartozik. A közoktatás pedagógiája szempontjából nézve természetesen csak a közhasználatú tánc, a felsőoktatás pedagógiája szempontjából viszont a színpadi tánc, más szavakkal szólva, a táncművészet is szerves része e diszciplinának: az alap- és középfokú művészetoktatás, illetőleg a felsőfokú művészetoktatás aldiszciplinák formájában megjelenítve.

Végezetül még egy fontos elméleti összefüggésre szükséges ráirányítanunk a figyelmet: arra, ami a mozgás- és tánc kultúrát, a mozgás- és táncművészetet a többi művészet-től megkülönbözteti. Míg az építész és a szobrász kőbe, fémbe, betonban rögzíti, formálja mondanivalóját, a festő színekkel és formákkal, az író az emberi nyelvvel, a zeneszerző dallamokkal, harmóniákkal üzen, – s folytathatnánk a sort a többi művészettel, addig a mozgás- és tánc kultúra, a mozgás- és táncművészet alanya, állítmánya, tárgya, határo-zója és jelzője az emberi test maga szerves egységében. A tánc kultúra tehát funkcioná-lisan jelentős mértékben hozzájárulhat az emberi test és lélek békéjéhez, harmóniájához, úgy is mint a „leginkább emberszabású” művészet. (5)

A magyar táncpedagógiai általános helyzete

A hazai táncpedagógia helyzetének megvilágításához a történeti megközelítés elengedhetet-lennek látszik, ezért először egy rövid történelmi visszapillantást teszünk a közelmúltba.

A magyar művészetoktatás és művészetpedagógia történetében az intézményesített táncpedagógia sajátos helyet foglal el, hi-szen annak ellenére, hogy az Állami Balett Intézet a jelenlegi Magyar Táncművészeti Főiskola jogelődje – csak 1950-ben kezd-te meg működését, a Magyar Királyi Ope-raház 1884. június 30-án történt megnyitá-sát követő hat hónapban 25 opera mellett 5 balett bemutatására került sor, s a hazai operatársulatok már korábban is tartottak balettelőadásokat. (6)

Ez azt jelenti, hogy a társadalom életé-ben legfontosabb tevékenységi formák in-tézményesítésének ugyan igen jelentős szerepe van, de a művészet világában az intézményesülés a nemzeti kultúrák belső fejlődésével van összefüggésben, s csak akkor következik be, amikor az adott mű-vészeti tevékenység egyértelműen auto-nómmá válik. A magyar táncművészet te-rén a művészképzés – mint ismeretes – egyrészt a hazai színiiskolákban, színmű-vészeti főiskolákon, másrészt külföldön, elsősorban Bécsben és Párizsban történt, valamint azokban a zenei intézmények-ben, művészeti műhelyekben, ahol balett és egyéb színpadi táncok előadására sor került.

Az Állami Balett Intézet létrehozása mindenesetre új korszak nyitányát jelenti a ma-gyar művészetoktatás történetében. Az intézmény elsődleges célja az volt, hogy a Ma-gyar Állami Operaház és a vidéki színházak operatársulatai számára megfelelő táncmű-vész-utánpótlást neveljen. Az Intézet induló évfolyamainak olyan növendékei voltak, mint *Orosz Adél*, *Róna Viktor*, *Szumrák Vera*, *Havas Ferenc*, *Dózsa Imre* – hogy csak a legismertebbeket említsük. A tanterv összeállításához az ötvenes években a Vaganova-iskola és a korábbi esztendők legjelentősebb magyar mesterének, *Nádasi Ferenc*nek a ne-véhez fűződő képzési rendszer ötvözte szolgált alapul. (7)

Az intézet szakmai munkaközössége által kidolgozott kilencéves oktatási folyamatban a klasszikus balett mellett néptánc, történelmi társastánc, akrobatika, vívás, színpadi já-ték, szolfézs, zongora, táncjelírás és emelés voltak a melléktárgyak. A második évtől kez-

A mozgás az emberi létezés egyetemes és alapvető törvénye; mozgás nélkül nincs élet. Ebből következően, ahány élet-tevékenysége van az embernek, annyiféle mozgásforma létezik. Az ember mozdulatvilágában létezési funkciói működnek. A vegetációs szint fölött, amely az ember ösztönéletében objektiválódik, az ember nembeli lényegét meghatározó mozgás-formák magasodnak. Ezek közé tartozik mindenekelőtt a munka-tevékenység, továbbá minden olyan mozgásforma, mozgás-mód, amely létének fenn-tartására, nembeli lényegének megvalósítására irányul.

dődően a növendékek már rendszeresen felléptek az Operaház repertoárjának gyermek-szerepeiben. Az első periódus vezető meseterei Nádasi Ferenc, *Lőrinc György* (az első igazgató 1961-ig), *Merényi Zsuzsa*, *Bartosi Irén*, *Mák Magda*, később *Nádas Marcella*, *Ehn Éva*, *Menyhárt Jaqueline*, *Gál Jenő* (a Magyar Táncművészeti Főiskola jelenlegi igazgatója) és mások voltak.

Az Állami Balett Intézetben folyó kilencéves képzés folyamán a 9–18 éves korú tanulók a szakmai munka mellett elvégezték az általános iskolát és érettségi vizsgát tettek. 1963-tól az első évfolyam az általános iskola ötödik osztályában indul, és az utolsó esztendő művészképzővé válik, amikor az érettségizők, a klasszikus balettrepertoár felnőtt szerepeivel is megismerkedtek, emellett esztétikát, filozófiát, világirodalmat, dramaturgiát, a modern táncok történetét és idegen nyelvet is tanultak. Az intézet első tizenöt évében mintegy kétszáz diplomás táncművész indult el a pályán az Operaház, a Pécsi Balett, a Szegedi Balett, a Győri Balett vagy az Operett Színház színpadán. (8)

1971-ben újabb változás történik: a hivatásos néptáncgyűttesek utánpótlásának nevelése is az Állami Balett Intézet feladatává válik. Négyéves szakközépiskolai rendszerű képzésben négyévenként kapott egy-egy évfolyamot a Magyar Állami Népi Együttes, valamint a Honvéd-, Duna- és a Budapest Táncgyűttes. A néptáncszínházi tánc tagozat kialakulásától a zenés darabokat játszó színházak tánckaraiba is innen kerültek a művészek.

Ami a táncpedagógiai képzés történetét illeti, megfigyelhető, hogy az – mint feladat – a művészképzés mellett már az Állami Balett Intézet létesítéséről szóló 54/1951. (II. 25.) MT. rendeletben megjelenik, amely azt is kimondja, hogy a néptáncgyűttesek vezetőinek képzését is itt kell megoldani. A mai értelemben vett pedagógusképzés a négyéves balettmesterképző tagozattal indult meg a 6/1955. (XI. 15.) NpM. rendelet alapján. A 4/1975. (IX. 14.) KM sz. rendelet újrászabályozta a táncpedagógus szakosító kérdését, bevezetve a szakirányú képzési formákat, s elrendelte, hogy az itt szerzett oklevél egyenértékű a Színház- és Filmművészeti Főiskola főtanszakán szerzett oklevéllel. (9)

E folyamat részeként az Állami Balett Intézetben 1974-ben hároméves komplex felsőfokú pedagógusképző tagozat kezdi meg működését, melynek keretében a hivatásos táncművészek hivatásos táncpedagógusokká válhatnak. Ez a rendszer ily módon elvileg képesnek mutatkozott a budapesti és a vidéki amatőr művészeti csoportok alap-, közép- és felsőfokú művészetoktatási igényeinek ellátására.

Az újabb fordulat 1983-ban következett be, amikor az 1983. évi 18. sz. tvr. főiskolai szintre emelte az intézmény státuszát. Ezzel egyidejűleg létrejött a tízéves képzési rendszer, s mind a művészképzésben, mind pedig a táncpedagógus-képzés vonatkozásában megvalósult a főiskolai végzettség megszerzésének lehetősége.

A táncpedagógus szakon folyó képzés célját az alábbiak szerint határozták meg: olyan táncpedagógusok képzése, akik magas fokú technikai és pedagógiai képzettséggel rendelkeznek

- a klasszikus balett,
- a néptánc,
- a társastánc,
- a modern tánc és
- a gyermektánc

oktatása terén, és széles körű táncszakmai, zenei, pszichológiai, valamint pedagógiai képzettségük által alkalmasak arra, hogy táncoktató intézményekben a végzettségüknek megfelelő területen egyéni és csoportos táncpedagógiai tevékenységet folytassanak. (10)

Az intézmény korszerűsítésében meghatározó módon közreműködtek: *Kun Zsuzsa*, aki 1972–1979, *Dózsa Imre*, aki 1979–1991, illetve *Palovecz János*, aki 1991–1992 között látta el a főigazgatói teendőket. 1992-től *Gál Jenő* a főigazgató.

A hazai tánc kultúra történeti fejlődésében a balettművészet mellett igen jelentős szerepet játszott és játszik a néptáncművészet, amelynek gyökerei a két háború közötti időszak-

ra vezethetők vissza, különösen a „Gyöngyösbokréta” korszakára (1931–1944), mely meghatározó szerepet játszott a néphagyomány megőrzésében, s abban is, hogy 1945 után a magyar néptáncgyomány új erőre kaphatott. A Magyar Bokréta Szövetség rendezvényein mintegy hetvenöt–nyolcvan fajta tánc több mint kétszáz változatát, illetve harmincöt–negyven játékot, népszokást mutattak be. Ezek a rendezvények döntően hozzájárultak ahhoz is, hogy *Muharay Elemér* irányításával 1946 után szerte az országban népi együttesek alakulhattak. (11) A néptánc egyik ágon a későbbiekben megalakuló hivatásos népi együttesek felé viszi a fiatalokat (mint például az 1950-ben alapított Magyar Állami Népi Együttes, majd pedig a Budapest Táncegyüttes, a Honvéd Művészegyüttes, a Duna Művészegyüttes), a másik ágon pedig a „mindennapi élet” kultúrájának szerves részét alkotja. Mindazonáltal a legjobb amatőr táncegyüttesek számos néptáncpedagógust is neveltek a hazai táncpedagógiának. Ebben a folyamatban igen fontos küldetést teljesített 1946–1948 között a Magyar Népi Művelődési Intézet, 1948-tól 1950-ig a Népművészeti Intézet, majd ezt követően a Népművelési Intézet és annak jogutódai, valamint azok az amatőr együttesek (Bartók Együttes, Bihari János Táncegyüttes, Mecsek Művészegyüttes, Nyírség Táncegyüttes stb.), amelyek a hivatásos együttesek színvonalán működnek ma is.

Az 1980-as évek elején közel ezerháromszáz néptáncegyüttest tartottak számon Magyarországon, s egy korabeli kutatási jelentésből tudhatjuk, hogy a művészeti csoportok vezetői nagyobb részt a működő együttesek tagjai közül kerültek ki, akik számára a Népművelési Intézet szaktanfolyamokat rendezett és működési engedélyt adott ki. Sokan közülük egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkeztek. A művészeti főiskolát végzetek aránya ebben az időszakban 6–7% körül volt. A csoportvezetők mintegy 60%-a a Népművelési Intézettől kapott működési engedélyt, és 77%-uk rendelkezett aktív táncos gyakorlattal. Jellemző adat, hogy a felmérésben szereplő amatőr együttesek 57%-a gyermektáncsoport volt. Mindezek figyelemre méltó jelzések lehetnek napjainkban is.

A magyar néptáncművészet és -pedagógia, valamint a néptáncstudomány fejlődésében az elmúlt évtizedekben igen sokan kimagasló teljesítményt nyújtottak, és némelyek jelentős szerepet játszanak ma is. Néhányuk nevét – a teljesség igénye nélkül – meg kell említenünk: *Molnár István, Rábai Miklós, Szabó Iván, Martin György, Pesovár Ernő, Pesovár Ferenc, Andrásfalvy Bertalan, Lányi Ágoston, Karsai Zsigmond, Nyisztor György, Novák Ferenc, Foltin Jolán, Timár Sándor, Kricskovics Antal, Vásárhelyi László, Györgyfalvy Katalin, Zsuráfszki Zoltán.* (12)

A magyar táncművészet és különösen a táncpedagógia jelenlegi helyzetére vonatkozóan nem áll rendelkezésünkre sem használható adatbázis, sem megfelelő szakirodalom, sem elegendő tapasztalati elemzés, ezért csak bizonyos részelemekből épülő mozaikkép összerakására vállalkozhatunk.

A hazai táncművészet tartalmi szempontból a sokszínűség, a sokféleség jellemzi. A *színpadi* táncművészetet illetően az Operaház keretében működő Budapesti Balett, az 1960-ban létrehozott Pécsi Balett, majd az 1979-ben alapított Győri Balett új korszak kezdetét jelzi ebben az időszakban, melyet később a Szegedi Balett újraindulása követ. Mivel a színpadi tánc tendenciáinak felrajzolása és értékelése nem feladatunk, mindössze annak megállapítására szorítkozunk, hogy mind a klasszikus balett, mind pedig a modern tánc terén történő különféle hazai kísérletek nemzetközi elismerést hoztak a magyar táncművészetnek. A színpadi néptáncművészet terén a hivatásos együtteseink külföldi sikerei ugyancsak közismertek, miközben a hagyományok folytatása és a folklorizmus új hullámai ezen a területen is jelentős vitákat kavartak.

A közhasználatú táncok vonatkozásában az elmúlt évtizedekben a tér teljesen kitágult, a hagyományos táncok mellett új irányzatok jelentek meg – különösen a társastáncok világában. A hagyományos standard táncok mellett megjelentek, majd elterjedtek a különféle új latin-amerikai táncok, mint korábban a szamba, a cha-cha-cha és a rumba, az utóbbi időben a mai formájában a francia adaptációjú paso doble, vagy egyes afro-amerikai

táncok, mint a jive (rock'n roll, boogie-woogie), a mambo (afro-kubai zenére), sőt a legutóbbi időkben az úgynevezett disco táncok, valamint különféle sporttáncok és kombinált formációs versenytáncok. (13)

A fentiekől függetlenül, de azokkal szinte egy időben közhasználatú táncként 1972-ben megjelent a néptánc – Észak-Erdélyből származó – tánc házi formája, és azóta a közfigyelem által kísérvé kiterjedt mozgalommá növekedett, sőt külföldön is (pl. az USA-ban) követőkre talált. (14) Az idén – 1998 márciusában – tartották a XVII. Tánc házi Találkozót a Budapesti Sportszarnokban. A tánc házi a néptáncokkal való tömeges, nem színpadi jellegű szórakozásforma, s a néphagyomány eleven „használatát” jelenti – beleértve a hazai nemzeti kisebbségek és etnikumok táncait is. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a színpadi néptánc visszajött a tánc terembe, visszatért a földre, ahonnan származott.

Tánc kultúránk működő bázisát természetesen táncoktatási rendszerünk képezi. Folyamatos és rendszeres tánc tanítás, tánc oktatás jelenleg elsősorban a művészetoktatás keretében folyik Magyarországon, melynek struktúrájában három szintet különböztethetünk meg: alap-, közép- és felsőfokú képzésről beszélhetünk. Ezen túlmenően a közművelődési intézmények hálózata – élén a Magyar Művelődési Intézettel –, továbbá más kulturális intézmények és szervezetek is rendeznek különféle posztgraduális továbbképző tanfolyamokat és kurzusokat. A táncpedagógus-képzés és továbbképzés a hazai tánc kultúra és tánc művészet működőképességét hivatott biztosítani.

A tánc oktatás különböző szintjeit 1993 és 1996 között az 1., 2. és 3. táblázatba foglalt tények és tendenciák jellemzik. Az alapfokú művészetoktatás szervezetében az 1993–1994-es tanévben a 39 zeneiskolában, illetve szakirányúan szakosított tantervű iskolában és 1 önálló művészeti iskolában a tanulók 77%-a (5476 tanuló), az 1994–1995-ös tanévben 52 zeneiskolában és 4 önálló művészeti iskolában a tanulók 73,4%-a (7153 tanuló), az 1995–1996-os tanévben 74 zeneiskolában és 3 önálló művészeti iskolában a tanulók 72%-a (9511 tanuló) részesült tánc művészeti képzésben. Szembetűnő, hogy mind a tánc oktatást folytató intézmények száma, mind a tánc oktatásban részesülő tanulók száma három év alatt jelentősen növekedett.

1. ALAPFOKÚ MŰVÉSZETOKTATÁS I.				
Tanévek	Iskolák száma	Szakoktatók száma	Tanulók száma	Ebből: tánc
1993–94	40	187	6132	5476
1994–95	56	257	9294	7153
1995–96	77	978	12587	9511

1. ALAPFOKÚ MŰVÉSZETOKTATÁS			
Tánc – részletezve	1993–1994	1994–1995	1995–1996
Tánc előkészítő	114	65	164
Klasszikus balett	1033	1124	1552
Néptánc	3631	5355	6889
Német nemz. tánc	25	30	43
Társas tánc	299	149	288
Modern tánc	100	105	40
Jazz balett	33	110	165
Ritmika	55	24	
Majorette		49	32
Mozgásművészet		46	31
Dalos játék	55	60	95
Óvodás torna	131	36	29
Táncművészet			183

1. táblázat

2. KÖZÉPFOKÚ MŰVÉSZETOKTATÁS I.					
Tanév	Középfokú iskolák száma	Szakoktatók száma (főfogl.)	Szakoktatók száma (részfogl.)	Tanulók száma	Ebből: tánc
1993–1994	12*	168	93	1976	469
1994–1995	12*	170	86	1933	322
1995–1995	12*	172	100	2038	320

* További két intézmény – a Magyar Táncművészeti Főiskola és az Állami Artistaképző Intézet – középfokú tanulmányokat folytató tanulóinak adatai is benne foglaltatnak.

2. KÖZÉPFOKÚ MŰVÉSZETOKTATÁS II.			
Tánc – részletezve	1993–1994	1994–1995	1995–1996
Klasszikus balett	350	229	219
Klasszikus balett – néptánc	1		
Klasszikus balett – társastánc	4		
Klasszikus balett – néptánc – társastánc			
Jazz balett			
Modern tánc			
Társas tánc	10		
Néptánc	47		
Néptánc – színházi táncos		45	36
Kísérleti táncművészet	57	48	65

2. táblázat

3. FELSORFOKÚ MŰVÉSZETOKTATÁS I.						
Tanév	Önálló intézmény	Pedagógusok száma	Táncműv. pedagógusok	Hallgatók száma	Ebből: táncművész	Ebből: táncpedagógus
1994–1995	5	605	36	3053	125	
1995–1996	5	839	41	3153	125	46
1996–1997	5				62	138

3. FELSORFOKÚ MŰVÉSZETOKTATÁS II.		
Tánc – részletezve	1994–1995	1995–1996
Klasszikus balett	89	91
Társastánc	10	10
Néptánc	20	19
Klasszikus balett – társastánc	4	4
Klasszikus balett – néptánc	1	1

A kitöltetlen sávok esetében nincs adat vagy még nincs adat.

3. táblázat

A középfokú művészetoktatás szervezetében a táncoktatást illetően ellenkező tendencia mutatkozik, ahol mindössze négy művészeti szakiskolában folyik táncoktatás: Pécsen a Művészeti Szakközépiskola, Győrött a Balett Művészeti Szakközépiskola, Szegeden a Tömörkény Gimnázium és szakközépiskola, Budapesten pedig a Magyar Táncművészeti Főiskola biztosít lehetőséget a középfokú táncoktatásnak. A táncoktatásban résztvevők száma: az 1993–1994-es tanévben 469, 1994–1995-ben 322, 1995–1996-ban 320 volt. Ez egyértelmű csökkenést jelent. Az is igen érdekes és jellemző adat, hogy az alapfokú képzésben a néptánc iránti érdeklődés áll az első helyen: az 1994–1995-ös tanévben 5476 tanuló, az 1995–1996-os tanévben pedig a 9511-ből 6889 tanuló részesült nép-

A táblázatok forrása: *Statistikai tájékoztató. Művészetoktatás. 1993–1994, 1994–1995, 1995–1996.* Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Bp.

táncoktatásban. Vélhetően ezekben az intézményekben – a zeneiskolákban – a néptáncoktatás személyi feltételei jól biztosítottak. Viszonylag magas szintű a klasszikus balett oktatása; itt is növekvő adatsorokkal találkozunk. Az említett időszakban 1033, 2234, illetve 1552 volt a balettoktatásban résztvevők száma. A középfokú művészetoktatásban viszont a balett magasán az első helyen áll: 1993–1994-ben 469 tanulóból 350, 1994–1995-ben 322-ből 229, 1995–1996-ban 320-ból 219 tanuló vett részt balettoktatásban. A második helyen a kísérleti táncművészet áll, a néptáncoktatásban résztvevők száma viszont egyre zsugorodik. Feltűnő továbbá, hogy bár a korosztály életkori sajátosságai indokolnák, a társastáncoktatásban résztvevők száma is igen alacsony.

Összességében a középfokú művészetoktatáson belül az 1993–1994-es tanévben 23,5%, az 1995–1996-os tanévben mindössze 16% a táncoktatásban résztvevők száma. Különösen feltűnő a csökkenés aránya, ha az utóbbi évek adatait az 1980-as évek végi adatokkal vetjük össze, amikor is az 1989–1990-es tanévben 1461 tanuló vett részt a táncoktatásban (ebből 1016-an klasszikus balettet, 421-en néptáncot tanultak), amely akkor a középfokú művészetoktatásban résztvevőkön belül (2784 tanuló) 52%-ot jelentett.

A felsőfokú művészetoktatás és táncoktatás adatait nézve, a következő kép tárul elénk. A felsőfokú képzésben a zeneművészet és a zenepedagógia dominál: a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola egyetemi és főiskolai szintű budapesti és vidéki, nappali és esti tagozatain együtt az 1995–1996-os tanévben 1676-an tanultak, többen mint az összes többi művészeti felsőoktatási intézményben együttesen; itt a létszám 1477 volt. Ez természetesen önmagában nem baj, hiszen nemzeti művelődésünk sajátosságaiból következik, hogy a zeneművészet és a zenepedagógia meghatározó szerepet játszik a magyar művészeti kultúrában. A gond inkább az, hogy a többi művészeti ág, például a táncművészet, s ezen belül is a táncpedagógia nem tartott lépést a társadalmi szükségletekkel. A táncpedagógiai képzés bázisa a Magyar Táncművészeti Főiskola, amely a művészképzés mellett – számos nehézséggel küszködve – egyedül látja el az ezzel kapcsolatos feladatokat.

Felsőfokú művészetoktatásban az 1995–1996-os tanévben összesen 3153-an vettek részt, ebből a táncművészet-táncpedagógia szakon együttesen 125 hallgató, amely az egészhez viszonyítva 4%-ot jelent; az előző tanévben 124 hallgató tanult a Táncművészeti Főiskolán, az 1996–1997-es tanévben viszont 200. A táncpedagógia szakon tanulók száma érzékelhető növekedést jelez: 1988-ban 25-en, 1992-ben 35-en, 1996-ban 46-an végeztek (mivel a jelenlegi rendszer szerint minden negyedik tanévben indul újabb évfolyam); az 1996–1997-es tanévben 138 hallgató tanult táncpedagógia szakon.

A hazai művészetoktatás és művészetpedagógia helyzetét áttekintve, a táncoktatás és táncpedagógia vonatkozásában az alábbiakban összegezhetjük vizsgálódásaink eredményét:

a) A magyar táncművészet történeti útja összekapcsolódott nemzeti kultúránk általános fejlődésével, mely egyben hozzájárult az európai balettművészet és néptáncművészet előrehaladásához is. Az elmúlt két-három évtizedben a modern balett és a modern táncok világában is jelentős magyar kezdeményezések születtek – elsősorban a Pécsi Balett és a Győri Balett tevékenysége nyomán.

b) A színpadi tánc eredményei mellett jelentősen megváltozott a helyzet a közhasználatú táncok világában is. Itt részben a néphagyomány, a néptánc jelenlétére gondolunk a mindennapi kultúrában: a táncművészet hatására közművelődésünkben. A társastáncművészet színesebbé válását ugyancsak megfigyelhetjük, azzal együtt, hogy ezen a területen különféle devianciák is megjelentek, elsősorban a disco táncok tájékán.

c) Táncművészetünk bázisát azok a művészetoktatási intézmények képezik elsősorban, amelyek az alap- és a középfokú táncoktatás feladatait ellátják. Ezek az intézmények – miközben az alapfokú művészeti oktatásban is vannak még „fehér foltok” (Veszprém megyében például nincsenek ilyen intézmények és néhány más megyében is csak egy-egy) – alapvetően jól és megbízhatóan végzik munkájukat, a középfokú művészetoktatás intézményeiben viszont komoly gondok jelentkeznek.

d) Ami a táncoktató- és táncpedagógus-képzést illeti – s ez már a felsőoktatás szférája –, itt jelentkezik a jövő szempontjából a legtöbb feladat. Tényszerűen igaz ez akkor is, ha az utóbbi években a Magyar Táncművészeti Főiskolán ugrásszerűen megnőtt a táncpedagógus-képzésben résztvevők száma.

e) Ezen a ponton kell hangsúlyozottan szólni arról a szerepről is, amelyet a Magyar Művelődési Intézet és jogelődjei elláttak és ellátnak ma is a néptánc-csoportvezetők képzése és továbbképzése terén. A művészetoktatás középszintjének megerősítésével együtt e tevékenység eredményei képezhetik a táncpedagógia területén minden további előrelépés alapját.

A Nemzeti Alaptanterv (NAT) megvalósításának feltételei a helyzetelemzés tükrében

Mint a fentiekből kitűnik, a művészetoktatás, s ezen belül a táncpedagógia struktúrája az elmúlt időszak feladatainak megoldására alakult ki: elsősorban a táncművészet, másodsorban a közművelődés funkcionális elvárásait kellett teljesítenie. Most teljesen új helyzetről kell beszélnünk, arról, hogy a közoktatásban biztosítottak-e a NAT Művészetek műveltségi területéhez tartozó Tánc (és dráma) részterület megvalósításának feltételei?

Válaszunk a következő lehet. A tanterv adott (bár bizonyos mértékben újragondolásra vár), megvalósításának lehetőségei nyitottak, végrehajtásának feltételei azonban egyelőre bizonytalanok, de jól átgondolt táncpedagógiai programmal a tantervi követelmények hosszabb távon teljesíthetők. Mindez a tanárképzés és a pedagógus-továbbképzés új rendszerének kidolgozását feltételezi ezen a területen is.

A *Magyar Táncművészeti Főiskola* akkreditációs anyagában ezzel kapcsolatban egyebek között a következők olvashatók: „A NAT bevezetésével főiskolánkra hatalmas nyomás nehezedik.” Majd az alábbi tervezett intézkedések és tennivalók következnek:

„1. Vidéki pedagógusképző intézmények keresnek meg bennünket kihelyezett tagozatok indításának igényével. E tárgyban megállapodásra jutottunk a sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskolával és a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolával. Itt a képzést 1998 szeptemberétől indítjuk.

2. Tárgyalások folynak további vidéki tagozatok létesítéséről Egerben, Békéscsabán, Nyíregyházán, Tatán.

3. Részt veszünk a multiplikátor-képzésben. Erre eddig a Komárom-Esztergom Megyei Pedagógiai Intézettel együttműködve kerül sor.

4. A korábban négyéves ciklusokban indított táncpedagógus szakokat – terem- és oktatói kapacitásunk figyelembevételével – évente indítjuk.” (15)

A NAT végrehajtása csak akkor lehet sikeres, ha a művészeti felsőoktatásban illetékes Magyar Táncművészeti Főiskola szakmai irányításával egy táncpedagógus-képző és -továbbképző „háló” készül, bevonva a folyamatba mindazon felsőfokú tanító- és tanárképző intézményeket, ahol e képzéshez a személyi és egyéb feltételek biztosítottak, illetve amelyek e feladat megoldására vállalkoznak.

A NAT végrehajtására vonatkozó adminisztratív teendők egy részét a Művelődési és Közoktatási Minisztérium illetékes osztályai elvégezték, vagy egyes intézkedések előkészítése folyamatban van.

Közülük is talán a legfontosabb az a dokumentum, amely *A táncművészeti felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeit* tartalmazza. A másik két fontos dokumentum – bár közvetlenül nem függenek össze a NAT-tal –: *A 16/1994. (VII.8) MKM rendelet melléklete 57. sorszám alatt kiadott táncos szakképesítés szakmai követelményei*, illetve *A táncművész szakképesítés központi programja*. Ez utóbbiak elsősorban azért hasznosak, mert a NAT szempontjából harmonizációs bázist jelentenek.

A további teendők tisztázásra várnak.

A Nemzeti Alaptanterv végrehajtására vonatkozó fontosabb feladatok és javaslatok a táncpedagógia területén

1. A NAT Művészetek műveltségi területnek a Tánc és dráma műveltségi részterületét teljes egészében újra kell gondolni és át kell alakítani. A széteső „mozaikképet” szerves egységgé szükséges formálni – beágyazva egyrészt a kultúra és a művelődés természetes szövetébe, másrészt a hagyomány és az élő kultúra egységébe, harmadrészt az életkori sajátosságok figyelembevételével –, az élményszerűséget minden körülmények között biztosítani kell, megszabadítva a művészeti ismereteket a tantárgyi gondolkodás kalodáitól.

2. A tánc és a zene kapcsolatának tisztázása és új tantervi megfogalmazása a szerves egység egyik alapvető feltétele. („Nem hiszem, hogy van a művészetben szorosabb szövetség, mint a zene és a tánc szövetsége, belső, szerves, sokszor genetikai kapcsolat van közöttük” – írta *Serge Lifar* Terpszichore című művében.) (16)

3. A tánctanítást tartalmilag ki kell terjeszteni a közhasználatú táncok lehetséges teljes körére, biztosítva benne nemzeti táncaink (néptánc, történelmi társastáncok stb.) meghatározó szerepét. (*Csokonai Vitéz Mihály*: „Nemzeti táncunknak légyen első jussa...”) (17)

4. A táncpedagógiai tevékenységben külön figyelmet kell szentelni a társasági élet szabályainak, az udvariasság, az illem, a kellem, az elegancia, a figyelmesség – s ezáltal a jellembeli tulajdonságok fejlesztésének.

5. Az egész országra kiterjedően fel kell mérni, biztosítottak-e a NAT tánctanítási elvárásainak személyi feltételei? A felmérést követően ki kell dolgozni a táncpedagógiai képzés és továbbképzés „hálótervét”, beépítve a tervezetbe azokat a tartalmi változásokat is, amelyek a tanterv átalakításából következnek. A hálóterv keretében tisztázni kell azon képző intézmények körét, amelyek bevonhatók a tervezett képzési struktúrába.

6. Tervezetbe kell foglalnunk azon kiadványok (tanításmódszertani könyvek és más tanulási segédanyagok) körét, amelyek elengedhetetlenek a táncpedagógiai tevékenység szakszerűségének és színvonalának biztosításához.

7. Táncpedagógiai folyóiratot kell alapítani – a szakma folyamatos tájékoztatása és eszmecsereje, a táncpedagógiai tevékenység szakmai alapjainak megteremtése és folyamatos megújítása érdekében.

8. Az iskolai táncoktatás szakmai összehangolása érdekében a Magyar Táncművészeti Főiskola szakmai irányításával és a képzésben illetékes intézmények, intézetek bevonásával Táncpedagógiai Tanácsot kívánatos létrehozni, biztosítva annak nyitottságát és szabadságát.

9. A magyar táncpedagógia fejlődését elősegítendő, szakmai fórumokat kívánatos létrehozni: szakmai bemutatók, szimpóziumok, táncversenyek – alkalmasint fesztiválok – rendezése céljából.

A javaslatok természetesen tovább bővíthetők, előbb azonban az alapvető kérdések megoldására kell törekednünk.

Zárógondolatok

Tanulmányom mottójául Kodály Zoltán gondolatait választottam, mert úgy vélem, hogy azok a tánc kultúrára is érvényesek. A tánc kultúra értékei nem egy nemzedék értékei csupán, s talán az is igaz: egy ország tánc kultúráját nem egyes tánc művészek csinálják, hanem az egész nép. A tánc, a mozgásművészet – a gyermektáncoktól és a gyermekjátékoktól a pantomimig – a legérthetőbb és a legvarázslatosabb művészetekhez tartozik. Az iskolának nem lehet nemesebb hivatása, mint hogy ezt a varázslatot az énekkel, a zenével és a többi művészettel együttműködésben megidézzé. Dolgozatomat *Molnár István*, a neves táncművész és koreográfus gondolataival zárom: „A táncművészetre az el-

következő időben még egy újabb felelősség is nehezedik: neki kell megőrizni a világszer-
te egyre inkább eltűnőben levő népművészet kincseit. A néptánc lassan nem lesz élő, mert
a megváltozott idők az emberi műveltségvágyat is alakítják, formálják. A körülmények
egyre kevésbé lesznek alkalmasak a néptáncra, ám a művészetbe átmentett népművészet
sohasem pusztul el, és nevelő hatása nevelni fogja az emberi ízlést, így kap új értelmet a
magas művészetben a nép lelkéből fakadt néptánc.” (18)

Jegyzet

- (1) KODÁLY ZOLTÁN: *Visszatekintés I.* Zeneműkiadó, Bp. 1982, 156. old.
- (2) NÉMETH LÁSZLÓ: *Tapasztalat- és átomátadás.* = Uő: *Sajkódi esték* [Tanulmányok.] Magvető Könyvki-
adó és Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1974, 298–321. old.
- (3) *Nemzeti Alaptanterv. Művészetek.* Korona Kiadó, Bp. 1995.
- (4) HAUSER, ARNOLD: *A művészet és az irodalom társadalomtörténete.* Gondolat Kiadó, Bp. 1960, 10. old.
- (5) DIENES GEDEON: *Tánc.* = *A művészetek. Minerva Nagy Képes Enciklopédia 2.* Minerva, Bp. 1973, 274. old.
- (6) BROCKHAUS–RIEMANN: *Zenei lexikon 3.* Zeneműkiadó, Bp. 1985, 27. old.
- (7) SZABÓ DURUCZ ZSUZSA: *Hol terem a táncművészet? Bemutatjuk a Táncművészeti Főiskolát.* Zene-Zene-
Tánc, 1997. április, 7–10. old.
- (8) Uo.
- (9) *Táncművészeti Főiskola akkreditációja: Táncpedagógus szak önértékelése.* Bp. 1997. [Kézirat.]
- (10) Uo.
- (11) *Magyar Néprajzi Lexikon 2.* Főszerkesztő: ORTUTAY GYULA. Akadémiai Kiadó, Bp. 1979, 368–369.
old.; HÉRA ÉVA: *A Bokrétságoktól a táncmozgalomig.* Zene-Zene-Tánc, 1995. 1. sz., 44. old.
- (12) *Magyar Néprajzi Lexikon,* i. m., 5., 182. old.
- (13) KROMBHOLZ, GERTRUDE–LEISE-HAASE, ASTRID: *Társastáncok.* Planétás Kiadó, Bp. 1997.
- (14) KÖRTVÉLYES GÉZA: *Néptáncművészet és mozgalom 1970–1977 I–II.* Zene-Zene-Tánc, 1998. február,
30–32. old.; április, 9–12. old.
- (15) *Táncművészeti Főiskola akkreditációja...*, i. m.
- (16) IDÉZI: DIENES GEDEON: *Tánc.* = *A művészetek.* Minerva Nagy Képes Enciklopédia 2. Minerva, Bp.
1993, 289. old.
- (17) CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY: *Dorotya, vagy is a dámák diadala a farsangon.* 1799. Második könyv:
Esvélig.
- (18) MOLNÁR ISTVÁN: *Magyar tánc tanulási rendszerem.* NPI., Bp. 1982, 25. old.

Válogatott bibliográfia

- BALASSA IVÁN–ORTUTAY GYULA: *Magyar néprajz.* Corvina, Bp. 1979, 427–439. old.
- BENKŐ ÉVA: *Amatőr művészeti csoportok. Összegező jelentés a vizsgálat első szakaszáról.* = *Tanulmányok a
magyar művelődés helyzete c. 1978–80. évi vizsgálatról.* Művelődéskutató Intézet, Bp. 1982, 242–259. old.
- FALVAY KÁROLY: *Molnár Istvánra emlékezünk.* Táncművészet, 1997. 4. sz., 2. old.
- FÜGEDI JÁNOS: *A tánckutató, aki utat mutatott. Szentpál Mária emlékezete.* Zene-Zene-Tánc, 1995–1996,
3–4. sz., 34–35. old.
- GELENCSÉR ÁGNES: *A modern tánc panorámája: Kétféle tendencia – kétféle minőség.* Zene-Zene-Tánc,
1998. február, 35–36. old.
- HALÁSZ TAMÁS: *Táncszínházak fellelővára. A Petőfi Csarnok mint „kitörési pont”.* Zene-Zene-Tánc, 1995.
1. sz., 42–43. old.
- JENEY ATTILA: *Istenáldotta hályogkovács. Rábai Miklós emlékének.* Zene-Zene-Tánc, 1994. 1. sz., 42–47. old.
- KAPOSY EDIT–MURÁNYI ZSUZSA, L.–LÁSZLÓ BENCSIK SÁNDOR: *Kis könyv a táncról.* Gondolat Ki-
adó, Bp. 1961, 137. old.
- KÖRTVÉLYES GÉZA: *Harangozó Gyula öröksége.* Zene-Zene-Tánc, 1994. 1. sz., 37. old.
- KÖRTVÉLYES GÉZA: *Tendenciák a magyar táncművészetben. Ötvenhétől hatvanévig.* Zene-Zene-Tánc,
1996. december 28–32. old.
- KÖRTVÉLYES GÉZA: *Tendenciák a magyar táncművészetben. 1964–1970.* Zene-Zene-Tánc, 1997. január,
14–16. old.
- KÖRTVÉLYES GÉZA: *Néptáncművészet és mozgalom 1964–1970.* Zene-Zene-Tánc, 1997. április, 22–26. old.
- KÖVÁGÓ ZSUZSA: *Egy asszony titka. Beszélgetés-töredék Foltin Jolán Kossuth-díjas koreográfussal.* Zene-
Zene-Tánc, 1995–1996. 3–4. sz., 28. old.
- KÖVÁGÓ ZSUZSA: *Arcképvázlat Terpszichoré nagykövetéről, Dienes Gedeonról.* Zene-Zene-Tánc,
1995–1996. 3–4. sz., 28. old.

- KÖVÁGÓ ZSUZSA: *Őrizzük meg kultúránkat! Novák Ferenc Kossuth-díjas koreográfus a magyar táncművészek gondjairól.* Zene-Zene-Tánc, 1997. június, 22–23. old.
- KÖVÁGÓ ZSUZSA: *Gondolat-törödékek Fülöp Viktor emlékére. 1929–1997.* Zene-Zene-Tánc, 1997. december, 5. old.
- LAJTHA LÁSZLÓ–GÖNYEI SÁNDOR: *Tánc. = A magyarság néprajza IV.* 2. kiad. Sajtó alá rendezte: VISKI KÁROLY. Egyetemi Nyomda, Bp. 1943, 76–131. old.
- LŐRINC KATALIN: *Chagall-képek és gumiasztalok. A Szegedi Kortárs Balett produkcóiáról.* Zene-Zene-Tánc, 1995. 2. sz., 43. old.
- LŐRINC KATALIN: *Ég és Föld. Zene-tánc-színház Veszprémben.* Zene-Zene-Tánc, 1997. április, 29. old.
- LŐRINC KATALIN: *Balanchine-est az Operában, avagy: a lovakat lelövik, ugye?* Zene-Zene-Tánc, 1998. február, 17–18. old.
- A magyar tánc történet évszázadai. Szöveggyűjtemény.* Válogatta: PESOVÁR ERNŐ. NPI, Bp. 1972, 152. old.
- Népi játszóház. Szöveggyűjtemény és segédanyag.* Összeállította: BESZPRÉMI KATALIN. MMI, Népművelődési Osztály, Bp. 1995, 169. old.
- NEUMANN ILONA: *Markó Ivántól a Monarchiáig. A Győri Balett másfél évtizede.* Zene-Zene-Tánc, 1995. 1. sz., 36–38. old.
- NEUWIRTH ANNAMÁRIA: *Játék és tánc az iskolában. I–IV. osztály.* OKK Néptáncosok Szakmai Háza, Bp. 1991, 90. old.
- PESOVÁR ERNŐ–LÁNYI ÁGOSTON: *A magyar nép táncművészete. Néptánciskola I–II.* NPI, Bp. 1982, 206., 328. old.
- RÉFI ZSUZSA: *A némajáték térbeli költészete. Néhány mondat és mozdulat M. Kecskés Andrással.* Zene-Zene-Tánc, 1995–1996. 3–4 sz., 37. old.
- RÉFI ZSUZSA: *A magyar balettpedagógia története. Negyvenöt éves a Magyar Táncművészeti Főiskola.* Zene-Zene-Tánc, 1995–1996. 3–4. sz., 44–45. old.
- RÓNA KATALIN: *Dózsa Imre múltjáról és jövőjéről, táncról és tanításról.* Zene-Zene-Tánc, 1995–1996. 3–4. sz., 42–43. old.
- RÓNA KATALIN: *A kortárs táncművészetért.* Zene-Zene-Tánc, 1997. június, 7–8. old.
- RÓNA KATALIN: *Merre tovább Állami Népi Együttes?* Zene-Zene-Tánc, 1997. november, 21. old.
- SZABÓ DURUCZ ZSUZSA: *Adósságtörlesztés. Rábai Miklósról emlékezve.* Zene-Zene-Tánc, 1997. január, 17–19. old.

A szemiotikai szövegtan mint egy *studium generale* egyik alapeleme

*Beszélgéseink végére érve azzal a kérdéssel kívánunk foglalkozni, hogy miért tekinthető (vagy szerényebben: miért tekintjük mi) a szemiotikai szövegtant egy *studium generale* egyik alapelemének. Ennek bevezetéseként mindenekelőtt a következő kérdésre kell választ adnunk:*

1. kérdés: Mit nevezünk „studium generale”-nak?

P. S. J.: A *studium generale* – ahogy az elnevezés alapján intuitive is kikövetkeztethető – általános stúdiumot jelent, más szóval a stúdiumoknak azt a részét, amelyre bármilyen irányú szakstúdium folytatása számára szükség van. Volt idő, amikor bizonyos oktatási rendszerek keretében az egyetemi oktatás ilyen *studium generale*val kezdődött, majd erre épült rá a különféle jellegű szaktárgyak oktatása. Itt azonban nem az egyetemi, hanem elsősorban az alap- és középfokú oktatással kívánunk foglalkozni.

Alapfokon a *studium generale* körébe tartozik az írás, olvasás és számolás készségének/képességének az elsajátítása. De a *studium generale* mintha ezzel véget is érne. Ezután már nyelv és irodalom, történelem, földrajz, biológia, fizika, kémia stb. következnek. Ezzel szemben mi azon a véleményen vagyunk, hogy a *szövegtani ismeretek* (pontosabban: a multimediális szövegek létrehozásának, valamint a multimediális szövegeken és szövegekkel végrehajtható/végrehajtható műveleteknek az ismerete) olyan általános jellegű önálló stúdium tárgyát kellene hogy képezze, amely nem kapcsolódik szorosan egyetlen szaktárgyi ismeretkörhöz sem.

Azt hiszem az, hogy *multimediális szövegekről* beszélek, nem igényel különösebb magyarázatot. De a fenti megállapítás véleményem szerint akkor is érvényes, ha kizárólag verbális szövegekre gondolunk. Külön magyarázatot igényel ezzel szemben – úgy gondolom – az, hogy a szövegtani ismeretek elsajátításának/elsajátíttatásának miért kell/kellene önálló stúdium tárgyát képeznie. A magyarázat véleményem szerint egyszerű: a magyar nyelv és irodalom tanárának nem lehet feladata (arról nem is beszélve, hogy ideje se lenne rá!), hogy valamennyi irodalmi, köznyelvi és szaknyelvi szövegtípushoz tartozó szövegre vonatkozó művelet elsajátíttatásával foglalkozzon. Ennek eredménye az, hogy a tanulók többé-kevésbé rendszerbe foglaltan megtanulják azt, hogy milyen műveleteket lehet/kell irodalmi szövegekkel/szövegeken végrehajtani, a többi szövegtípusra vonatkozó ismereteiket pedig nagyrészt anélkül sajátítják el, hogy rendelkezésükre állna egy olyan tanítási egység, amelynek keretében ezeket az ismereteket – kellő reflexió kíséretében – egységbe foglalhatnák. Nem beszélve azoknak – a *csak részben technikai!* – ismereteknek az elsajátíttatásáról, amelyeket a személyi számítógépek oktatási keretben való egyre kiterjedtebb alkalmazása megkíván a szövegszerkesztéstől a hiperszövegek létrehozásáig és befogadásáig (elég ha egyrészt az olyan CD-ROM-okra gondolunk, mint az *Anyanyelvi könyvespolc*, a *Verstár* vagy a *Biblia*, másrészt a különféle – hazai és nem hazai – iskolák közötti *Internet-kapcsolatokra*).

B. Zs.: A fentiekkel kapcsolatban érdemes kitérnünk arra, hogy például az 1–10. évfolyamokra vonatkozó – a helyi tantervek, tanítási programok alapjául szolgáló – oktatási dokumentum (NAT) *A műveltségi területek oktatásának közös követelményei* fejezetben, valamennyi műveltségi területre érvényesen, *Kommunikációs kultúra* címen a következőket fogalmazza meg:

„A kommunikációs kultúra a megismerést, a tanulást, a tudást, az emberi kapcsolatokat, az együttműködést, a társadalmi érintkezést szolgáló információk felfogása, megértése, szelektálá-

sa, elemzése, értékelése, felhasználása, közvetítése, alkotása. Összetevői a szimbolikus (verbális, matematikai) jelek útján történő, a kép, valamint a mozgásban, tevékenységben, a magatartásban megnyilvánuló kommunikáció képességei. Beletartozik ezekbe a metakommunikáció (a tekintet, a gesztusok, a testtartás, a hanghordozás, a mozgástér) alkalmazásának az ismerete is.

A kommunikációs kultúra részben a műveltség, a tudás alapja, részben az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és közösségi érdek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője. Középpontjában az önálló ismertszerzés, véleményformálás és -kifejezés, a vélemények, érvek kifejtésének, értelmezésének, megvédésének a képességei állnak. Mindezek elsősorban az anyanyelv minél teljesebb értékű ismeretét kívánják.

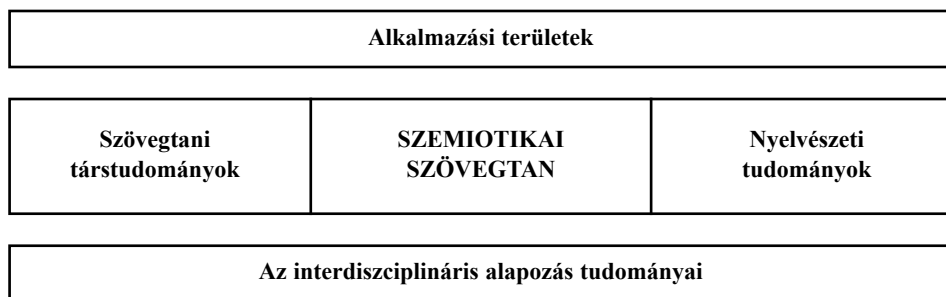
Napjainkban értesüléseink túlnyomó részét nem személyesen hozzánk intézett »üzenetekből« merítjük, hanem mesterséges közvetítő rendszerek útján. A tömeges, passzív információfogyasztás az életvitel torzulásához vezethet. Ezért az iskolának az új audiovizuális környezetet értő, szelektíven használó fiatalokat kell nevelnie.” (1)

Az említett dokumentumban a kommunikációs kultúrával kapcsolatos – itt idézett – közös követelmények ismételten megjelennek az egyes műveltségi területek általános, illetve részletes követelményei között is: érvényesítve bizonyos – a műveltségi területekhez tartozó – sajátosságokat, nem egyszer azonban ismétlődéseket, átfedéseket is. Következésképpen a tanulók kommunikációs kultúrájának fejlesztése mind a követelmények, mind a gyakorlati megvalósítás szintjén szükséges és lehetséges, meggondolandó azonban, hogy ez a „szétszórtság” alkalmas-e akárcsak a multimediális szövegek létrehozásának, a multimediális szövegeken és szövegekkel végrehajtható/végrehajtható műveletek ismeretének kellő elsajátításához.

Anélkül, hogy ebben az írásban arra is választ próbálnánk adni, hogy egy *studium generale* típusú tantárgyat a 6–16 éves korosztály iskoláztatásában mely évfolyamon, kinek, milyen mélységben kellene tanítania, úgy vélem, hogy ennek szükségességére feltétlenül érdemes figyelmet fordítani. A legoptimálisabb megoldás természetesen egy önálló stúdium létrehozása lenne, minimális megoldásként – és minél előbb – legalább egy olyan tanuló/tanári segédlet(ek) kiadására kellene kísérletet tenni, amely/amelyek oly módon tartalmazná(k) a legszükségesebb ismeret(ek)et, hogy az(oka)t bármely tantárgyat tanító tanár szükség szerint, de azonos elvek alapján hasznosíthatná.

*

Beszélgéseinkben a szövegtan kérdéseivel úgy kezdtünk foglalkozni, hogy felvázoltuk a szövegtani kutatás diszciplínakörnyezetét. A szemiotikai szövegtan *studium generale* jellegének/funkciójának alábbi elemzésénél ehhez a diszciplínakörnyezethez térünk vissza. Ezt hivatkozási alapul választva ugyanis világosabban megmutatható, hogy a szemiotikai szövegtan milyen más jellegű ismereteket egyesít, milyen más jellegű ismeretekkel működik együtt, és milyen területeken kerülhet alkalmazásra. A diszciplínakörnyezet leegyszerűsített ’térkép’-ét az 1. ábra mutatja.



1. ábra

Vegyük sorra most azokat a kapcsolatokat, amelyeket a diszciplínakörnyezet térképe a *szemiotikai szövegten* számára kijelöl, s vizsgáljuk meg röviden azokat a *studium generale* funkciókat, amelyeket e szövegten ezekben a kapcsolatokban betölt.

2. kérdés: Milyen *studium generale* funkciót tölt/tölthet be a szemiotikai szövegten az interdiszciplináris alapozás tudományaival való kapcsolatában?

P. S. J.: Erre a kérdésre általános válaszként – képletesen szólva – azt mondhatjuk, hogy a szemiotikai szövegten az interdiszciplináris alapozás tudományainak körében egy 'centripetális központ' funkcióját tölti be. Más szóval: egy adott cél érdekében egyesíti ('vonzza magához') a filozófiából, a szemiotikából, a kommunikációelméletből, a pszichológiából, a szociológiából/antropológiából, a formális metodológiákból, az empirikus metodológiákból és alkalmanként egy-egy más (járulékos) diszciplinából mindazt, amire – megfelelő funkcióképességet biztosító – felépítésében szüksége van. Egy *studium generale* koncepciójából kiindulva azt mondhatjuk, egyúttal ahhoz is modellt szolgáltat, hogy mi módon jön létre egy multidiszciplináris jellegű diszciplína.

Ha az interdiszciplináris alapozás tudományait egyenként kívánjuk sorra venni, azokkal kapcsolatban röviden a következőket mondhatjuk. A szemiotikai textológia az egyes alapozó tudományokból a következő ismereteket egyesíti (olvasztja magába):

- a *filozófiából* egyrészt azokat, amelyek felhasználásával saját felépítésében meghatározhatja a tárgy, cél és módszer optimális kapcsolatát, másrészt azokat, amelyek felhasználásával tisztázhatja a 'jelölés' és az 'interpretáció' mibenlétét;

- a *szemiotikából* egyrészt azokat, amelyek az olyan fogalmak meghatározásához szükségesek, mint a (legáltalánosabb értelemben vett) 'médiüm', 'jel' és 'nyelv' fogalma, másrészt azokat, amelyek alapján a komplex jelek általános modellje megalkotható, végül azokat, amelyek felhasználásával egy médium-/jel-, illetőleg (multimediális) nyelvtipológia létrehozható;

- a *kommunikációelméletből* azokat, amelyek felhasználásával egy általános kommunikációszituáció-tipológia, illetőleg egy szöveg- és kommunikátumdefiníció, valamint szöveg- és kommunikátumtipológia megalkotható;

- a *pszichológiából* egyrészt azokat, amelyek a kommunikátumok percepciójának megértéséhez elengedhetetlenül szükségesek, másrészt azokat, amelyek alapján a mentális modellek szövegalkotás- és szövegbefogadásbeli szerepe tisztázható;

- a *szociológiából* mindenekelőtt azokat, amelyek a tudásrendszerek felépítésére, típusaira és felhasználására vonatkoznak, az *antropológiából* (főleg az *antropológiai hermeneutikából*) mindenekelőtt azokat, amelyek alapján egyrészt tisztázható a fogalmi és a szimbolikus megismerés közötti különbség, másrészt világossá tehetők azok a feltételek, amelyek között a megismerés e típusai létrejönnek;

- a *formális metodológiákból* többek között azokat, amelyek felhasználásával világossá tehető, hogy mit jelent az interpretációfolyamatok és eredményeik explicit leírása;

- az *empirikus metodológiákból* mindenekelőtt azokat, amelyek annak a tudás-/feltételezés- és elvárásrendszernek a feltáráshoz járul(hat)nak hozzá, amelynek alapján egy személy vagy csoport egy adott szöveg interpretációját végrehajtja;

- s ha itt járulékos diszciplinaként azt a diszciplinát választjuk, amely a *személyi számítógépek* szövegfeldolgozásbeli szerepét/funkcióját tárgyalja (éspedig nem kizárólag az informatika szintjén!), abból azokat az ismereteket, amelyek a szövegfeldolgozó programok létrehozására/alkalmazására vonatkoznak, illetőleg amelyek felhasználásával egy multimediális dokumentumanyagból egy optimális hiperszöveg létrehozható.

B. Zs.: Az itt felsorolt alapozó tudományokkal kapcsolatban a 6–16, illetve a 16–18 éves korosztályra vonatkozóan a következőket mondhatjuk:

- egyes tudományok az iskoláztatás különböző fokán és különféle iskolatípusban mint tantárgyak is megjelennek/megjelenhetnek (filozófia, pszichológia, informatika);

- egyes tudományok részismeretei megjelennek a különböző tantárgyak tananyagában (szemiotika, kommunikációelmélet, szociológia stb.).

Megjegyzem, hogy a korábbiakban minimális megoldásként említett tanári/tanulói ségédlet alkalmas lenne arra, hogy egy szemiotikai szövegtani szemléletű kötetben az alapo- zó tudományokból vett – egyéni olvasásra és közös feldolgozásra egyaránt alkalmas – sze- melvényekkel ismertesse meg a tanulókat. Egy ilyen megoldás nem idegen a jelenlegi pe- dagógiai gyakorlattól. Hasonló törekvésekkel készült például az Alternatív Közgazdasági Gimnázium *Tanulásmódszertani szövegyűjteménye* (válogatta és szerkesztette: *Orosz- lány Péter*), amelyből – többek között – a következő címekhez rendelt eredeti szövegek- kel ismerkedhetnek meg a tanulók: *Az ismeretrögzítés (emlékezetbe vésés) pszichológiai kérdései; Gondolkodás, megismerés, nyelv; A kulturált gondolkodás néhány eleme.* (2)

3. kérdés: *Milyen studium generale funkciót tölt/tölthet be a szemiotikai szövegtan a nyelvészeti tudományokkal való kapcsolatában?*

P. S. J.: Annak hangsúlyozása mellett, hogy – önmagában véve – a nyelvészeti tudomá- nyok bármelyike teljes jogú, autonóm tudománynak tekinthető, ha egy szövegtannal kell hogy kooperáljanak, azzal való kapcsolatukban szükségképpen a szövegtané a meghatározó szerep. Így van ez a szemiotikai szövegtan és a nyelvészeti tudományok kapcsolatában is.

A *nyelvészeti tudományokon* belül célszerű – többek között – egy *rendszer nyelvészeti* és egy *szöveg nyelvészeti* tudományágot elkülöníteni.

A *szöveg nyelvészet* – a szemiotikai szövegtannal való együttműködésben – a *szöveg- mondatok* formai és szemantikai felépítésének (elsősorban koreferenciarelációinak és li- neáris elrendezésének) elemzésével és leírásával kell foglalkozzék. A szemiotikai szö- vegtannal való együttműködést azért szükséges hangsúlyozni, mert a szövegmondatok formai és szemantikai felépítése kizárólag nyelvészeti eszközökkel csak ritka esetben tár- ható fel, ahhoz a világra (minimálisan az adott szövegben feltehetően kifejezésre jutó vi- lágfragmentumra) vonatkozó ismeretekre is szükség van, s ezek az ismeretek a szöveg- tan körébe tartoznak.

A *rendszer nyelvészetnek* ezzel szemben annak megmutatásához kell eszköztárat szol- gáltatnia, hogy az egyes *szövegmondatok* rendszer nyelvészeti háttérét képező *rendszer- mondatok* milyen rendszer nyelvészeti kiinduló szerkezetből, milyen műveletek végrehaj- tásával hozhatók létre. Ez a követelmény csak olyan keretek között hagy(hat)ja meg a rendszer nyelvészet autonómiáját, amelyekben belül az ezt a követelményt teljesíteni képes.

Ahhoz, hogy a szemiotikai szövegtan és a nyelvészeti tudományok kapcsolata világó- san meghatározható lehessen, mindenekelőtt természetesen a fenti megkülönböztetéseket egyértelművé tevő fogalomtárat kell létrehozni.

B. Zs.: A tankönyvek jó részében a szövegtanok és a nyelvészeti tudományok kapcsola- tát illetően található a legnagyobb terminológiai zavar. A kritikus pontok a következők:

– a rendszer és a használat megkülönböztetése egyes tankönyvekben (implicit módon) *de Saussure*, másokban (implicit módon) *Chomsky* felfogásán alapul: az előbbi alapján a rendszer keretébe tartozó legnagyobb nyelvi egységek a *szintagmák*, az utóbbi alapján a *mondatok*;

– a *szöveget* a szerzők egy része *több mondatból álló nyelvi egységnek* tartja, más ré- sze (véleményünk szerint helyesen) az *önálló kommunikatív funkciót* tekinti a ’szöveg’- ség meghatározó jegyének, amelynek alapján szövegnek minősülhet az egy mondat (sőt az egy szó) nagyságrendű nyelvi egység is;

– vannak, akik a szövegtant (véleményünk szerint helytelenül) a hangtan–szótan–mon- dattan sorába tartozónak tekintik, mint e sor legkomplexebb elemét, s mivel a hangtan, szótan, mondattan (Chomsky felfogására épülő) rendszer nyelvészet tudományágai, a rendszer nyelvészet tudományágai körébe sorolják a szövegtant is;

– vannak, akik használják a rendszermondat–szövegmondat megkülönböztetést, de sokszor következtelenül, a legtöbb esetben annak következtében, hogy különféle koncepciókból származó fogalmakat hoznak egymással kapcsolatba.

4. kérdés: *Milyen studium generale funkciót tölt/tölthet be a szemiotikai szövegtan a szövegtani társtudományokkal való kapcsolatában?*

P. S. J.: Ahogy a korábbiakban láttuk, szövegtani társtudományoknak nevezzük a poétikát, retorikát, narratológiát, stilisztikát, esztétikát. Míg a nyelvészeti tudományoknak a szemiotikai textológiával való együttműködésben alárendelt szerepük van, a szövegtani társtudományok a textológiával többé-kevésbé mellérendelt módon működnek együtt. Ezt az 'együttműködés'-t illetően itt a következő három dolgot tartom szükségesnek hangsúlyozni:

A szemiotikai textológia léte/felépítése természetesen kihat a társtudományok létre/felépítésére is. Ennek a kihatásnak mindenekelőtt abban kellene megnyilvánulnia, hogy a társtudományok újragondolják egymáshoz való viszonyukat, egymástól való függőségüket/függetlenségüket. Hogy újra a korábban már említett tényre hivatkozzam: a szóképek/gondolatalakzatok szerepet játszanak mind a poétikában, mind a retorikában, mind a stilisztikában, aminek következtében kézenfekvőnek látszana a szóképek/gondolatalakzatok tárgyalása számára egy saját tudományágat létrehozni vagy a nyelvi-szemantika, vagy a szemiotika, illetőleg annak közvetítésével közvetlenül a szemiotikai szövegtan körében, amire mind a poétika, mind a retorika, mind a stilisztika hivatkozhatna, amikor saját szempontjukból tárgyalják ezeket az elemeket. Ezzel szemben jelenleg az a helyzet, hogy a szóképek/gondolatalakzatok 'tan'-át sokszor minimálisnak tekinthető eltéréssel megtaláljuk mind a poétika, mind a retorika, mind a stilisztika körében.

Célszerűnek látszana továbbá – ahogy a fentiekben a kommunikációelmélet és a szemiotikai textológia viszonyát tárgyalva erre már utaltam – egy általános kommunikátumtipológiát a szemiotikai szövegtan részeként létrehozni, és valamennyi kommunikátumtípusra vonatkozóan értelmezni/kidolgozni annak poétikáját (műfajelméletét), retorikáját, stilisztikáját.

A szemiotikai szövegtan azután ezekkel az újraértelmezett poétikákkal, retorikákkal, stilisztikákkal működne együtt oly módon, hogy felépítésében egyértelműen meghatározná ennek az együttműködésnek a mibenlétét és formáját.

B. Zs.: A kommunikátumspecifikus társtudományokra az oktatás keretében jó példa a stilisztika. Mint arra e sorozat korábbi részeiben utaltunk, stilisztikai ismereteket (az irodalmi szövegek stilisztikája mellett) a tanulók elsősorban a középiskolai magyar nyelv- és irodalomórákon szerezhethetnek. Az alaptantervnek a stilisztikai ismeretek tanítására (a köznapis szövegek, tudományos szövegek stilisztikájára is) vonatkozó elvárásai a helyi tantervekben, illetőleg a különféle tankönyvekben más-más módon jelennek meg. A minden iskolatípusban használható *Magyar nyelv* tankönyvcsalád – amelynek tananyagbeosztása és szemléletmódja megegyezik a NAT programjával – például *Az információk világában* (Kommunikáció) fejezete *A hírek világában*, *Az újságírói műfajokról*, valamint *Kommunikáció és beszédművelés* fejezete *Kommunikáció, információ*, *Az élőszó és az írott szöveg*, *A szóbeli megnyilatkozás műfajai* alfejezeteiben dolgozza fel ezeket az ismereteket. (3)

*A szövegnyelvészet –
a szemiotikai szövegtannal való
együttműködésben – a szöveg-
mondatok formai és szemantikai
felépítésének (elsősorban
koreferenciarelációinak és
lineáris elrendezésének)
elemzésével és leírásával kell
foglalkozzék. A szemiotikai
szövegtannal való együtt-
működést azért szükséges
hangsúlyozni, mert a szöveg-
mondatok formai és szemantikai
felépítése kizárólag nyelvészeti
eszközökkel csak ritka esetben
tártható fel, ahhoz a világra
(minimálisan az adott
szövegben feltehetően
kifejezésre jutó világ-
fragmentumra) vonatkozó
ismeretekre is szükség van,
s ezek az ismeretek a szövegtan
körébe tartoznak.*

5. kérdés: *Milyen studium generale funkciót tölt/tölthet be a szemiotikai szövegten az alkalmazási területekkel való kapcsolatában?*

P. S. J.: Mindenekelőtt azt szeretném hangsúlyozni, hogy ha nem kívánjuk az alkalmazási területeket radikálisan a csupán verbális szövegekkel operáló területekre leszűkíteni – aminek következtében le kellene mondanunk a kommunikátumok jelentős részének elemzéséről –, a szemiotikai textológiát a multimediális szövegek textológiájaként kell megalkotnunk. Beszélgetéseink háttérében egy így értelmezett és megalkotott szemiotikai textológia áll, jóllehet az itt közölt sorozatban ha nem is kizárólag, de elsődlegesen a verbális szövegek szemiotikai textológiájának kérdéseivel foglalkoztunk.

Ahhoz, hogy a multimediális szemiotikai textológia alkalmazási területekkel kapcsolatos *studium generale* funkcióját világosan láthassuk, a szemiotikai textológia és az alkalmazási területek kapcsolatát célszerű a következő kettős perspektívából szemügyre venni:

A multimediális szemiotikai textológia kidolgozásának időszakában az alkalmazási területek igényei hatnak e textológia alakulóban levő koncepciójára, minthogy a multimediális szemiotikai textológia egyik célkitűzése az optimális alkalmazhatóság biztosítása. Ebben a szakaszban a textológia koncepciója mintegy alapul szolgál a különféle alkalmazási területek igényeinek összevetésére, elősegítvén az e területekre vonatkozó tájékozódást. Amikor pedig a kidolgozott szemiotikai textológia ténylegesen alkalmazásra kerül, a különféle típuskommunikátumok textológiai elemzésének eredményei optimális példatárul szolgálnak a multimediális humán kommunikáció mélyreható megismeréséhez.

B. Zs.: Mint azt az alábbi néhány kiragadott példa is jól mutatja, a multimediális kommunikációval való foglalkozás szükségességére az alaptanterv többszörösen is ráirányítja a figyelmet, a már idézett közös követelményeken kívül az egyes műveltségi területek általános és részletes követelményeiben egyaránt:

– „Tudjon ismerteket meríteni egyszerű statisztikai táblázatokból, grafikonokból, diagramokból, törvényrészletekből, egyéb forrásokból” (*Ember és társadalom*).

– „Legyenek képesek eligazodni és tájékozódni a különböző információs anyagokban (lexikonok, ismeretterjesztő és szakkönyvek, folyóiratok, statisztikai kiadványok, albumok, térképek, ábrák, videoanyag stb.), és ezek gyűjteményeiben (könyvtár, múzeum)” (*Ember és természet*).

– „A mindennapi élet néhány tipikus vizuális közleményének (térkép, szabásminta) leírása, értelmezése, megítélése” (*Művészetek*).

– „Egyes műsortípusok (hír, reklám, közvetítés, film, sorozat, show) szerepe és hatásmechanizmusa: információ, véleményformálás...” (*Művészetek*). (4)

Az előző kérdésre adott válasz, s általában az a szerep, amelyet a multimediális kommunikáció napjainkban betölt, mintegy megkívánja hogy ezt a *Beszélgetéssorozat*ot a következő kérdéssel zárjuk:

6. kérdés: *Mi az első lépés a multimediális kommunikáció (a multimediális kommunikátumok) elemzése felé?*

P. S. J.: Erre a kérdésre itt helyszűke miatt természetesen csak részleges választ adhatunk. Az első lépés egy médium- és egy multimediális kommunikátumtipológia létrehozása, amely jelzi a kutatás fokozatos kibővítésének irányát. Különbséget téve elsődlegesen *technikai* és elsődlegesen *szemiotikai* médiumok között, mindenekelőtt az utóbbiak tipológiájával célszerű először foglalkozni. Itt az elsődlegesen szemiotikai médiumoknak egy olyan tipológiáját vázolom fel, amely színielőadások elemzésére is alkalmazható. Azért választottam tájékoztatás-ként a színielőadásokat, mert azok egyrészt bizonyos mértékig a ’mindennapi kommunikáció’ imitációjának tekinthetők, azaz bennük mindaz előfordulhat, ami a mindennapi életben is előfordul, másrészt azért, mert a színielőadások így vagy úgy valamennyi tanterv részét képezik. Ebben a megközelítésben egyként a szemiotikai médiumokhoz sorolom természetesen azt a környezetet, amelyben egy adott cselekmény lejátsszódik, s e cselekmény résztvevőit.

SZEMIOTIKAI MÉDIUMOK

KOMMUNIKÁCIÓ-KÖRNYEZET

természetes (a szabad természet)
artificiális (város, utca, épület, szoba stb.)

KOMMUNIKÁLÓ SZEMÉLYEK (DRAMATIS PERSONAE)

VERBÁLIS MÉDIUMOK

[a verbális kommunikáció 'lexikai' elemeinek médiuma]

beszélt
énekel
írott

PARA-VERBÁLIS MÉDIUMOK

[a verbális kommunikációhoz többé-kevésbé szorosan kapcsolódó elemek médiuma]

(para)lingvisztikai

[a verbális kommunikációt kísérő, arról leválaszthatatlan akusztikus/íráskepi elemek]
kinézikai

[a verbális kommunikációt kísérő, de arról leválasztható mimikai elemek, gesztusok, illetőleg testtartáselemek]

proxemikai és kronémikai

[a verbális kommunikációhoz kapcsolódó térbeli és időbeli viszonyok; elsősorban a kommunikátorok egymáshoz való térbeli elhelyezkedése]

dermikus/termikus

[a verbális kommunikáció kontextusában kommunikatív funkciót betölteni képes szomatikus elemek (elvörösödés/elsápadás, verejtékezés stb.)]

NON-VERBÁLIS MÉDIUMOK

[a humán kommunikáció olyan tényleges médiumai, amelyek a verbális kommunikációtól függetlenül önállóan is képesek szemiotikai médiumokként funkcionálni (pl. a zene, a tánc, a grafika/festmény/szobor médiuma), illetőleg ezek olyan, elsődlegesen nem szemiotikai megfelelői, amelyek adott esetben kommunikatív funkciót is betölthetnek. (Ez utóbbiakat az alábbi felsorolásban “*” jelzi.)]

hangzó

ritmikus

instrumentális (zene[=**Z**])

természetes (pl. szöveg nélküli dúdolás, füttyülés)

*nem-ritmikus (pl. bármilyen módon létrejött zaj)

grafikus

notacionális

zenei nyelvi (a hangjegyírás rendszerének elemei)

táncnyelvi (a táncírás rendszerének elemei)

matematikai/logikai/kémiai (formanyelvek elemei)

diagrammatikus (bármilyen típus diagrammokat alkotó elemek)

spazio-temperális

ritmikus

művészi (pl. tánc[=**T**])

nem-művészi (pl. menetelés)

*nem-ritmikus (bármilyen fajta – nem proxémikus funkciót betöltő – mozgás)

operatív

imitatív (pantomim[=**P**])

*nem-imitatív/(kvázi-)valóságos (célra irányuló tevékenység/munka)

dologi

ábrázoló (grafika[=**G**]/festmény[=**F**]/szobor[=**Sz**])

*nem-ábrázoló (egyrészt az egyes személyek által viselt objektumok – ruházat, ékszer, de hajviselet és smink is; másrészt a kommunikáció kontextusába jelen lévő mindenféle tárgyak)

EGYÉB

Ezekkel a médiumokkal (mediális elemekkel) kapcsolatban természetesen külön elemzést igényel, hogy közülük melyik tekinthető/tekintendő 'nyelvszerű', és melyik valamely nyelvyszerű médiumhoz társuló 'járulékos' médiumnak.

Ha most a *multimediális kommunikátumok* között az azokat alkotó szemiotikai médiumok konfigurációja komplexitásának növekvő foka szerint kívánunk különbséget tenni, a kommunikátumoknak a következő szemiotikai típusait értelmezhetjük: a) írott/nyomatott vagy élőszóban oly módon elhangzó verbális kommunikátumok, hogy a beszélő személy nem látható (ezek abban az értelemben tekinthetők multimediális kommunikátumoknak, hogy bennük minden esetben egy 'fogalmi' médium kombinálódik vagy egy vizuális, vagy egy hangzó médiummal); b) a vizuális és/vagy fonikus költészet típusához sorolható művek (ezek annyiban multimediálisak, hogy bennük vagy az íráskép közelít egy 'képi' reprezentációhoz, vagy a hangzó egy 'zenei' -hez); c) (az egymástól elválasztható) verbális és képi, illetőleg verbális és zenei mediális komponenssel rendelkező művek (például illusztrált szövegek, illetőleg énekek); d) a képregény és a comics, mint 'verbális szöveg- és kép'-elemekből álló szekvencia, illetőleg az énekelve megjelenített történetek (például az énekelte balladák); e) mimikával és gesztusokkal kísért, élőszóban elhangzó monologikus verbális kommunikáció; f) mimikával, gesztusokkal, valamint kinézikus és proxemikus elemekkel kísért dialogikus kommunikáció; g) énekelve és táncolva megjelenített történetek; h) színelőadások; i) operák és balettek stb.

A médiumok és a multimediális kommunikátumok előzőekben vázolt tipológiája természetesen továbbépítendő oly módon, hogy a szemiotikai médiumok mellett figyelembe vesszük a technikai médiumokat is, illetőleg e két típushoz tartozó médiumok lehetséges kombinációit.

B.Zs.: A színelőadásokra vonatkozó médiumtipológiához itt csupán azt kívánom megjegyezni, hogy azok vizsgálatához jó előkészítést/bevezetést jelenthet a tananyagban szereplő drámaszövegek (lásd pl. *Katona József Bánk bán*) rendezői utasításainak elemzése. Ezeknek az elemzése oly módon is előkészíthetik a ténylegesen előadott drámák megbeszélését, hogy azokban a tanulók nem csupán a tartalmi és kompozíciós elemekre figyelnek, hanem a kommunikációban felhasznált legkülönfélébb mediális lehetőségekre/eszközökre is.

Bár e *Beszélgéteőssorozatban* szövegtannal (közelebről szemiotikai textológiával) foglalkoztunk, úgy is, mint önálló diszciplínával, úgy is, mint egy *studium generale* lehetséges elemével, mindennél fontosabbnak tartjuk az az által közvetíthető szöveg-, illetőleg kommunikációs szemlélet elsajátíttatását. Annak hangsúlyozásával, hogy a szövegtant célszerű lenne önálló tárgyként is tanítani, elsősorban arra kívántunk rámutatni, hogy a tanulók kommunikációs készségét nagyobb mértékben elősegíthetné, ha mindaz, amivel tanulmányaik során szétszórta foglalkoznak, valahol rendszerbe foglaltan is rendelkezésükre állna. Annak tudatában, hogy milyen nehézségekbe ütközik/ütközne egy új tantárgy bevezetése, ismételten hangsúlyozni szeretnénk, hogy addig is, amíg sor kerülhet rá, *elengedhetetlenül* szükségesnek tartjuk egy, a tanulókat több éves stúdiumok során végigkísérő szövegtani antológia mielőbbi létrehozását.

Jegyzet

A multimediális szövegek megközelítéséhez általában lásd *Multimédia. Több mediális összetevővel rendelkező irodalmi szövegek elemzése*. Szerk. és az Előszót írta: BENKES ZSUZSA, a tanulmányokat írta: PETŐFI S. JÁNOS. OKSZI, Bp. 1996; az előbbi szerzőktől a *Módszertani lapok. Magyar 1997. 3. évf. 4. és 1998. 4. évf. 1–3. számaiban* megjelent írásokat, valamint „*Nyelvünkben élünk*”. *Útmutató és feladatgyűjtemény a 10–14 éves korú tanulók magyar nyelvi kommunikációs versenyéhez*. Szerk.: E. BENKES ZSUZSA. OKSZI, Bp. 1995.

(1) *Nemzeti Alaptanterv*. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Bp. 1995.

(2) *Tanulásmódszertan. Szöveggűjtemény*. Válogatta és szerkesztette: OROSZLÁNY PÉTER. Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium kiadványa, Bp. 1990.

(3) JOBBÁGYNÉ ANDRÁS KATALIN–SZÉPLAKI GYÖRGY–TÖRZSÖK ÉDUA: *Magyar nyelv I–VII*. Callibra Kiadó, Bp. 1997.

(4) *Nemzeti Alaptanterv*, i. m.

Csokonai és Csokonai között

Ady Endre költészetfelfogásához

A modernitás felé haladva egyre inkább tapasztalható, hogy a költő-létnek nem annyira külsőleges egzisztenciális problémái kerülnek az előtérbe, hanem szűkebb értelemben vehető nyelvi-irodalom-történeti vonatkozásai. Ezt úgy értem, hogy még a megértés is akképpen vetődik föl: mennyire képesek a megszólítottak a megszólalót azon a helyen látni, ahová besorolta önmagát, mennyire képesek azonosulni a jelent le/körülíró műltszemlélettel. (1) Más-képpen szólva: a költő keresi őseit, hogy az általa fölvázolt, irodalom-történeti hitelességűnek is sugallt költő-portré az ön-kanonizációs eljárást igazolja. Végezetül ugyanezt más változatban mondva: többnyire nem az én-hasadás, az én-kettőződés lehetőségei, nem egy hasonmás-keresés/lelés gesztusai érzékelhetők, hanem egy olyan, teleologikus irodalomfolyamat fölvázolása, amelynek csúcán, végpontján, oromzatán a költő műve található.

A hagyományt kisajátító és ennek révén hagyományt meghatározó hivatalos irodalomtörténet az esetek többségében zárt történelemként artikulálódik, (2) az irodalmi fejlődés(?) tetőpontját a távolabbi vagy a közelebbi múltban jelöli ki, és ahhoz viszonyítja a legújabb korszakok költői teljesítményeit. Mindezzel ellentétben az élő irodalom java termése szinte mindig szubverzív jellegű, már csak azért is, mivel kételkedik a múltra irányuló utópia realitásában, ehelyett saját legitimitását igyekszik azzal erősíteni, hogy a múlt irodalmából azt emeli ki, azt tartja értéknek, amit a maga költészetéből rálát a múlt jelenségeire; valójában *Borges*nek az a tétele igazolódik, miszerint egy költészet megalkotja, létre-hozza a maga előzményeit, azt az irodalmi sort, amely feléje vezet, amely általa értelmezhető-értelmezendő. (3) S bár már a klasszikus modernséget megelőző periódusokban is születnek művek a művekről, a klasszikus modernségnek *Baudelaire*-rel kezdődő időszakában válik tudatossá, meghatározó jellegűvé a törekvés a feljebb vázolt múltteremtésre.

Irodalmunkban a Nyugat költőinek *Baudelaire*-receptiója nem pusztán egy ars poetica-igényű esztétikai tájékozódásnak változata, hanem mindenekelőtt *Ady*nál, majd *A romlás virágai* első teljes magyar nyelvű kötetével (4) – már csak azáltal is, hogy *Gautier*-nak a költő, költői lét és költészet elválaszthatatlanságát tanúsító munkájával egy időben jelenik meg – (5) a világirodalomnak, egyáltalában irodalomnak és irodalmi értéknek egy egészen más felfogását segít érvényre juttatni: egyszerűbben szólva, radikális szakításnak vagyunk tanúi; a részben (nem stílustörténeti értelemben vett) klasszikával, részben a pozitivistá irodalomértelmezéssel szemben fogalmazódik meg egy, az eddigektől alapjaiban eltérő irodalmi elkötelezettség, amely elsősorban az irodalomnak magának elkötelezett, és csak ezen keresztül, íróként, par excellence művészként, a múlt hasonlónak elgondolt költőinek reinkarnációjaként lesz új idők új dalainak meghirdetője, és a messze nem másodlagos tényező, a költő-életrajz az életmű szerves része, időbeli kiterjedése. Hogy *Baudelaire*-nek a magyar századelőn eléggé nem hangsúlyozható a jelentősége (6) (és mellette talán még *Verlaine*-nek is, míg *Rimbaud* vagy *Mallarmé* korántsem

mondhat a magáénak oly ismertséget, illetőleg oly *elismertséget*), annak oka lehet az időbeli távolság is, amely egy fokozatosan tisztuló, *Heine* és *Victor Hugo* nyelvi-tematikai „hatását” fokozatosan levetkező költészet-látás (külső és belső) küzdelmeinek eseménytörténetével gazdag, és amely a magyar Baudelaire-fordítások történetéből is kiolvasható. Adyhoz és „Nyugat-os” társaihoz úgy ért a Baudelaire-recepció, hogy az 1890-es esztendőktől kezdve a szimbolista mozgalom epizódjai is meg-megjelentek az irodalmi sajtóban. A készülődő váltásnak jelképes jelzése lehet, hogy míg 1904-ben *Juhász Gyula* még a Rimbaud által parodizált *François Coppée*-t, illetőleg *Victor Hugót* fordítja, 1906-ban már Baudelaire-t, méghozzá *Az albatroszt*, amelynek költői helyzetudatát a fenn-lenni, közeli-távoli oppozícióba állító „technikája” majd Ady költő/költészet-értelmező verseinek is meghatározza szerkezetét, „belső” világát. Ugyanakkor a *Juhász Gyula*-fordítások arról is árulkodnak, hogy az új irányba forduló tájékozódás nem jelenti a teljes nyelvi váltást, az új tematika nem feltétlenül eredményezett új modalitást. (Vö: „De a tömeg közt, hol nincs mély, nincs magos...”: *Exilé sur le sol au milieu des huées*, s ez egyben – más nyelvi fordulatokkal együtt – a századforduló magyar Baudelaire-recepciójában még jelen lévő hagyományosan romantikus képzetekről tanúskodik.) (7) Ugyanebben a témakörben még egy, a magyar 20. század eleji modernitás antinómiáját jelző tényezőt említenék. Míg a Baudelaire-recepció a világirodalmi tájékozódásnak a hivatalos irodalométól eltérő hangsúlyait jelölte ki, és nem egy területen egy összetettebb, kevésbé átlátható szubjektum-értelmezés („metaforikus”) változatával szolgált, ezzel párhuzamosan egyfelől a szecesszióknak nem bizonyosan a Baudelaire kezdeményezte „új borzongás”-ok költői alakzata felé irányította a magyar irodalmat, (8) ugyanakkor, amikor lehetővé tette egy tárgyiasabb líraválgatót konstruálását, másfelől a magyar költői múlt értelmezésében nem számolt le teljes mértékben azzal a romantikus örökséggel, amellyel a tárgyias líra szakítani igyekezett. Valójában a Baudelaire-től és Verlaine-től „művelt” parnasszista megoldások (eleinte legalábbis) kevésbé érvényesültek. Egyáltalában nem mellékesen jegyzem meg, hogy a magyar Baudelaire-recepció viszonylagos töretlenségét, fokozatos elmélyülését segítette, hogy a baudelaire-i költői magatartásban, az *ennui* nem egy képi változatában, természetesen joggal, *Byront* idéz(het)i föl. Márpedig a „sátános”, inkább életrajzi elemekkel színezett *Byron*-epika élt a magyar irodalomban, s ez a kép jórészt *Ábrányi Emil Don Juan*-tolmácsolásában egyre plasztikusabbá vált. Baudelaire „sátánossága” ilyen módon byroni vonásokkal lett népszerűvé, és – többek között – éppen a Baudelaire-portré változása jelezte a magyar modernitás újabb fázisba lépését. Ezt szemrevételezte *Halász Gábor*, aki viszont Ady, illetőleg *Babits* értékelésére látta rá a Baudelaire-kép módosulásait: „Nem véletlen, hogy az érdeklődés és a rokonérzés fókuszába a formaművész és a gondolkodó Baudelaire került (s nem a perverz lélek Baudelaire, aki-ben egy nemzedékkel előbb még gyönyörködtek), és *Rilke* mellett *Stefan George*, Ady mellett *Babits*.” (9) Az érintett kortárs szűkebb perspektívája nem engedí látni, hogy a váltás feltérképezésekor nem pusztán egyirányú, előre haladónak tétélezett mozgás érzékelhető, és így *Halász Gábor* diagnózisa inkább egy démonizált Baudelaire-, valamint egy kultuszként funkcionáló Ady-értelmezés ellen irányul. Az előző nemzedék reprezentatívnek minősített vagy a reprezentáció tudatát kinyilatkozó költője maga is áldozata (lehet) a démonizációnak, méghozzá akképpen, hogy egy irodalomtörténeti sor torz szereplőjeként olvastatik (félre). (10) Ezáltal a kortársak révén a fenséges kategóriájába sorolt poéta a paródia tárgyává lesz, az értelmezők esetleg a kortársi olvasatokból azt a típust erősítik föl, amely egy más, olykor messze nem kevésbé korszerűnek ható költészet felől vitázik a reprezentatív, a fenséges nemébe tartozó lírával. Ha a Nyugat szerkesztési módszerében nem egyszer kitapintható a modernnek gondolt francia költészet és az Ady-poézis együttolvasása, *Karinthy Frigyes* paródiáiban már az munkálkodik, hogy az értőnek tartott bírálat hiányát kitöltse, és a parodista egyben kifejezze az ehhez a költészethez fűződő ambivalens viszonyát. (11) Ehhez némileg hasonlóan határozhatjuk meg Ady End-

rének elődeivel kapcsolatos, mindenekelőtt versek révén artikulálódó kapcsolatrendszerét: olyan költészettörténet bontakozik ki az Ady-költészetből, amely szakítani látszik a kanonizált irodalomtörténet személyi hierarchiájával, éppen úgy, mint azzal a pozitivistá fogantatású, lineárisan elgondolt historizálással, amely az életrajzi adatok gondos összegyűjtésének és egy pozitivistá pszichológia alapján történő elrendezésnek tulajdonít kiemelkedő jelentőséget. Ady Endre szétolvassa elődei életművét, és az irodalomtörténetet olyan fiktív költőkkel népesíti be, akikbe törekvéseit úgy vetíti be, mintha költészete előfutárai lennének. Más költőket természetesen is éppen úgy „démonizál”, ahogy majd az ő démonizálására is sor kerül *Kosztolányi Dezső* vitacikkében. A Nyugat szerkesztési módszerét röviden érintve, feltűnhet, hogy *Szabó Dezső* Rimbaud-tanulmányában (12) a költő „hypertrophikus, bizarr énjé”-ről szól, a költészettörténeti fordulóként számon tartott *A részeg hajót* pedig így jellemzi: „Itt valóságos átlényegülésről van szó, hol a kifejeződőt többé nem lehet elválasztani a kifejezőtől.” Rimbaud jelentősége azáltal válik kétségtelenné, hogy Szabó Dezső szerint Baudelaire, Verlaine és Mallarmé *mellett* van a helye. A folyóiratnak ugyanez a száma közli Adynak *A megőszült tenger* című versét, (13) amelyre részben vonatkozatható Szabó Rimbaud-látomása, egy nem stílusként-stílusirányzatként fölfogott romantikus költői magatartás versekkel való illusztrálása, de az összeolvasás Ady (önkéntelen?) vitapozícióját is sejtetni enged, éppen a személyesség önvédelmi gesztusainak, az azonosulás és eltávolítás egyszerre történő kinyilvánításának versvilágában:

„Egyszer talán majd nyílik az Úr ege,
Egyszer tán átszeli a tengert
Villám-csikban
Az Isten sujtott s kedvelt szörnyetege.”

S ha a kifejezés síkján érzékelhető is az ambivalencia, Ady esetében aligha beszélhetünk a lírai elbizonytalanítás eljárásáról, feltehetőleg több joggal idézhetjük meg a romantikus groteszknak azt a fölfogását, amely az egymást (hol látszólag, hol valóban) kizáró jelenségeket komplementerként gondolja el. Ebbe az irányba mutat Szabó Dezső további két írása a Nyugatnak ugyancsak 1911-es évfolyamában, a Paul Verlaine-ről szóló, (14), amely továbbmondja azt, amit Rimbaud-val kapcsolatban a költészet modernitásáról leírt, a dekadencia és az impresszionizmus stílus- és magatartásjegyeit bemutatva, valamint *A romantikus Ady* című, (15) amelyben Adyt igyekszik elválasztani Baudelaire-tól, miközben költészettipológiájában mégis egy táborban érzi őket. A klasszika és a romantika szembeállítására *Fritz Strichét* (16) látszik megelőlegezni, és az 1910-es esztendőben (is) oly divatos dichotómiákban hiszi leírhatónak egyrészt a költészet alaptípusait, másrészt hagyomány és modernség szembeállíthatóságát: „A romantikus ember tagadja, hogy életünknek élete a reprezentáció volna. (...) Igazi énkünk a szennációkban, ösztönökben és az akarásban (...) éli folyton változó életét. Életünk azon pillanatnyi, tovasurranó, meg nem határozható »én«-ek sorozata, melyet a ránk ömlő univerzum bennünk folytonos egymásutánban kivált. A megismerést, az élet megértését nem a képzetes reprezentációban, hanem az életet mindenféléségében közvetlen megértő intuációban keresi.”

Közbevetőleg jegyzem meg, hogy Szabó Dezső franciás érdeklődésének megfelelően a frissebb francia romantikakutatásokban jelöli meg forrásait, ott nevezetesen, ahol a klasszika-romantika váltást mintegy emberi-költészeti alaphelyzetek vissza-visszatérésében és elhalásában, illetőleg egymást váltó, egymást kiszorító, egymással tagadó viszonyba jutó „archetipikus” viszonyok ismétlődésében mutatja föl. Más kérdés, hogy miért éppen Ady líráját elemezve mondja föl Szabó Dezső a 19. századi romantika nemzeti irodalomhoz (vagy irodalmakhoz) kötött-köthető értelmezését, és miért Ady líráját bevezetendő a nagyobb összefüggések közé, tágitja romantika-felfogását költői kozmogófia magyarázatává. Talán a magyar irodalmi változásokra is érvényesnek tudta azt a „klasszika”-„romantika” ellentétet, amely Victor Hugo és a vele egy időben működő

Baudelaire, Verlaine és Rimbaud költészete között feszül, és amely ellentétre következő korszak lenne a századfordulóé, nevezetesen Ady Endréé. „A klasszikus idealizál – írja Szabó –, amennyiben csak az általánosan valót keresi, de ennek visszaadásában szigorú realizmust követel. A romantikus idealizál, mikor az objektív valóság helyett a maga szubjektív valóságát adja.” Az „elméleti” (költészettörténeti?) fejtegetés végkövetkeztése nem pusztán a hasonlónak örök visszatérése „romantikus” változatával szolgál, hanem jelen–múlt–jövő költészetének, a költészeti korszakok egymásra reagáló együtteseinek sajátosságát is körvonalazza: „A romanticizmus az előző korra dekadenciát, a következőre renaissance-ot jelent...” S bár Szabó Dezső érzékenyen utal a századforduló művész(et)bölcséletére, példái azért francia költők, hogy Ady „spontánság”-át Baudelaire „bizonyos mesterkéeltség”-ével, „valami keresett démonkodás”-ával szembebiztosítsa. A minden addiginál differenciáltabb francia irodalomszociológia tanulmányozása éppen úgy érződik Szabó Dezső tanulmányaiban, mint a reagálás a szimbolista költészetelméletnek a nyelvi megalkotottságot előtérbe helyező tételeire, ám a spontánság és a keresettség ellentétpár egy olyan nemzet-karakterológiába kényszeríti az Ady-lírákat, amelyet az rendszeresen feszít szét. S bár Szabó Dezső ekkor még az általa spontánságként emlegetett „faji” tulajdonságot (a fajt itt inkább a taine-i *race* vagy herderi *Volkgeist* jelentésben használja, *Az elsodort falutól* messze vagyunk még) ugyan vitathatatlan értéként tünteti föl, Baudelaire mesterkéeltségét sem tartja kevésbé értéknek; „Egész keleti faja átka, tragédiája talál benne [Adyban – F. I.] legteljesebb kifejezésre. Ezért látja meg őt előre Csokonai (...) ezért találkozik *Vajdával*.”

Ki tudja, mennyire tudatosan, Szabó Dezső 1911-es, említett és nem említett (például *Jules Laforgue*-ról írt) (17) értekezéseivel mintha a romantikus Ady rajzát készítené elő, dolgozatában a romantika leírása legalább annyi helyet igényel, mint Ady poézisének (illetőleg költői szubjektumának) bemutatása, a csattanós konfrontálás Baudelaire-rel, előtte a beállítás a magyar irodalomba pedig a nemzeti költészet újszerűnek tetsző vízióját sejteti. Még egy, lényeginek tűnő mozzanat indokolja, hogy Szabó írásának számottevő jelentőséget tulajdonítsak. Az Ady-költészet lírai hőseiben költészettörténeti körvonalakat érzékeltet Szabó, egyben e költészettörténet megjelenítési formáira is céloz, amikor az előfutár-teremtés, a jelenkor (közeli múltból való) társ konstrukcióját hangsúlyozza. Ady két Csokonai-verse, két találkozása Gina költőjével egy és ugyanazon költészet-változat különböző szituációba helyezése, kiváltképpen a személyesre hangolt *Csokonai Vitéz Mihály*, illetőleg a *Vitéz Mihály ébresztése* (18) alkalmi jellegéből következő, szorosabb értelemben vett líraértelmezése reprezentálja igen szemléletesen személyiség és műve időleges szétválását és egymásra találását. Az első Csokonai-vers narrátorként szereplő beszélője a második versben többes szám első személyben szólal meg, ő az, aki közvetíti a Csokonai-versekből származó idézeteket, a cím és az utolsó verssor ismétlődő kifejezései által alkotott keretbe illeszti az egyműnnek, egységesnek, nem kevésbé későbbi történéseket előlegezőnek minősülő költészetet. Ennek a költészetnek azonban éppen az adhat (a kortárs számára) hitelt és időszerűséget, hogy látszólag a legcsekélyebb erőltetés nélkül illeszkedik be az Ady-lírába; s amiként az Ady-életrajz és a Csokonai-biográfia a versekben egymást igazolja, egymásba ér, egymást formálja, akképpen a Csokonai-idézetek az Ady-sorok jellegzetességeit segíthetnek tudatosítani, mint ahogy az Ady-sorok a Csokonai-sorok/idézetek plaszticitását emelhetik ki.

A *Csokonai Vitéz Mihály* „maszkos” versnek tűnik: mintha Ady kölcsön kérné a Csokonai-nevet, egy, a közkezen forgó Csokonai-életrajzokból ki nem olvasható biográfiai mozzanatot, és emögött a maga ún. halálversei tematikáját szólaltatná meg. A vers azonban ennél bonyolultabb, főleg ami az időviszonyokat illeti. Az „elbeszélő” múlt ideje valójában ragaszkodik a Csokonai-fikcióhoz, a vers ima-jellege deszakralizálással jeleskedik, ugyanakkor jövőbe tekintése rétegi a végső percek fenséges stílusba transzponált vallomásváltozatát. A deszakralizáló mozzanat ott épül tovább, ahol a jövőbe tekintés

„valaki” várásával, egy eljövendő „Vitéz” megjövendölésébe csap át. Olyan múltba vetített jövőbe tekintésről van tehát szó, amelyben a jelen költője megteremti a maga előfutárát, akinek víziója legitimál(hat)ja a jelen költőjét. A jelen poétája tehát egy (bármenyire fikcionált) múlt örökségének kiteljesítője, megvalósítója, az utód az általa létrehozott előfutár tekintélyével igazolja a maga egyéniségét, illetőleg az előfutár költői-poetológiai testamentumát akként formálja meg, hogy egyedüli letéteményese, végrehajtója ő lehessen. Múltra és jelenre, a kettő egymást feltételező, egymással összefüggő voltára enged következtetni: a „lánginál” a 20. századra kissé avítottassá vált, viszont a *furcsát* több jelentéssel telített „Ady-szó” (vö. „Ma furcsa emberek furcsán figyelnek” – *Levél-féle MórícZ Zsigmondhoz*) (19), funkciója talán a sejtetésben, a sejtelmes hangulat fölkelésében jelölhető meg. A *Csokonai Vitéz Mihály* erősen megemelt hangjával ellene látszik beszélni Szabó Dezső spontaneitás-tézisének, annál inkább valószínűsíthetjük, hogy a Rimbaud-ra rálátott bizarrság gondolata részben a francia szakirodalomból (ugyan nem Rimbaud-ra vonatkoztatva, *Lanson* sokat forgatott irodalomtörténetéből), (20) részben ebből az Ady-versből lenne származtatható, s így valójában Szabó Dezső kiolvasta (volna) a *Csokonai Vitéz Mihály*ból, és eképp fordította volna le a maga nyelvére. Ugyanis ez az Ady-formájúra szabott Csokonai-alak ugyan e Csokonai-életrajzokból látszik kilépni, ám vitázik is velük. *Szana Tamás* Csokonai-életrajzát fellapozva az alábbiakat találjuk: „A sors egy-egy ember üldözésében aligha volt következetesebb, mint Csokonainál. Ifjúkora keserű csalódások, nélkülözések között viharzott le, s midőn ifjúból férfiú lett, ereje tört meg, mely annyi ideig ellenállott a sors csapkodásainak.” (21)

„Irodalomtörténeti” érvénnyel látszik megalapozódni a „tragikus” Csokonai. *Haraszi Gyula* a pozitivistá pszichológia portréalkotó módszerével jár el, és nem egyszerűen módosítja a „kazinczyánus” – Kölcsey nyomában járó és *Toldy Ferenc*től megformált – Csokonai-értékelést, hanem egyrészt kijelenti, miszerint „a mult századnak legnagyobb magyar költője”, másrészt a költészet tónusváltásait is az egyéniség, a kedély kiegyensúlyozatlanságával magyarázza: „mellbeteg módjára egyik percben édeskésen sír-rí, s a másikon vad orgiákban fojtja kétségbeejtő eszmélését.” A fiziológiai indíttatású költőértelmezés átláthatóbbnak, megnyugtatóan leírhatóan vélte a költészetet is, a végső konklúzió azonban nem a lírikus Csokonai, hanem a költői szerepet vállaló személyiség előtérbe állítását célozza: „a szellem felszabadításának mátyrjává lesz”. (22) S ezáltal igencsak közel jut Ady költői szerepértelmezéséhez, a már idézett *Levél-féle Mó-*

*„Irodalomtörténeti” érvénnyel látszik megalapozódni a „tragikus” Csokonai. Haraszi Gyula a pozitivistá pszichológia portréalkotó módszerével jár el, és nem egyszerűen módosítja a „kazinczyánus” – Kölcsey nyomában járó és Toldy Ferenc*től megformált – *Csokonai-értékelést, hanem egyrészt kijelenti, miszerint „a mult századnak legnagyobb magyar költője”, másrészt a költészet tónusváltásait is az egyéniség, a kedély kiegyensúlyozatlanságával magyarázza: „mellbeteg módjára egyik percben édeskésen sír-rí, s a másikon vad orgiákban fojtja kétségbeejtő eszmélését.” A fiziológiai indíttatású költőértelmezés átláthatóbbnak, megnyugtatóan leírhatóan vélte a költészetet is, a végső konklúzió azonban nem a lírikus Csokonai, hanem a költői szerepet vállaló személyiség előtérbe állítását célozza: „a szellem felszabadításának mátyrjává lesz”.*

ricz Zsigmondhoz a magyar irodalom egy vonulatát emeli ki: „Mind összekerültünk közös mártír-hősök”, illetve a Csokonai-versek prózai változatának is fölfogható és igen fontos helyen, a Nyugat első számában olvasható *A magyar Pimodán* (23) szintén a magyar élet két „mártír-hőse”-vel, Csokonaival és *Katona Józseffel* példálózik, *A Hortobágy poétájára*, a *Mátyás bolond diákjára* utalva, egyben az említett Csokonai-életrajzok egy-egy, „alkotáslélektanilag” értelmezett motívumát fölerősítve: „Csokonai egy-egy versében, babonásan megérezem azokat a szavakat, amelyek csak dözsölés után pattanhattak ki egy lázas és meggyötört idegrendszer pörölymunkájából.” Az idegrendszer munkájára hivatkozás Adyt az osztrák századforduló teoretikusaival látszik rokonítani: mindekenelőtt *Hermann Bahr* szimbolizmusértelmezését lehet fölidézni, valamint a naturalizmus meghaladására tett ajánlatát egy nervózus romantika, az idegek misztikája révén, „durch eine nervöse Romantik (...) durch eine Mystik der Nerven”. (24) Ennek a modern attitűdnek Csokonai magatartása adhat igazolást, *A magyar Pimodán* író-elbeszélője siet megállapítani: „Csokonai okvetlenül érzett hasonlót”; idegenségét és elidegenedettség-élményét szintén Csokonai magatartásával hitelesíti, mintegy a Csokonai által vállalt szerep örökösének, egyedül helyes értelmezőjének, ennek következtében az életpálya mindentudó narrátorának feltüntetve magát. S ami mindenképpen figyelmet érdemel, mind a *Csokonai Vitéz Mihály* című verse, mind *A magyar Pimodán* megteremt egy elbeszélőt, aki Ady Endre fiktív költőjét (és még inkább annak fiktív költészetét) egyetlen, jól körülírt és éppen ezért jelentősebb változásokat nem megengedő nézőpontjából képes a modernitás múltértelmezésével „helyzetbe hozni”, egy paradigmaticusnak tekintett életpályát nem egyszerűen jelenvalóvá emelni, hanem a korszerűnek elfogadott személyiségismeret, a bölcsélet, a költészet szintéziseként kinyilvánítani.

Ennél a *Vitéz Mihály ébresztése* többre és kevesebbre vállalkozik. Kevesebbre, mivel az összefoglaló, életet és művet magába záró *Csokonai Vitéz Mihály* helyett „mindössze” az időszertíphetőség bizonytalan kategóriája hangsúlyozódik, ugyanakkor többre is, mivel a vers indításában ott a költői költészetértelmezés lehetősége, az idézet- és utaláshalmozás az Ady-poézis fölcillantott palimpszesztus-jellegét segíthet(ne) leírni, s az idézetként-utalásként sűrűn előforduló Csokonai-sorokból még Adynak olyan típusú Csokonai-képzete is rekonstruálhatóan tetszhetne, amely az előfutár–beteljesítő esetleges dichotómiára kérdezhet(ne). Tipográfiailag határozott intenciók olvashatók ki a versből, mivel az idézőjelek félreérthetetlenül figyelmeztetnek, hogy a Csokonai-ébresztés célszerű eszköze a költőnek jól megválasztott, rá jellemző, kitüntetett helyzetbe jutó szavainak, verssorainak szó szerint való visszaadása, ezek elválnak az ébresztő (utód) kommentárjaitól(?), összekötő szövegétől(?), értelmező mondataitól(?), a rejtettebb (vissza)utalások még inkább erősítik az ősként aposztrofált és az ő világába belépő, illetőleg az ő (költői) világát a saját poézisibe beléptetni kívánó igyekezetet. (25) Más kérdés: ha az utalások észrevétlen – azaz sem nem tipográfiailag kiemelve, sem nem a százados nyelvi különbségeket érzékeltetve – simulnának be az Ady-versbe, talán több esély nyílhatna a két költői világ feszültségektől nem teljesen mentes találkoztatására. Továbbá: a Csokonai-utalásokon túl a *Vitéz Mihály ébresztésébe* adaptálódhat(na) Csokonainak a maga teremtette irodalmi múlthoz való viszonya, ennek következtében immár Ady Endre és a világ-irodalom tárgykörének versbeli megjelenése is regisztrálható (lenne) – nemcsak a név szerint megnevezett *Háfiz*, hanem a versindításként szereplő „szavak”, melyeknek „pillangó-szárnyakat adott” „Vitéz”, jelezhetik (ez esetben *Ovidiustól d’Holbachig* ívelően) azt az irodalmi hátteret, amely előtt a Csokonai-mű kibontakozott. Annyi bizonyos, hogy Ady Csokonai-olvasása igen széles körű volt, és ez kiterjedt az akkorára már tekintélyes Csokonai-szakirodalomra (mint például a *Maday Gyula* által számára megküldött és ismertetése alapján tanulsággal olvasott füzetére). (26) Csakhogy hiába az intertextuálisan (talán túl-)telített előadás, a költészetértelmezés, az előfutár–utód költői viadala fokozatosan csúszik át a személyiségrajzba, az önarcképnek vélt vagy valódi Csokonai-voná-

sokkal való fel/túl-díszítésébe, és az alkalmi versnek netán szükségszerű műfaji csapdájába, nevezetesen az amúgy is szüntelen kibukó retorizáltság hipertrófiájába. Amit a *Csokonai Vitéz Mihály* a többszörös áttétel révén még a nyelvét-helyét kereső modernitás lehetőségének sugallt, és a Csokonai-szakirodalmat továbbgondoló vitapozícióból elfogadhatni látszott, a *Vitéz Mihály ébresztése* az idézet- és utalásháló révén szűkebb térre szorítja, tudniillik a költészetére és a kötészetten túl az előfutár líráját deformáló gesztusaira, ugyanakkor sajnálatos módon nemcsak e költészet megmerevítésének, hanem a színesnyitott egyéniség szoborszerűvé formálásának is tanúi lehetünk. S hogy ez Adynál nem akaratlan elcsúszás, nem véletlen túlírása egy költőszerepet és költészetvázlatot szuverén módon, adaptálva-értelmező eljárásnak, más, hasonló jellegű lírai darabbal bizonyíthatnám. A „Te örök, ó s új hunn poétaság” lényegében változata a *Néhai Vajda János* „Isten növénye”, „Magyar és vátesz” jelölésének, az *Ilosvai Selymes Péter* „Két régi, örök magyar emberé”-nek. A *Vitéz Mihály ébresztéséből* nem nyílik ablak tendenciák, beszéd-módok, poetológiai változatok együttlát(tat)ására, inkább egy olyan „tragizáló” Fenségesre, amelynek de(kon)struálását feltétlenül el fogja végezni a kortárs paródia és közvetlen utókora, illetőleg: követői a Mester és tanítvány problémátlan viszonyában vélik újraélni és újraírni a Mester örökségét. Ez utóbbi esetben nem adatott esély a „kölcsonös autorizálásra”, (27) amely pedig egy intertextuális viszonyt igazolhat, az ön-autorizálás egyoldalúsága viszont éppen az intertextualitásban mutatkozó erőfeszítések pusztá dekorációba fulladását eredményezheti. Valamennyi, általam följebb említett Ady-versben ott a lehetőség a „kölcsonös autorizálásra”. Az *Ilosvai Selymes Péter* akár részint *Arany Jánossal*, akár részint Baudelaire-rel polemizálhatna, a Toldi-mese „eredeti” formája, valamint a Baudelaire-nél kötetzáró *Nouveau* és a vezérmotívumként olvasandó *ennui* egybeállítása szintén a modernitás újabb fázisának költészetértelmezését volna hivatva bejelenteni. Mindez a hirtelen és lírailag indokol(hat)atlan váltással más irányba fordul, érzelmesebbre (rosszindulatúan: érzélgőse), mindenesetre pózozosabbra, Szabó Dezsőre hivatkozva: „mesterkéltébbre” hangolja át a vers nagyobb részében természetesen rétegzett szöveg-szövedéket. Az a fajta vita, amelyet a részint bekebelezendő, részint fel/átdolgozandó szövegekkel folytatott, visszavonódik egy újat utánzó, valójában hagyományos, jelenetező zárásban:

„Hejh, be kibeszélnők magunkat,
Két régi, örök magyar ember,
Akiket már minden Uj untat

Ő Toldiról mondana szépet
S poharunkat összekocintván
Sírva áldanók a meséket.”

(Itt csak mellékesen és zárójelbe téve: vajon a mese alkonyának a Nyugatban megpendített gondolata tér vissza? Vagy egy egyetemesebbnek gondolt narratíva bukása váltja ki költők könnyeit? Vagy a *sírásnak* mint költői magatartásnak felidézésére kellene gondolnunk?)

Számomra nem kevesebb töprengést okoz a *Vitéz Mihály ébresztésének* nem kevésbé *crescendos* zárlata:

„Te, pátriárkák ős-deli sarja, Te,
Ki fogod mindig Lillád derekát,
Őleled e kis magyarságot,
Te örök, ó s új hunn poétaság,
Óh, ébredj, valahányszor ébresztünk.”

Pedig önállóan szemlélt részleteiben ott a távlatosabb kifejtés, a korszerű(bb?) lírai változat esélye. A biblikus perspektíva ugyan inkább az eklektikus motívikára enged következtetni (hiszen Főbusszal indít, Háfizzal folytat, Botond a közjáték, amelyet ma-

gánmitológiai frazeológia követ, hogy a *pátriárkákkal* végezze, ám egyik „mitológéma”, még inkább toposz[?] sem játszik epizodikusnál több szerepet), ám azonnal elbizonytalanít a költő, hiszen a pátriárkasarj konkrét, biográfiailag megjelenített magyar költőre emlékeztet (az idézet második verssorában), hogy aztán innen, váratlanul, általánosabb érvényűvé váljon a gesztus, talán *Petőfi*nek szabadság-szerelem képzetére emlékeztetőn; az idézet negyedik sora ismét másfelé mutat, az *ó s új hunn poétaság* érvényességét eleve korlátozza, hogy *örök*, amely részint ó, részint új, az ó és új nem adódhat össze új minőséggé, hiszen határai kijelöltettek, az *örök*: statikusságot sugall, az ó és új kiegészíti egymást, ebben az összefüggésben kevésbé vagy egyáltalában nem dinamizálja, ami pedig maga lehetne a szüntelen változás, tudniillik a *hunn poétaság* (költészet? költői lét? költő-lét?), (28) Ha Csokonai magatartása, gesztusai, a valódi és a képzetesek, személyesítik meg „poétaságát” (helyettesítik? testesítik meg? adnak neki értelmet?), akkor némileg kétségessé válhat a befejező, említettem már: a címet részint ismétlő, részint oda visszautaló, befejező sor többlete: „Óh, ébredj, valahányszor ébresztünk.” A sóhajtást, vágyat jelző indulatszó a patetikus modort ígéri, ennek kifejeződése a felszólító módú ige, amelyet részben visszavonni látszik az utolsó két szó, a felszólító mód időhatározóval elbizonytalanított kijelentése viszont a címben bejelentett alkalmiságot húzza alá, egyben olyan költői cselekvésformát körvonalaz, amelynek lényegi eleme az ismétlődés, mégha szabálytalan időközökben is. Mindez azonban a pátosz erejét nem mérsékeli, a szakasz-egészt a megszólítások, a felszólítás hangzatosága hatja át. Ez azonban a cím határozott irányultságát csökkenti, hiszen ott öntudatos bejelentést kapunk az elkövetkezendő versbéli cselekvésről, és az első versszak idézetelítettsége még fokozza is (nem pusztán a várakozást, hanem – erről is volt szó –) a kölcsönös autorizálást célzó beszéd jelentőségét. A vers aztán, egy darabig legalábbis, ennek szolgálatában áll, a biográfiai mozzanatok egy költészettörténet színeznek át, s az időnkénti kiszólások, az „adys” megoldások még nem mutatnak a váratlan befejezés felé, mintha csak megakasztó mozzanatai lennének egy múltértelmező, a hivatalostól eltérő, akár kanonizációs minősíthető, századelősen túldíszített költői szertartásnak. Hiszen az ötödik versszak aligha tökéletesen megoldottnak minősíthető kitérője után („Csókoljuk jól meg az Ó ifju szívét, / Csiklandós, szép szív volt s ma is meleg...”) a Vitéz Mihályt ébresztő Ady visszatalál a kiindulópontonra, Csokonainak és a kissé maníros modernnek ütköztetése még a költészettörténet ígérését rejti, s ha kiragadnám a szövegösszefüggésekből, az ó és új hunn poétaság is ennek jegyében lenne leírható.

A kilencedik versszaknál véget érnek az egyenes idézések, a továbbiakban a Csokonai-biográfiákból átmásolt mozzanatok gyengítik az összhatást, és a palimpszesztus reménye szétfoszlik, helyébe az önigazolás kizárólagossága lép; például: „S a mi fájásunk volt az, ami fáj”, s az egyébként helyénvaló archaizálás a szokvány-melléknevekkel gyengül: „De valánk búsak és szerelmesek”; csupán némi erőszakoltsággal lehet Csokonai-szöveget belelátunk a túlon túl „adys” sorokba. Valójában egy nagy jelentőségű fölismerés nem tudott kiteljesedni, az intertextuálisan telítettnek tetsző szövegről derül ki, hogy a Csokonai-idézetek és -utalások nem – illetőleg csak néhány sikerültebb szakaszban, inkább a költemény elején – ütköznek Ady-frázisokkal, a vers elején teremtik meg a szövegek és versvilágok találkozásából kipattanható feszültséget, fokozatosan fakulnak merő illusztrációvá, alkalmisággal indokolható költő-prezentációvá. Az azonban kérdés, miféle költőt prezentált ez a vers. Csokonait-e? Netán Adyt magát? Mivel csak – ismétlem – a leginkább az első versszakban és még néhányban valamivel erőtlenebbül körvonalazódik az Ady által meglátott, fölfedezett, újraolvasott Csokonai. Akad olyan versszak is, amely tézisszerűen mondja föl az Ady-poézis néhány fogalmát, és ehhez szolgál keretül a Csokonai-életrajz. Éppen a vers végének a korábbiaktól eltérő anyaga teszi lehetővé számomra, hogy megkockáztassam: vajon nem írja-e túl Ady ezt a köszöntőt? Vajon a *Vitéz Mihály ébresztése* nem hosszabb-e néhány versszakkal a fel-

tétlenül szükségesnél? A *Csokonai Vitéz Mihály* megkomponáltságához képest mindenestre oldottabb szerkezetű ez a vers. Az ott következetesen végigvezetett gondolat itt kanyargósabb, cifrázottabb, anélkül, hogy a cifrák egyike-másika valóban „funkcionális” lenne. A *Vitéz Mihály ébresztésében* csak részben jöhet létre egy újszerűnek ható Csokonai-értelmezés; Ady jó érzékkel választ Csokonai-idézeteket, amelyek egyébként korántsem *A magyar Pimodán* Csokonai-képének igazolását szolgálják, még csak nem is a *Csokonai Vitéz Mihályban* megfogalmazottakat erősítik. Igaz, a Csokonai-idézeteket követő Ady-kommentárok akképpen olvassák szét Csokonait, hogy belőle olyan poétai magatartás kerekedjék ki, miszerint: „Csokonai első magyarunk volt, aki az egyén isteni felsőbbiségét magyarul érezte.” (29) Még egy mozzanat érdemel itt említést. A *Vitéz Mihály ébresztése* első strófája a Csokonai-költészetet *nyelvi műalkotásként* mutatja be, a személyes sorsot esetlegesként jeleníti meg, amely a költészet által nemesedhet, és amely a költészet által telítődhet jelentéssel, mintegy esztétikai magyarázatát adva a költő személyes létének. Az ötödik versszakban lép be a többes szám első személy, egyelőre ideiglenes jelleggel, hogy aztán a nyolcadik szakasztól kezdve hangsúlyozódjék jelenléte. Ezáltal a földidezett-értelmezett Csokonai-lírárt és -sorsot az irodalom hatóköréből fokozatosan kivonja, és a maga létfelfogása részévé teszi. A kölcsönös autorizáció helyébe, írtam már, az ön-autorizáció lép, a Csokonai-idézetek az Ady-portré részletezésének szolgálatára kényszerülnek, az Ady-szöveg mögött eltűnik a Csokonai-szöveg: igen jellemző, hogy a kilencedik versszakban találunk utoljára Csokonai-citátumot, ellenben megszorodnak az adys kifejezések. A *Csokonai Vitéz Mihály* vállalja az előfutár-örökös viszonyból adódó ön-autorizációt, s bár teleologikusan, tudniillik a jelenkori költő felé irányulnak a beszéltetett ős mondati a szöveg koncentrálttsága, egységes hangneme, fokozatosan táguló láthatára a megszerkesztettség (és részben a hangsúlyozott stilizáltság) hitével képesek szólni, az időbeliség lényegi elemmé lesz, a közismert helyzet, az utolsó órák megvilágosodása indokoltá teszi az előadás fentebb stíljét.

A *Vitéz Mihály ébresztése* inkább lehetőségeiben jut közelebb egy összetettebb, rétegzettebb lírai alakzat felé, az alkalmiság egyszerre szabadítja föl (a vers elején) és köti meg (a vers második felében) Ady versújító lendületét. S bár az nem tagadható, hogy Ady újragondolja a magyar irodalom történetét, hiszen megteremti a maga előd költő-személyiségeit, a maga virtuális magyar irodalmát akképpen rendezi el, hogy minden út őfelé, őhöz vezetessen. Ilyen módon költészetét egyszerre jellemezze a hagyományok összefoglalása/beteljesítése és új idők új dalainak kizengetése. Az ő és új hunn poétaság mintha kinyitná és bezárná Ady költői gondolkodását/elgondolásait: értelmezhető akár hagyomány és elemény szintézisének, bár erre elég nehéz következtetni a vers szövegéből. Ebben az esetben viszont Ady a korszakhatáron áll, költészetével úgy reagál az örökségeként feltüntetett irodalmi sorra, hogy költészetét záró- és kezdőpontként kanonizálja; az általa jellem-

A Vitéz Mihály ébresztése inkább lehetőségeiben jut közelebb egy összetettebb, rétegzettebb lírai alakzat felé, az alkalmiság egyszerre szabadítja föl (a vers elején) és köti meg (a vers második felében) Ady versújító lendületét. S bár az nem tagadható, hogy Ady újragondolja a magyar irodalom történetét, hiszen megteremti a maga előd költő-személyiségeit, a maga virtuális magyar irodalmát akképpen rendezi el, hogy minden út őfelé, őhöz vezetessen. Ilyen módon költészetét egyszerre jellemezze a hagyományok összefoglalása/beteljesítése és új idők új dalainak kizengetése.

zett, érzékelt hagyomány egyben az általa körvonalazott és létrehozott költészetbe épül be, minősül át, lesz részévé a költészettörténelemnek. Ilyen értelemben mutatkozik nyitottnak a *Vitéz Mihály ébresztése* összegező kijelentése. Az *ó* és *új* mellett nem csekélyebb hangsúllyal áll a *hunnpoétaság*, amely zárt rendszert tételez: ennek következtében kizárólag és egyedül az kanonizálódhat, ami ebbe a kategóriába befér; a *hunnpoétaság*: nem a teljes örökség, hanem csak az így jellemezhető része, ennek megfelelően válogatás az örökségből, s a válogatásnak (a vers „szelleme” is ezt sugallja) nem közvetlenül esztétikai megfontolások szolgálnak alapjául, a személyiség és a költészet viszonyában az irodalmi mozzanatokon kívül más tényezők is meghatározó jelentőségűek lehetnek. Így a hunnpoétaság feltehetőleg nem azonosítható a magyar irodalommal, pusztán az Ady válogatta magyar irodalommal, amelynek résztvevői között költők és fiktív személyiségek egyként hozzájárulnak a mégis Ady hitelesítette hunnpoétaság létesüléséhez.

S ha a *Vitéz Mihály ébresztését* nem sorolnám is az Ady-életmű kiemelkedő darabjai közé, a magyar modernitás költészetfelfogása szempontjából sok tanulságot magában rejtő alkotásként tarthatjuk számon. Annyi tetszik bizonyosnak, hogy pontosan látszik érzékeltetni Ady múltértelmezésének problematizálódását, azt nevezetesen, miféle előítéletek mozgatják, mikor ön-autorizációja érdekében szemelget a magyar költői múltban. Nyilván viszonylag keveset tudhatunk meg magáról Csokonairól, inkább az a „technika” világlik ki: miképpen festi adysra az általa ismert életrajzi és költészeti adatok alapján Ady Csokonait, és ezen keresztül még azt is megtudhatjuk: miért Csokonai lett az Ady-típusú magyar modernségnek (Vajda János mellett) paradigmikus személyisége. Talán fontos lehet a jövőben az is, hogy a meg-nem-értettség szinte baudelaire-i vonásokkal töltődik föl, és így lehet színönimája az Ady hirdette századelős magyar költőnek, az elátkozottság Adynál a leginkább életrajzilag megfogalmazott attribútumai teszik lehetővé, hogy a Csokonai-portréra rásimuljon az Ady-portré, olyannyira, hogy nem Adynak lesz Csokonai-maszkja, hanem Csokonainak Ady-maszkja.

Jegyzet

(1) Az Ady–Csokonai megfeleltetést teljes mértékben elfogadja: LOÓSZ ISTVÁN: *Ady Endre lírája tükrében*. Szabadka 1914, 9–10. old.

(2) A magyar modernséget várakozóan vitakozó álláspontról szemlélő Horváth János épp az Adyval azonosított Csokonai-képzettel szemben hirdeti meg irodalomtörténeti óvását, mely látszólag csak a szerinte egyoldalú kortársi Ady-interpretációnak szól: „A költemény [ti. a *Csokonai Vitéz Mihály*. F. I.] azt sejteti, hogy Adyt látta meg. Csokonai igazi költői arcképe különben meghamisítva él a köztudatban, mely népszerű képzettel túlozza benne a vándordiák, a kulacsfedvelő legátus, a jó cimbor, a népköltő romantikus vonásait. Aki azonban az igazi Csokonait ismeri, s meglátja arcaán a komoly lélek vonásait is, semmi esetre sem fogja Antal Sándor példáját követni.” – HORVÁTH JÁNOS: *Ady s a legújabb magyar líra*. Bp. 1910, 10. old. Horváth Ady és a nyugatosok Csokonai-képének kiigazítására törekszik *Forradalom után* című tanulmányában, kitérve Ady-nak mindkét Csokonai-versére (Magyar Figyelő, 1912. III., 207–227. old.): „Kulturpolitikai atyafiaskodás”-t vet a nyugatosok szemére, majd: „Értem (...), ha a praerafaelita hajlamu[?] – F. I.] Ady Endre, kinek minden affektáltsága ellenére, naivsága sokkal őszintébb, mint barátai hiszik: értem, ha őt [ti. Csokonait – F. I.] szereti, sőt helyel-közzel kölcsönöz is tőle kifejezést”. Mindazonáltal Ady, Babits, Gellért Oszkár, Ignóty, Kaffka Margit, Szomory Dezső „stb., stb.” közös vonása, hogy „stílusuk semmiféle élőbeszédet nem követ”.

(3) BORGES, JORGE LUIS: *Kafka előfutárai*. = Uő: *Az idő újabb cáfolata*. Bp. 1987, 207–211. old.

(4) BAUDELAIRE, CHARLES: *Romlás virágai*. Bp. (1923). A javított második kiadás még ugyanebben az évben megjelent.

(5) GAUTIER, THÉOPHILE: *Baudelaire*. Bp. (1922).

(6) SOMOS JENŐ: *Baudelaire és az új magyar líra*. Pécs 1938. (A bevezető fejezetben a Baudelaire-recepció európai körképe.)

(7) JUHÁSZ GYULA: *Összes Művei. Versek III.* Sajtó alá rendezte: ILIA MIHÁLY-PÉTER LÁSZLÓ. Bp. 1963, 245., 246–247., 249. old.

Juhász 1921-ben a *Moesta és errabundát*, 1924-ben *Az erkélyt* jelentette meg Baudelaire-től, 1922-ben Rimbaudtól a *Hangzókat*, 1929-ben szonettet írt *Baudelaire halála* címmel. A magyar Baudelaire-fordítások története az Ady-átültetések alapos elemzésével: KOROMPAY H. JÁNOS: *Műfordítás és líraszemlélet. Egy félszázad magyar Baudelaire-értelmezése*. Bp. 1988.

(8) Egy Ady–Beardsley párhuzam lehetőségével foglalkozott: VAJDA M. GYÖRGY: *Literarische Sezession in Ungarn*. Neohelicon IX., 1982, 33–43. old. (különösen: 40–41. old.).

(9) HALÁSZ GÁBOR: *Válogatott írásai*. Bp. 1959, 15. old. – Fejtegetését az alábbi megállapítás előzi meg: „A költő titáni (de sajnos legtöbbször csak titánkodó) lelke nem ismerhetett el külső, formai kényszert, indulatait nyersen öntötte szavakba, a megnyilatkozás örvengő vágyának minden más célt alárendelt, hogy magát megmutassa, eldobálta, amit akadálynak, feleslegesnek érzett és ami a lényeg volt” (11. old.). Lehet, hogy a „magát megmutassa” Ady-allúzió?

(10) A 'daemonization'-ról: BLOOM, HAROLD: *The Anxiety of Influence. A Theory of Poetry*. London 1975, 100., 106. old.

(11) KARINTHY FRIGYES: *Így írtok ti*. Bp. 1979, I. 17–19., II. 53. old.

A Karinthyénál jóval alacsonyabb színvonalon, de igen következetesen reflektál az Ady-líra néhány motívumára és versnemére: LOVÁSZY KÁROLY: *Holnapután kiskedden. Modern poéták verses könyve, melyből a nyájas publikum megtudja, mi módon pöngetik a lantot Magyarhon új dalosai*. Bp. 1909. (Adyn kívül Ignotus, Kemény Simon, Miklós Jutka és Somlyó Zoltán a paródia tárgya itt.) A modernség verstípusait pécez ki egy másik kötete, amelynek címe: *Butapest. Írta és rajzolta Lovászy Károly*. Bp. 1912 (*Verskarrikatúrák*, 42–46. old.). A paródia és a kritika viszonyáról: SCHUHMAN, KLAUS: „*Wir stammen aus Bayrisch-Amerika*”. *Brecht-Parodien der zwanziger Jahre*. Neue Deutsche Literatur, 1998. 1. sz., 91–106. old. (különösen: 96. old.).

(12) SZABÓ DEZSŐ: *Jean-Arthur Rimbaud*. Nyugat, 1911. II. 882–884. old.

A *bizarrság* lényegi attribútumként Gustave Lansonnál tűnik föl: LANSON, GUSTAVE: *Histoire de la Littérature Française*. Paris 1924. (Dix-huitième édition) 1128: Baudelaire-ről, Mallarmé-ről, Verlaine-ről: „...les vers énigmatiques de l'un, la vie scandaleuse de l'autre l'ahurissaient. La bizarrerie et l'obscurité des é uvres...” A kötet előszavának kelte 1912.

Horváth János a „tudatos” „ösztoniség” „költészetét”-t minősíti bizarrnak. S e „bizarr kapcsolat az, amit décadence-nak nevezünk.” Alább: „az a décadence-nak nevezett bizarr keverék”. – HORVÁTH JÁNOS: *Ady és a legújabb...*, i. m., 26., 67. old.

Francia irodalomtörténeti szempontból vitatja, a magyar irodalom vitáiból hangsúlyozza Szabó értekezéseinek jelentőségét: NAGY PÉTER: *Szabó Dezső*. Bp. 1979, 64. old.

(13) Az Ady-verseket I.: ADY ENDRE: *Összes versei*. Sajtó alá rendezte: LÁNG JÓZSEF–SCHWEITZER PÁL. Bp. 1977.

(14) Nyugat, 1911. II., 754–772. old.

(15) Uo., 1086–1094. old.

(16) STRICH, FRITZ: *Deutsche Klassik und Romantik oder Vollendung und Unendlichkeit*. München 1922.

(17) SZABÓ DEZSŐ: *Jules Laforgue*. Nyugat 1911. I., 1097–1104. old. – Az új irodalomról: „Maga keres szellemi elődöket s belső életében majdnem kiiktathatatlan milieu-t teremt magának” (1097. old.)

(18) Nyugat 1911. I., 237. old.; CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY: *Az özevgy Karmyoné s két szeleburdik*. Bp. [1911.] Előszóként Ady versét közli.

Ady Csokonai-képéről, e két vers háttéranyagáról: LACZKÓ ANDRÁS: *Ady és Csokonai. Adalék „Vitéz Mihály ébresztése”-hez*. Irodalomtörténeti Közlemények 1974, 467–476. old.; SZILÁGYI FERENC: „*Írók a XXdik vagy XXIdik századnak...*” *Ady Csokonai-élményéről*. = Uő: *Csokonai művei nyomában*. Bp. 1981, 685–706. old.

(19) 1911-es vers: Nyugat, 1911. II., 882–884. old.

(20) Vö. a 12. sz. jegyzetben i. m. Rimbaudról csak apró betűs lábjegyzetben esik szó, egy-két sorban, értékelő szavak nélkül.

(21) SZANA TAMÁS: *Csokonai életrajza*. Debreczen–Nyíregyháza 1869, 140. old.

(22) HARASZTI GYULA: *Csokonai Vitéz Mihály*. Bp. 1880, VI., 345–348. old.

A Domby Márton által 1817-ben írt Csokonai-életrajzból származó idézetek nem idegenek Ady Csokonai-verseitől.

(23) Nyugat 1908. Az Ady-prózát az alábbi kiadásból idézem: ADY ENDRE: *Publicisztikai írásai*. Válogatta: VEZÉR ERZSÉBET: Bp. 1987. I–III. (III. 596–618. old.)

(24) BHR, HERMANN: *Die Überwindung des Naturalismus*. Dresden–Leipzig 1891, 155–156. old.; Uő: *Symbolismus*. (1892. jún. 18.) Idézi: CVRKAL, IVAN: *Hermann Bahrs Prosa und Essayistik zwischen 1889 und 1897. Ein Leben für Dichtung und Freiheit*. Festschrift zum 70. Geburtstag von Joseph P. Strelka. Hg.: Karlheinz F. Auckenthaler, Hans H. Rudnick, Klaus Weissenberger. Tübingen 1997, 90. old.

(25) Az itt és az alábbiakban érintett problémákról, vö. NOLDEN, THOMAS: *Friedrich Schlegels Weihe des Alten: Poetische Imitation im romantischen Gedicht*. Euphorion 1994, 468–477. old. A szerző felhasználja Bloom démonizáció-tézisét.

(26) „A költői nyelv és Csokonai”. = a 23. sz. jegyzetben i. m., III. 763–766. old.

(27) A 25. sz. jegyzetben i. m.

(28) A hunn, Hunnia sűrűn fordulnak elő Ady verseiben, olykor eltérő jelentésárral, többnyire azonban a magyar szubsztitutumaként, mintegy részévé válva az Ady-„mitológia”-nak.

(29) A 23. sz. jegyzetben i. m., 605. old.

A titok feltörésének esélyei

Az ember tragédiája megközelítési kísérlete

„Az én fülemnek hallásával hallottam felőled,
most pedig szemeimmel látlak téged.
Ezért hibáztatom magam és bánkódom
a porban és hamuban.” (Jób 42.5,6)

Madách művének mai értelmezője, úgy tűnik, a majd könyvtárnyi szakirodalom ellenére is egy olyan játéktér részese, amelynek szabályai ugyan jól körvonalazottak, ám maradéktalanul mégsem végigjátszhatók. Mert a recepcióra vetett pillantás nemcsak arról tájékoztat bennünket, hogy egy-egy ilyen értelmezési kísérlet (beleértve e dolgozat írójának mostani próbálkozását is), a tradíció befejezhetetlensége folytán már eleve magában hordja saját esendőségét, de arról is, hogy a szöveggel való találkozás termékeny folyamatában már az interpretáció belügyeiben is inkább szaporodni, mint megoldódni látszanak a problémák.

Tehát míg az értelmezők többségét egyfelől egy teleologikusan motivált lineáris olvasás feltételei irányítják, amelyek mindegyike egy szisztematikus magyarázat megteremtésére törekszik, (1) addig másfelől a szövegben újból és újból kitermelődik egy olyan szupplementum, amely minduntalan kicsúszik az értelmezéseknek ezen hálójából (2).

Ezért e bináris igénynek megfelelően, amely egyszerre követel tőlünk linearitást és alinearitást, könnyen kínálja magát a feltevés, hogy a kérdés kérdésségének problémája kerüljön az elemzés középpontjába, de ezáltal még semmi esetre sem szabadulnánk meg a válasz illúziója elől. Mert így egy polémiát vagy polemizáltságot mint imperatívuszt helyeznénk egy megrendíthetetlen magaslatra, és akaratlanul és tudatlanul is a kérdés kérdésségével szembe a válasz válaszána illúziója kerülne. Így gyümölcsözőbb útnak tűnik, ha dolgozatom sem a véglegesség illúziójával, hanem az illúzió véglegességével íródna, vállalva ideiglenes és kísérleti jellegét. Mert az így felszabaduló olvasói tapasztalat szubjektív térben két szöveg, a *Biblia* és a *Tragédia* beszédmódjainak egymásra olvasásával, amelyet az időtapasztalatok konvergenciája tesz lehetővé, talán meg tudna felelni annak a kettős igénynek is, amely egyszerre lineáris és alinearis, szisztematikus és aszisztematikus.

A *Tragédia* kapcsán felmerült hatásvizsgálatok már sokszor és sokféleképpen rámutattak a két mű kapcsolatára, utalva mindkettő szűkebb és tágabb kultúrtörténeti vonatkozásaira is egyben. (3) Ám ezek többsége csak arra szorítkozott, hogy néhány motívumon prezentálja az egyezést és különbözősézt, figyelmen kívül hagyva egy-egy ilyen motívum „művön belüli” kontextuális meghatározottságát, másrészt ezeknek „vendégszöveggént” való megjelenését. Ezért nem is számoltak a két corpus olyan átfogóbb viszonyával sem, amely nagyobb egységeket citálna a *Tragédiába*, mint Ádám, Éva vagy Lucifer alakja. Ezt a felfogást igazolni látszik, hogy Madách csak a keretszíneket helyezte mitikus díszletek közé, a IV. szintől kezdődően viszont a helyszínek megegyeznek az emberiség nagy korszakainak tipikus színtereivel. Lucifer látomása, amelyben a két mitikus összülő elé

tárja jövőjüket, azonban próféciaként is olvasható, hiszen a próféta az események majdani bekövetkeztéről nyújt egy lehetséges tapasztalatot víziójával.

Még tovább növeli a bibliai beszédmódok Madách művére való ráolvasásának az esélyeit, ha figyelembe vesszük az I. szín eseményeit. Az Angyalok kórusa ugyanis a teremtés hogyanjának múltbeli tapasztalatáról ad tájékoztatást, ami a *Bibliában* a *Genézisben* van elbeszélve, de ami ugyanakkor ugyanabban a beszédmódban íródott, mint az *Exodus*. A II. és III. szín, ahol az első emberpár megkísértése zajlik és a XV. szín viszont a *Bibliának* azokkal a részeivel van összefüggésben, amit a hagyomány bölcsességnek nevezett el. Mivel itt az idézés és az idézet vendégszöveggént való megjelenésének a hozadékaról van szó, azért a további vizsgálatokat meg kell hogy előzze e beszédmódok általános jegyeinek a számbavétele, és azok egymáshoz való viszonyának a megfigyelése, mégpedig úgy, ahogy az a bibliai corpuson belül megmutatkozik.

A kinyilatkoztatás akár öt- vagy hétféle szakaszát különböztessük is meg, (4) úgy tűnik, hogy múlt, jelen és jövő mítosza a *Bibliában* három alapvető (a narratív, a bölcsességi és a profetikus) beszédforma szerkezetéhez kötött, amelyekhez – különösen a *Tragédia* esetében – szorosan kapcsolódik a tanúságtétel hitelének problémája.

A narratív formában az elbeszélő az egész közösséget (legyen az népcsoport vagy pedig az egész emberiség) megalapozó múltbeli eseményekről ad számot. Így például a *Genézis* a teremtés folyamatának isteni nagyszerűségéről, az *Exodus* pedig a választott nép felett örökdő Isten gondviseléséről szól. A narratív szerkezethez kapcsolódnak a preskriptív és a himnikus beszédformák is azáltal, hogy ezekből az eseményekből merítik erejüket. A törvények ugyanis csak azáltal tarthatnak igényt jogosságukra, ha egy nép történetének a legbelsejéből szublimálódtak, és magukba foglalják az adott közösség minden addigi tapasztalatát. A himnikus gyakorlatban viszont a megalapozó események *tartalma* emelkedik egy ÉN–TE viszony költői szintjére, amely ebben az esetben nem más, mint Isten neve, akihez vagy amihez már a *Genézisben* szorosan kötődtek a mindentudás és mindenhatóság fogalmai. (5)

Ezzel szemben viszont a prófécia úgy utal a jövőre, hogy eközben nem kapcsolódik szorosan a narratív formában előadott múlthoz, vagyis a megalapozó események biztonságával és az ebből következő előrelátással szemben egy esetleg homlokegyenesen ellentétes jövőt indukál, s ezzel megrendíti a korábbi tapasztalat feltétlen érvényét (ami így múlt és jövő között éles cezúrát eredményez). (6)

E kettős történelemviszonyulás keretében, amit a narratív és profetikus beszédforma aszinkronitása idézett elő, íródik a bölcsesség, ahol és amiben ethosz és a kozmosz összekapcsolódik az aktívan vállalt szenvedés pátozában. (7) Mert a bölcsesség íróját elidegenedett helyzetének jelenében a saját és közössége létének értelme foglalkoztatja, amely által igyekszik helyreállítani múlt és jövő megszakadt folytonosságát. Célja az, hogy a megalapozó eseményekből szublimálódott törvények segítségével a legkisebbre csökkentse a próféta által meghirdetett jövő bizonytalanságait. (8) Így bár a bölcsesség hiátustöltő szereppel rendelkezik az előbbi két forma között (ami mintha egy teleologikus igényt követne), Isten terve mégsem olvasható vonalszerűen. Mert „ennek a tervnek itt nincsenek vonalai, ez a terv Isten titka”, olám. (9)

Mivel a tanúságtétel kapcsán felmerül a beszéd és az írás kettős szerzőségének az eszméje, hiszen „a kinyilatkoztatás: valaki más beszéde a próféta beszéde mögött”, (10) így e beszédmódok mindegyike egy *double bind* alá rendeződik, amelyben a kötés erőssége szabályozza a próféta kijelentésének hitelét. Mert amennyiben ez lazul, úgy igaz volna kétségessé, amellyel nemcsak a kijelentő, hanem a hang mögötti hang tekintélyének megfellebbezhetetlensége is megkérdőjeleződne.

A narratív formában ez úgy valósul meg, hogy ott Isten kettősen van jelen, mint az elbeszélte események részese, illetve aki ezt az egészet létrehozta (úgy is, mint teremtő, és mint a narráló hang mögötti hang), de ugyanakkor az elbeszélésben már maguk az ese-

mények azok, amelyek közvetítik Istent (mivel az elbeszélte események egyben a történelem jelentős pillanatai is). A bölcsességek írója viszont anélkül, hogy konstruálhatna vagy rekonstruálhatna egy teleológiát, elfogadja vagy megérti, hogy „a bölcsesség megelőzi őt, és hogy úgy lesz bölcsé az ember, hogy részesedik a bölcsességben”. (11) A prófétának pedig vagy maga Isten, vagy pedig egy angyali küldött súgja a fülébe a szavakat, s azok lejegyzésével tesz tanúságot.

E fent tárgyalt beszédmódoknak a *Tragédiára* való ráolvasásával megoldódni látszik egy olyan probléma is, ami általában megoldhatatlan kérdéseket vetett fel az értelmezők többségének. Mert azok, akik a szöveget a drámai műnem kánonjainak megfelelően olvasták, és szorosan ragaszkodtak Madách felvonástagolásához (elképzelhetetlennek tartva egy másfajta szegmentálás lehetőségét), Lucifer színrelépésében dramaturgiai hibát sejtettek. (12) Az első színben ugyanis először az isteni attribútumok (eszme, erő, jóság) előszámlálása zajlik a három főangyal: Gábor, Mihály és Rafael által, amelyek úgy is felfoghatók, mint Isten nevének szinonimái. Am Isten nevének disszeminatív jellegével szemben ezek nagyon is jelentések, mivel az eszméhez a tér, az erőhöz az idő, a jósághoz pedig a bölcsesség megteremtése kötődik. Ezeknek a pároknak a kialakulásáról viszont már nem tudunk meg többet, mint hogy az „Úr egy szavával hívta létre mindent”, ami egy további mozzanat Isten mindenhatóságából.

Legfeljebb csak annyi indokolhatja Lucifer színrelépését, hogy (amellett, hogy az Úr hozzá intézett kérdéseinek az erejét megsemmisíti azoknak a kérdezőre való visszafordításával) a mindenhatóság fenti kapcsolatai nem megmagyarázottak, s így felkelthetik a magyarázat igényét.

Am ennek ellenére a *Tragédiának* ez az egyetlen olyan pontja, amelyet teljes egészében áthat egyfajta dogmatikai bizonyosság, mivel e teremtés egyben Isten abszolút jóságának a bizonyítéka is –

„Ő az erő, tudás, gyönyör egésze,
Részünk csak az árny, melyet ránkvetett,
Imádjuk őt a végtelen kegyért, hogy
Fényében ily osztályrészt engedett”
(I. szín)

– és amelyben a rossz megjelenésének esélyei egyszerűen logikai paradoxonként tűntetnék fel ezt az állítást. Annál is inkább így van ez, mert ha hiba csúszott volna Isten alkotásába, korlátlan hatalmával bármikor helyrehozhatná azt.

„Pillantásától függ ismét a vég.”
(I. szín)

Az angyalok, akik az Úrhoz képest csak másodlagos, azaz teremtett létezőkként értelmezik önmagukat, s így ontológiai státuszuk is meg kell hogy egyezzen a teremtés egészének ontológiai státuszával, létezésükkel állandóan saját teremtőjükre utalnak. Mivel pedig egy eredendően jó szubsztancia produktuma sem lehet más, mint jó, és mivel minden, ami van, ez által a szubsztancia által van, ezért a rossz nem létezhetik. (13) Így Lucifer megjelenése – a teremtés tökéletességének a fényében – esetleges.

Am a dráma játékterén belül maradva az angyalok szerepe hasonlít a görög dráma tragikus karának funkciójához. Mert ott éppen a kar az, amely exponálja az előzményeket és a jelenlegi szituációt egy narratív szerkezetben, amelyre azért van szükség, hogy létrejöhessen a dramatikus mozzanatok olyan viszonyhálózta, amely megváltozásával elindítja a cselekmény szükségszerű kibontakozását. Ezzel szemben Madáchnál ilyen szituációs erőter nem rajzolódik ki az angyalok narratívájából, sőt inkább úgy tűnik, hogy hasonló dramatikus összefüggérendszernek még a lehetősége sem adott.

Ha viszont nem a dráma, hanem a tárgyalt beszédmódok alapján olvassuk a szöveget, minék közvetkeztében elsősorban az epikus elemre kerülne a hangsúly, akkor Lucifer megjelenése sem tekinthető hibának, mivel így nem állhatna rendelkezésünkre egy olyan

teleológia, aminek tekintetében ez a kérdés eldönthető lehetne. Ezek alapján viszont az angyalok monológjai a tanúságtétel narratív formában előadott változataival rokoníthatók. Ugyanis mint az események részesei, vagyis elbeszélőjei már eleve létezésükkel utalnak egy szubsztanciára, s így önmagukat mutatják fel tanúságként, másrészt pedig mint elbeszélők az esemény igazságáról tesznek tanúságot.

A nem-vonalszerűség formájának megfelelően a *Tragédia* szövegében akkor keletkezik repedés, amikor a narratívában szereplő igék grammatikai múlt ideje (híva, vetett, engedett), amelyek mindegyike a teremtés aktusával van kapcsolatban, jelen idejűre változik. Mert bár már Gábor, Mihály és Rafael is jelen időben szólnak, szavaikkal csak az Úr mindenhatóságát és *elsődleges* (ti. korábbi) jellegét konkretizálják, miként maga az Úr is monológjával korábbi cselekvésére utal. Ezzel szemben az ördög párbeszéde Istennel – bármennyire játsszon szerepet továbbra is a teremtés hogyanijának a kérdése – már inkább a jelenre, majd a jövőre mutat. Ugyanis itt már nem egy cselekvéssor menetének a leírásáról van szó, hanem arról az alapvető kérdéstről, melynek tétje a jelenben vagy a jövőben van, hogy *kié* a hatalom.

A korábban vázolt események abszolútnak tetsző dogmatikai bizonyossága így megrendül, akárcsak a *Biblia* történelemtapasztalatát felszabdoló hiátus esetében. Mivel az angyaloktól a biztonság kisiklásának ezen lehetőségéről semmilyen információt nem szerzünk, és Lucifer figurája is már önmagában problematikus, ezért magyarázatra kell hogy szoruljon, miként lehet egy másodlagos teremtett létező rossz, aki egy eredendően jó szubsztanciától nyerte létét. Vagy nem másodlagos létezőről van szó, és így az Úrral szembeni érveknek is meg lenne a jogosultságuk?

Ádám és Éva megkísértése (II., III. szín) szintén a jelenben, azon a talajon zajlik, ahol – úgy tűnik – a jó teremtés predikátumai már nem bírnak feltétlen érvénnyel. Ugyanígy Lucifer, Éva, Ádám és az Úr párbeszéde a XV. színben, amely a voltaképpen „drámai” események színtere is egyben. Mert itt az a kérdés: a megalapozó eseményekből (I. szín, angyalok kórusa) mi válik valóra a Lucifer által nyújtott fenyegető jövőképpel szemben (IV–XIV. szín). Ugyanis az álom a történelemtől itt a jövőről szóló látomás, amely teljes egészében igazolni látszik Lucifert, s egyúttal eliminálni a történelem egész múltbéli tapasztalatát. Azonban míg a *Bibliában* a próféta a jövőről alkotott víziójában Istentől tesz tanúságot, hiszen a jövőbe projektálja az ember elidegenedett helyzetének a korrekcióját Isten gondviselő hatalmának a feltételezésével, addig Lucifer Istennel szemben egy egészen másfajta szubsztancia attribútumait (*semmi, tudás, erő, anyag*) állítja fel, és látomásában is erről a másfajta Istentől tanuskodik. Éppen a megalapozó események abszolút biztonsága és a bűnbeesés okozta megváltozott történelmi helyzet az, amelyre könnyűszerrel rátelepedhet Lucifer negatív előjelű próféciaja, és amely ezzel egyidejűleg Ádám-ban megteremti a múlt és a jövő között feszülő történelem egyenes vonalú kohéziós igényét:

„...világosíts fel,
S hálásan hordok bármi végzetet,
Csak nyerhetek cserében, mert ezen
Bizonytalanság pokol.”

(XV. szín)

Mert a dogmatikai alapszituáció a keletkező hiátussal még nem veszítette el teljesen érvényét, csupán megingathatatlansága lett kérdéssé, azaz azé a kérdése, amely az Úr mindenható voltából implikálna bizonyos folyamatokat a jövőre vonatkozóan.

Mivel a hivatkozott tekintély, amely a tanúságtétel szavahihetőségét biztosítja, mindkét szöveg (a Luciferé, illetve az angyaloké) esetében különböző, ezért Ádám számára, aki a bölcsesség írójának jelenéből próbálja megérteni a történeteket, a legfontosabb az igaz és hamis próféta megkülönböztetése. Mert a diktáló, aki abszolútumként a tanúságtévő fülébe súgja a leírandókat, esetleg olyan dolgokat állít, amelyek nem megfeleltethe-

tők egy lehetséges tapasztalatnak, vagy pedig nincs is ilyen tekintély, és ezért a személyére való hivatkozás is pusztán fikció.

A feladat nehézségét jól mutatja, hogy Ádám értelmezői pozíciója ugyan alapvetően egy szövegben-léthez kötött, (14) ám a horizontképződést mégsem támogatja semmiféle hagyomány, hiszen éppen az a tapasztalat (és ezen keresztül tekintély) veszítette látszólag érvényét, amely ehhez az alapot képezhette volna. Nemcsak arról van tehát szó, hogy az értelmező jelenléte és múltja között megszakadt a folytonosság, vagyis a jelen már nem tartozik ehhez a múlthoz, hanem hogy még mielőtt ettek volna a tudás fájának gyümölcséből, nem rendelkeztek reflektív emlékezettel, miután pedig megtörtént bűnbeesésük, addigra már múltjuk vált végzetesen távolivá és problematikusává.

Ugyanakkor Lucifer a saját próféciaját is megkülönbözteti a valóságtól, s ezzel egy újabb hiátust implikál:

*„Egére egy kicsiny sugárt adok,
Mely bízthatand, hogy csalfa tünemény
Egész látás, – s e sugár remény.”*

Az *álm* csalfa tüneményként való feltüntetése ugyanis nem feltétlenül csak hamis voltára hívhatja fel a figyelmünket, hanem arra a mozzanatra is, amelyet a próféta a jövőről szóló látomásában egyfajta retardációs funkciónak tart fent, és ami viszont így hozzájárul Ádám jövőjével szemben táplált nyitottságának az elmélyítéséhez. Mert a megfeleltetésnek, amely ténylegesen igazolhatná, még várátnia kell magára, mivel a próféta a jövőről tesz tanúságot. Múlt és jövő távollétében azonban az interpretáció feloldódik és teljesen elvész egy fluidumban, mivel hiányzik az a tekintély (egy *kint*), aki vagy ami szavatolná a befogadás koordinátáit:

*„(...) Ez óra
Csodálatos átvizsgálása ám
A gazda nélkül készült számvetésnek.
A hagymázos láz elriasztja mind
Az élet láz csillámló képeit,
Aztán ki tudja, melyik volt a való.”*
(Lucifer, XIV. szín)

A játéktér körülhatárolásának a feltétele Ádám számára a tudás paramétereinek a megszerzésében rejlik, ami elképzelésem szerint nem csupán az igaz–hamis oppozíció eldöntését jelentené, hanem igazságkritériumok kijelölését. Mert csak ezek birtokában dönthető el a kérdés: „Álmodtam-e csak, vagy most álmodom”.

Mivel mindkét szöveg, a narratív és a prófétai az *adequatio* hiányában az *álm* jellegének természetéhez igazodik, és így irodalmiaknak, illetve figuratívaknak tekinthetők, ami miatt csakis önmagukat engedik érvényesülni, (15) ezért azok az érveléssorok is, amelyek eldönthetnék a „Kié a hatalom?” alapvető és nélkülözhetetlen kérdését, legfeljebb csak ezen figuratív nyelvhasználat retorizáltságának módjában különbözhetnek (16). Ezt használja ki Lucifer, amikor Ádám számára úgy mutatja fel a jelölés ezen alapvető természetét, amit egyébként Éva nyíltan vállal, hogy az csakis *álm*–*való*, irodalom–tudomány ellentétpárjainak fókuszában legyen szemlélhető. (17) Mert így az *adequatio* hitelét kölcsönzi eljárásának, amelynek fényében *álm* és költészet a jel használatának perverzói:

*„Nincsen más hátra, mint hogy a tudás
Tagadja létét e rejtett fonálynak,
S kacagja durván az erő s az anyag.”*
(IV. szín)

Valójában inkább aggodalma hajtja, mivel Éva alakja minduntalan arra emlékezteti, hogy *adequatio*jának a hitele megmarad a kölcsönzés szintjén, hiszen a valóság, amiről

szó van, még nem érkezett el, s ezért hitelét is pusztán a jelölőből meríthetné, mely így maga is csak egy másik jelölőre utalhatna.

*„Csak e mindig megijfuló, örökké
Szépnek látása ne zavarja folyvást.
Úgy fázom idegenszerű közegében,
Mely a meztelent is szemérmessé,
A bünt nemessé és a végzetet
Magasztossá teszi rózsáival
S az egyszerűség csókos ajkaival.”*

(V. szín)

Éva alakjának e másfajta szerepével szemben pedig, úgy tűnik, a megfeleltetés tehetetlennek bizonyul:

*„E vékony szál láttad mily erős,
Kisiklik ujjainkból és ezért
Nem téphetem szét.”*

(IV. szín)

Lucifer bináris logikájában, amelyben a metonimikus elem kerül privilegizált helyzetbe, a költészet attribútumai csakis ezen a destruktív ellenfényen keresztül érvényesülhetnek, aminek kiváló példája a londoni szín egyik jelenete. Ott ugyanis ékszereket ad Ádámnak, hogy azokkal próbálja megszerezni Éva szerelmét, de azok a szentkép előtt csúszómászókká változnak. Ebből következik, hogy nemcsak az ékszerek nem valódiak, hanem az Éva által vizionzott szerelem sem lehet igazi, mivel az a valóság utilitarista törekvéseinek alárendelt, és ezért nem is öncél, hanem pusztán *tettetés*. Az ördög példázatának kettős célja van, mert míg egyfelől saját eljárásnak a lenyomatjellegét szimulálja, amelyben a jelölő a dolog közvetlenségében marad, addig a szerelem poétikus oldalának kiemelésével annak látszat voltát állítja előtérbe, amely így egy határok nélküli, ellenőrizhetetlen játéktérben íródik. Azáltal viszont, hogy így szerepét megkülönbözteti, és hegemoniához juttatja a nyelvhasználat „pervertált” módozataival szemben, eljárásának eredendően figuratív jellegéről tereli el a figyelmet.

Ádám, aki több szempontból is kitüntetett helyzetben van – úgy tűnik –, inkább ingadozik a Lucifer által kifejtett ellentét két tagja között. Mert az ő számára az ördög kíséretében a legnagyobb hatással éppen a tudás megszerzése bírt:

*„Ne hitess, Lucifer, ne tovább,
Hagyj tudnom mindent úgy, mint megfogadtad.”*

(III. szín)

Ezért a szép kanti meghatározásával ő is inkább a tudományos diskurzus ördög által képviselt paramétereit tartja irányadónak a poétikai diskurzussal szemben (18):

*„Te csak virág légy, drága csecsebecs,
Haszontalan, de szép, s ez érdeme.”*

(IV. szín)

De Éva iránt érzett szerelme, aminek megléte vagy hiánya ugyanakkor Ádámot megbetegítheti, ennek ellenére képessé teszi arra is, hogy kívül kerüljön a luciferi oppozíció hatósugarán, és ez az ördög számára kikezdzhetetlen hatalomnak bizonyul. Mert Éva nemcsak az Éden élő emlékezete Ádám szemében, hanem a hozzá fűződő viszonyát alapvetően meghatározza egy olyan korábbi tapasztalat, amely – úgy tűnik – nem engedelmeskedik a komoly és nem komoly kettős játékának. (19) Az Úr pedig egyenesen kitüntetett szerepet szán ezeknek a tulajdonságoknak, amelyeket viszont Lucifer, látszatjellegük miatt, elutasított:

*„E gyöngye nő tisztább lelkülete,
Az érdekek mocskától távolabb
Meghallja (ti. az „égi szót”) és szíverén keresztül
Költészetté és dallá fog szűrődni.”*

(XV. szín)

Így Éva alakjához az Úr szavai szerint a költészetten keresztül szorosan kapcsolódik az égi jelleg is, amely kapcsolat az intelligibilis világgal már az athéni színben (V. szín) is megmutatkozott, hiszen ott Ádám–Miltiadesért bemutatott áldozatát az istenek el is fogadták. Bár Ádám kontaktusa ezzel az égi jelleggel Évához fűződő szerelmén keresztül válik szorossá, ami viszont megelőzi bűnbeesésüket, mégis az a próbálkozása, hogy fogalmi szintre hozza az égi szó ezen természetét, úgy tűnik, kudarcot szenved:

„*Mi ismeretlen érzés száll szívembe.*”

Ezért tudása is erről a sajátos tapasztalatról inkább egyfajta nem-tudás, sejtelem, amely viszont Keplerként a tudomány teóriáinak a megtanulása helyett „az ifjúság örömhöz napugara által” dalokhoz és a költészethez vezet el (XII. szín). De ugyanez a bizonyítéka Lucifer tehetetlenségének is e másfajta hatalommal szemben, amely mögött az a felismert paradoxon áll, hogy a nyelv alapvető figurativitásának a természete magának a nyelvnek a segítségével nem kimondható. (20)

A *szent poézis* szakrális minőségét még tovább élezi a XV. színben Lucifer és Éva dialógusa. (21) A „bűnben fogamzott” fiúval ugyanis, akiről az ördög beszél, Káinra, Éva válaszában pedig mintha Jézus lehetséges eljövételére történne utalás. Mert a *Biblia* tiposz-antitiposz logikájának megfelelően az összüllők két gyermeke közül az ártatlanul megölt Ábel Jézus előképének bizonyul, aki majdan „testvériséget hozván a világra” eltörlő a Káin által jelképezett rossz hatalmát.

Am amiként Ádám–Ábel–Jézus egy típus különböző emanációjaként is felfogható, ugyanúgy Éva Máriában való szerepe is megerősödik. Annál is inkább, mivel mindketten mentesek a hús fogalmától, hiszen Éva Ádám oldalbordájából, Jézus pedig Mária gyermekeként seplőtelen fogantatással születik. (22) Sajátos ég és föld közötti helyzetüknek köszönhetően azonban vonatkozásba hozhatók Isten női párjával, Sophiával aki az isteni szubsztanciához talán legközelebb elhelyezkedő feminin alkat. Sophia Istennel házastársi viszonyban van, és azonos a bölcsességgel. Ugyanakkor emberbarát lélek, és Isten szentlélekként küldi, aki viszont mint pszüchopomposz vezet el hozzá. (23) Mindezeket túl – úgy tűnik – egyidős magával az alkotóval, de mindenesetre már a teremtés előtt is létezett. (24) A *Tragédiában* az Úr pedig egyenesen pszüchopomposzi szerepet szán Évának, amennyiben a költészetten és a dalon keresztül ő közvetíti Ádám számára az égi szót. Maga Éva így jellemzi ezt a tulajdonságát:

„*El bennem is mindez, mint tünde álom,*

Mely tán az égből kísért e világra.”

Ádám szerelme is elsősorban ezeket az égi jegyeket kutatja Évában, amelyeken keresztül állandó értékek (*ifjúság, szerelem és szépség*) közvetítődnék. Ezért is rettenetesen az eszkimó színben az utolsó ember házastársának animális vonásaitól, mivel ott csak a hús fogalmai dominálnak már.

Ádámot a nőhöz való ilyen viszonya, amelyben a szerelemmel összefonódó bölcsesség a költészetten keresztül jelenik meg, a középkori trubadúrlírában gyakori *fin amor*hoz kapcsolja, amelynek hazai megteremtője *Balassi Bálint* volt. (25) Nála elsősorban a számmisztika révén fonódik össze a szerelem a transzcendenciával, ugyanis a közismert Balassi strófa 6,6,7 osztású sorait, amelyekben szerelmes verseinek többségét írta láthatjuk viszont 18,18,21-es osztásban istenes énekeinek némely darabjában. (26) Ugyanakkor már az ő kötetének 59. versében is megjelenik Sophia és a szerelem, illetve Sophia és Mária azonosítása:

„*S lejt öltözetiben mint a sovány böjtben*

Mária képe úgy fénlík” (3. versszak),

majd a negyedik versszakban:

„*Igazán görögül nevet keresztségből*

adtak szép személyére,

Méltán Sófi neve ezért, mert bölcs esze

Vagyon neki mindenre.”

Bár Balassi versvégi időmegjelölése és a kedves emberi vonásai (pl. piros arcú) evilágivá teszik a beszélő alany érzelmeit, viszont maga a szerelmi rítus már inkább egy valóságos szertartásra emlékeztet:

„Ajánlván lelkemet akkor egy szép szűznek
áldozatul keziben.” (27)

A lovagi kultúra szerelemeszményének vonásai érvényesülnek továbbá abban a módban is, ahogyan Ádám Évát „az elérhetetlenség piedesztáljára helyezi”. (28) Nemcsak arról van szó, hogy vonzalmuk jellegét alapjaiban határozza meg a lelkiség, ahol a test és színönimái csakis az ördög látomásában kaphatnak helyet, hanem egész kapcsolatuk a közeledés–távolodás dialektikájára épül. Mert bár Éva alkatánál fogva is eredendően tiszta, mégis mindig valamilyen értékhiányos állapotból érkezik, ahonnan Ádám hiába emeli fel az őt megillető helyre, ezáltal környezetük feltételei még nem változtak meg. Ezért Ádám minduntalan elhagyni kényszerül, hogy egy jobb, hozzá méltóbb kort teremtvé, majdan kapcsolatuk is harmonizálhasson. Így Egyiptomban mint fáraó a rabszolgánót Évát hiába ülteti maga mellé a trónra, mert az csakis rabszolgaként szeretheti, s ezért boldogságuk sem lehet teljes.

Másrészt a szerelem Ádám szemszögében összekapcsolódik a szépséggel, ami viszont a fin amors teoretikusai szerint „Istentől ered, és olyan, mint a kör, amelynek központja a jószág”. (29) Magának Istennek a szépségéhez érkezik el általa a szerető, ha az adott test–testek–egyéni lélek–lelkek–világszellem fejlődési soron már végighaladt. Amikor Ádámmal először találkozunk, akkor ő már e fejlődés tetőfokán van, hiszen a Paradicsomban Lucifer megjelenésekor elhallgató égi zengzet tovább szól Éva lelkén keresztül, és egyúttal mindig transzcendens értékek után kutat kedvesében. Számára inkább az adott korban lévő értékevalváció az, amely megakadályozza boldogsága maradéktalan beteljesülését. Itt válik ismét lényegessé a szerelem destruktív felmutatása a londoni színben, mert úgy tűnik, a szövegnek ez az egyik olyan pontja, amelyben a két hatalom a saját természetéhez híven szembesül egymással. Lucifer ugyanis *adequatio* igényével, amelyben a szerelem tettető voltára hívja fel a figyelmet, egy *lefelé* ható mozgást eszközöl, melynek a segítségével az Éva és Ádám közötti viszony látszatjellegét leplezi le. Viszont Éva *felemelésében* és a nő elérhetetlenségéből adódó szerelmi rítusokban a pszüchopomposzi alkat azon vonása érvényesül, amely amellelt, hogy magán viseli a *transzcendens világ* attribútumait, már nem is tart igényt a *földre*, és így a luciferi destrukcióval szemben éppen ellentétes hatósugarú:

„Mit állsz tátongó mélység lábaimnál?
Ne hidd, hogy éjed engem elriaszt:
A por hull csak belé, e föld szülötte,
Én glóriával átállépek azt.”

(XI. szín)

Nietzsche dionüszoszának nevezte a jel ezen használatát, amely felszámolja a princípium individuationis illúzióját, és visszatér egy eredendőbb működéshez. Mert dionüszosziként sohasem téveszti el a játék játékjellegét (= illúzióját), míg a tudományos diskurzus az okság illúzióján keresztül nem ismeri fel saját költészetét. (30)

Mivel Ádám számára jövője a tét, ezért döntenie kell három pozíciója között, amit az Úr, az angyalok és Éva, illetve a luciferi ellentétpár két tagja képviselt. Bizonytalansága azonban annyira elhatalmasodik rajta, hogy – még amikor látszólag a luciferi *adequatio* szabályai működnek is percepciójában – teljesen elmosódnak álom és ébrenlét határai:

„Ti változátok-e el, vagy magam?
Ismertelek, midőn mosolyogtatok.
Mi itt valóság és mi itten álom?”

(VII. szín)

Értelmezéséből pedig mind a narratív, mind a profetikus részek alapvető figurativitása miatt, amelyeket a saját eredetüktől való végzetes eltávolodás jellemez, hiányoznak a horizontképződés feltételei. Ezért saját feladatát, amelyben igazságkritériumok kijelölését, és ezen keresztül határtalannak tűnő játékerének abszolút uralását tűzte ki célul, sem képes egyedül megoldani:

„Uram! Rettentő látások gyötörtek,
És nem tudom, mi bennök a való.
Oh, mondd, oh mondd, minő sors vár reám!”
(XV. szín)

Azzal viszont, hogy a *titok feltörésének a lehetőségét* egy legfőbb lény személyéhez köti, aki képes eldönteni a két jelölésmód igazságát, a *Tragédia* Ádámja Kohélet és Jób kései utódjává válik. Mert mindez a szövegnek azon a pontján zajlik, amelyet korábban a bölcsességi beszédmód keretei között próbáltunk leírni, és ahol a megoldás és befejezés Istenhez fűződik. Am a kikérdezett személye korántsem tisztázott számára, mivel a gondviselés alapvető és megkerülhetetlen problémája kérdésében a grammatikai alany *betöltetlenségében* artikulálódik:

„(...) *Ki fog feltartani,
Hogy megmaradjak a helyes úton?*”
(XV. szín)

Kiváló példája ennek a meghatározatlanságnak, hogy amikor Madách értelmetti az eseményeket, akkor az éppen aktuális narrátort hozza összefüggésbe egy abszolútummal. Így Évát az Úrral, Lucifert pedig az anyaggal. Ádám újabb kérdésével („talán több-é, mint álom a lét”) csak még tovább élezi helyzetének kitettségét, mert így a jelent, amely elszakadt folytonosságától egy olyan Isten uralja, akinek nincs birtokában az *adequatio* hitele, és ezért semmilyen releváns különbséget nem tud felmutatni ellenségével, az ördöggel szemben. Így viszont az is örökre kérdéses marad, hogy valójában ki a narrátor és ki a narratív hang, mivel az ÉN BESZÉLEK és ÉN BESZÉLEK matematikai képlete ezen a módon abszolút mértékben felcserélhető és átjátszható egymásba.

Miután a kibontakozó lehetséges jövő Ádám szemében a múlt fényében jelenik meg, ezért a történelem haladásának iránya, azaz célja is egy okszerűségben gyökerezik. Aggodalmát éppen emiatt a cél körvonalazatlansága katalizálja, a „Hadd lássam, miért küzdök, mit szenvedek”. Felfogásában azonban a mindenhatóság fogalmai összekapcsolódnak az abszolút tudással, amely egyúttal a tervszerűség biztosítéka is.

„*Ilyen napnak jöttét kétleném* (ti. a szereteté és a szabadságé – Z.T.P.)
*Ha az, ki a nagy művet indítá,
Nem önmaga lett volna a nagy Isten.*”

(VII. szín)

Ezért a történelem menetének a kikérdezettje az a legfőbb hatalom, amely ezzel az abszolút tudással rendelkezik. Am Ádám nagyon is konkrét kérdéseire, amelyek akár Lucifert vagy akár az Urat veszik is célba, az intelligibilis világ felől mindig kitérő válasz érkezik:

„(...) *Ne kérdd
Tovább a titkot, mit jótékonyan
Takart el istenkéz vágyó szemedtől.*”

Az ember ezen helyzetében viszont, amit Kant vagy az ördög szavaival (31) antropológiai pozíciónak nevezhetünk, és amely, úgy tűnik, alapvetően meghatározza a bölcsességirodalom írójának emberközpontú státuszát is, (32) felmerül annak az esélye, hogy eszének maximáit (az ideákat) egy olyan objektív x-re használja, amely esetleg *éppen nem* vagy *nem úgy* teleologikus. Mert Ádám ebben az esetben, felcserélve az ész regulatív használatának szabályait az értelem konstitutív szerepével, az ész ezen ideáinak alapvetően regulatív jellegét konstitutívan tételezné. (33) Mert az értelem kategóriáinak segítségével fogalmak alá rendezi magát a dolgot, hogy az egyáltalán érzékelhető lehessen, az ész pedig ideái révén szisztematikus egységbe rendezi az értelem fogalmait, (34) de ez utóbbi sohasem vonatkozhat konstitutíve magukra a dolgokra. Ugyanis az ész ezen

törvényeit nem a természetből merítjük, hanem épp fordítva: „az ilyen ideák révén tesszük fel kérdéseinket a természetnek”. (35)

Három ilyen ideája van az észnek: pszichológiai, kozmológiai és teológiai, amelyeknek külön-külön megfelelően egy legfőbb lény illúziója keletkezik. (36) A pszichológiai ideában ezt a szerepet az EN, a kozmológiai ideában az anyagi vagy szellemi (gondolkodó) természet, a teológiaiában pedig maga az Isten tölti be.

Ádám gondolkodásában mindháromra találunk példát. Az első esetben ugyanis az ÉN, azaz Ádám tölti be Isten szerepét („Önmagam levék / Enistenemmé” – III. szín), a másodikban viszont a természet törvényei (amint az a földszellemmel folytatott párbeszédéből és Keplernek az asztromóniához fűzött pánszófikus hitéből kiderül), a harmadikban pedig az Úrhoz való viszonya képezi az alapot. Mindhárom tag mutatja, hogy ez a piramisforma szerveződés egy legfőbb lény *van*-ját implikálja, amely *van* reálisnak tűnhet, „mert realitásának igazolásához semmi egyéb nem kell, csupán az ész szüksége, hogy ezen ideák révén minden szintetikus egység teljessé váljék”. (37) Azonban az a szükségszerűség, amely megteremtené egy terv bármilyen fajta lehetőségét, és ami – úgy tűnik

– szorosan kötődik egy legfelsőbb lény ezen *van*-jához, a tapasztalat szisztematikus egységének megszervezésében ugyan gyümölcsözőnek bizonyult, de konstitutív használatában viszont üres (transzcendens) marad, mivel „nem adható számára érzéki séma, és így nem is lehet inconcrétó tárgy sem.” (38) Ádám éppen bizonytalan helyzetének kompenzációjaként próbál érzéki sémát adni ezeknek az ideáknak, s ezért a saját törvényeit kényszeríti rá egy olyan ismeretlen *x*-re, amelyről *akkor* tulajdonképpen még *semmit* sem tud. Így miközben azért aggódik, hogy a természet működése melyik regulatív ideának lesz megfelelő, azalatt az ellenőrizetlen természet felől állandó meglepetések érhetik.

Mindezek következtében Ádám Istene sohasem jut túl a fogalmi létezésen, a *ki?* még mindig betöltetlen alanyának problémáján. Mert Isten, aki csak egy név a szövegben, akárcsak Lucifer, maga is feltöretlen titok. De nem maga, mert nem is valaki. Inkább befogadó, egy hely, egy térbeliesülés, aminek nincsen jelentése. Csak egy név, s ezért a befogadás sem tulajdonává tesz, mert az *in*-formálás sohasem jelent lefelé hatolást, hanem a beleolvasás felületének mindenkörüli ártatlanságát, (39) mint ahogy ezt egyik versében Madách maga is megfogalmazta:

„Szörnyű rablás történt, oh mesterem,
Mond Isis papjához ifjú segéde,
Én is hibáztam, ah, de megbocsáss,
Mert így jövék csak az átkos merényre.
Fölemelém a leplet, embernek
Érintni melyet tilt hitünk törvénye,
Mely a legszentebb szentséget fedi.
És mely előtt hittel hull a nép térdre.
Elcsábított a dőre tudni vágy,
De óh, mit láttam, semmi nincs alatta.
Hallgass fiam, mond a pap, ép ezért
Mindenki amit hisz, ott feltalálja.” (40)

*Miután a kibontakozó
lehetséges jövő Ádám szemében
a múlt fényében jelenik meg,
ezért a történelem haladásának
iránya, azaz célja is egy
okszerűségben gyökerezik.
Aggodalmát éppen emiatt a cél
körvonalazatlansága katalizálja,
a „Hadd lássam, miért küzdök,
mit szenvedek”. Felfogásában
azonban a mindenhatóság
fogalmai összekapcsolódnak
az abszolút tudással, amely
együttal a tervszerűség
biztosítója is.*

Jegyzet

(1) A jelen keretek között csupán Erdélyi és Arany vitájára utalnék. Bírálatuk alapját ugyanis egy progresszív, illetve regresszív irányú teleologikus séma képezte. A kérdés legutóbbi újragondolása Poszler György akadémiai székfoglaló beszédében hangzott el.

(2) Vö.: „Az ember tragédiája korának leggyötrőbb kérdéseit veti fel, s ahelyett, hogy egyértelmű választ adna rájuk, szövege mindvégig a problematizmus és nem a szisztematizmus közegeiben mozog...” – SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY: *Történelemértelmezés és szerkezet Az ember tragédiájában.* = *Madách tanulmányok.* Szerk.: HORVÁTH KÁROLY. Akadémiai Kiadó, Bp. 1978, 137. old.

(3) Lásd pl. LENGYEL DÉNES: *Az ember tragédiája mint szerelmi dráma.* = *Madách tanulmányok,* i. m., 57–83. old.

(4) Vö.: RICOEUR, PAUL: *A kinyilatkoztatás eszméjének hermeneutikai megalapozása.* = *Bibliai hermeneutika.* Szerk.: FABINYI TIBOR. Hermeneutikai Kutatóközpont, Bp. 1995, 13–33. old.; FRYE, NORTHROP: *Kettős tükör.* Európa Könyvkiadó, Bp. 1996, 185–186. old.

(5) RICOEUR, PAUL: *A kinyilatkoztatás eszméjének...*, i. m., 20. old.

(6) Uo., 19. old.

(7) Uo., 24. old.

(8) FRYE, NORTHROP: *Kettős tükör,* i. m., 210. old.

(9) RICOEUR, PAUL: *A kinyilatkoztatás eszméjének...*, i. m., 24. old.; FRYE, NORTHROP: *Kettős tükör,* i. m., 216. old.

(10) RICOEUR, PAUL: *A kinyilatkoztatás eszméjének...*, i. m., 15. old.

(11) Uo., 25. old.

(12) Ebből származhatott az az elképzelés, mely szerint a *Tragédia* lényegi vonulatát a történelmi színek képviselik. Ettől némileg eltérően gondolkodik Bernstein Béla és Heller Bernát, akik a két mű strukturális hasonlóságára hívják fel a figyelmet. – BERNSTEIN BÉLA: *Az embert tragédiája és a zsidó irodalom.* IMIT Évkönyv, Bp. 1896, HELLER BERNÁT: *Madách Mózese és Az ember tragédiája.* Uo., 239. old.

Az előző álláspontra lásd TRENCSENYI-WALDAPFEL IMRE: *Ádám és Ahasvérus. Az ember tragédiája fordításaihoz és értelmezéséhez.* Bp. 1947.

(13) Vö.: AUGUSTINUS: *Vallomások.* Gondolat Kiadó, Bp. 1982, 198–201. old. Augustinus és Madách lehetséges kapcsolatára lásd még: WALDAPFEL JÓZSEF: *Isten három attribútuma Az ember tragédiája I. színében.* EPhK, 1900, 176–179. old.

(14) „Úgy látjuk tehát, hogy a két ítélet vagy per keresztezi egymást: az isteni predikátumainak alakítása közben kizárjuk a hamis tanút, az igaz tanúkat felismerve azonosítjuk az isteni predikátumait.” – RICOEUR, PAUL: *A kinyilatkoztatás eszméjének...*, i. m., 48. old.

(15) GADAMER, HANS-GEORG: *A szó igazságáról.* = Uő.: *A szép aktualitása.* Athenaeum Könyvek, T-twins Kiadó, Bp. 1994, 112. old.

(16) A retorizáltság tonikájának az elemzésére lásd: DERRIDA, JACQUES: *A filozófiában újabban meghonosodott apokaliptikus hangnemről.* = KANT, I.–DERRIDA, J.: *Minden dolgok vége.* Századvég Kiadó, Bp. 1993, 45–48. old.

(17) A komoly és nem-komoly beszédmód bővebb elemzésére lásd: DERRIDA, JACQUES: *Khóra.* = Uő.: *Esszé a névről.* Jelenkor Kiadó, Pécs 1995, 125. old.

(18) Vö.: KANT, IMMANUEL: *Az ítélőerő kritikája* megfelelő részeivel.

(19) Ádám ugyanis már a megkísértés előtt a nőhöz kapcsolja a költészet és az égi világ attribútumait: Vö.: Éva (II. szín):

„...Reszketek

Az égi zengzet is elhallgatott.”

Ádám:

„Itt kebleden, úgy tetszik, hallom azt még.”

(20) Lucifer (IV. szín):

„E vékony szál láttad mily erős,

Kisiklik ujjainkból és ezért

Nem téphetem szét.”

(21) Lucifer:

„S te dőre asszony, mondd, mit kérkedel?

Fiad édenben is bűnben fogamzott,

Az hoz földedre minden bűnt s nyomort.”

Éva:

„Ha úgy akarja Isten, majd fogamzik

Más a nyomorban, aki eltörüli

Testvériséget hozván a világra.”

(22) Ennek a tiposz–antitiposz logikának megfelelően Isten szavai a kígyóhoz (Mózes I.k. 3-15.: „ellenségeskedést szerzek közötted és az asszony között, valamint a kígyó magva és az asszony magva között”), szinte szó-

ról szóra visszatérnek Jézus tanítványaihoz intézett felszólításában (Lukács 10. 18, 19.: „Látám a Sátánt, mint a villámlást lehullani az égből. Imé, adok nektek hatalmat, hogy a kígyókon és a skorpiókon tapodjatok, és az ellenségek minden erején, és semmi nem árthat nektek.”)

Mindemellett Ádám Isten által közvetlenül teremtetett, és ezrét ő is közel helyezkedik el hozzá.

(23) Lásd JUNG, CARL GUSTAV: *Válasz Jób könyvére*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1992, 39. old.

(24) Vö.: *Példabeszédek*, 8. 22-35

(25) Balassival kapcsolatban vö.: HORVÁTHIVÁN: *Balassi költészete*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1982, 192–275. old.

(26) Bővebben lásd: uo., 66–79. old.

(27) Lásd *Balassi Bálint és a 16. sz. költői I.* Szerk.: VARJAS BÉLA. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1979, 146. old.

Szerelem és bölcsesség összekapcsolására Madách *Szív és ész* című költeménye még egyértelműbb példa:

„Bölcsesség van, nő a szerelemben
Örülésnek nézze bár az ész,
Életünk folyóján révbe vinni
Egyedül szívünk szerelme kész.

Fontol az ész, kételkedik, keresve
Halvány gonddal biztosabb utat,
Mely Isten rendelő szavára
Mindörökre mély titok marad.”

(28) SZERB ANTAL: *Az Udvari Ember*. = Uő.: *Gondolatok a könyvtárban*. Magvető Könyvkiadó, Bp. 1971.

(29) CASTIGLIONE, CRISTOPHORO: *Az Udvari Ember*. Franklin Társulat nyomdája, Bp. 1940, 357. old.

(30) NIETZSCHE, FRIEDRICH: *A tragédia születése, avagy görögség és pesszimizmus*. „...első ízben Szókratészsal jelene meg a világon a rendíthetetlen hit, miszerint az okság vezérfonalán haladó gondolkodás az élet legmélyebb szakadékáig is lehatolhat, s a létet nemcsak, hogy megismerni, de megváltoztatni is képes. E fennkölt metafizikus örület ösztönként adatott a tudománynak, ez vezérli, míg újra meg újra a saját hatáiraiba nem ütközik, ahol ezután művészetbe kell átcsapnia: művészetbe, melyet e mechanizmus már jó eleve a tudomány voltaképpeni céljával tűz ki.” – Európa Kiadó, Bp. 1986, 123–124. old.

(31) Lucifer (II. szín):

„A szellemország látköröd – kívül van,
És ember az, mi legmagasb neked.”

(32) Jób 9. 32, 33.: „Mert nem ember ő, mint én, hogy néki megfelelhetnék, és együtt pörbe állhatnánk. Nincs is közöttünk igazlátó, a ki kezét közbe vethesse kettőnk között.”

(33) „...eszünk használatának alapszabályai és maximái teljességgel olybá tűnnek föl, mintha objektív elvek lennének, s így a fogalmaink – értelmünk céljait szolgáló – összekapcsolódásának szubjektív szükségyszerűségét a magukban való dolgok meghatározásához tartozó, objektív szükségyszerűségének véljük.” – KANT, IMMANUEL: *A tiszta ész kritikája*. Ictus Kiadó, Bp. 1995, 290. old.

(34) Uo., 501. old.

(35) Uo., 502. old.

(36) Uo., 518. old.

(37) Uo., 481. old.

(38) Uo., 514. és 471. old. (Vö. még 522. old.: „A realitás, a szubsztancia, a kauzalitás, mi több, a létezésben foglalt szükségyszerűség fogalmait, ama használatukon kívül, melynek révén valamely tárgy empirikus megismerését lehetővé teszik, nem illeti meg jelentés, mely meghatározna valamiféle objektumot. Így tehát e fogalmakat módunkban áll arra használni, hogy az érzéki világba foglalt dolgok lehetőségét megmagyarázzuk, ám arra nem használhatjuk őket, hogy magának a világegyetemnek a lehetőségét magyarázzuk meg, mert az utóbbi magyarázat alapja óhatatlanul kívül esnék a világon, és ennél fogva nem lehetne tárgya semminemű lehetséges tapasztalatnak.”) Ádám észhasználati hibájának további kifejtését lásd HITES SÁNDOR dolgozatában (kézirat).

(39) A név disszeminációjának felidézéséhez: DERRIDA, JACQUES: *Khóra*. = Uo. *Esszé a névről*, i. m., 107–157. old.

(40) MADÁCH IMRE: *Hit és tudás*. = *Madách Imre összes művei I.* Révai, Bp. 1942, 388. old.

Aktuális oktatáspolitikai kérdések reformkori röpiratokban

A reformkor időszakában számos nevelésüggyel kapcsolatos röpirat látott napvilágot. (1) A röpirat – mint időszerű, közérdekű kérdéseket népszerű formában, felvilágosító szándékkal, a közvélemény befolyásolása céljából íródott rövid munka – alkalmas volt olyan kérdések polemikus tárgyalására, melyek az adott korszakban sokakat foglalkoztattak. Az 1830-as évektől kezdve egyre inkább a közérdeklődés előterébe kerültek a hazai oktatásügy reformjának kérdései. Az óvodai mozgalom, a népoktatásügy, a nőnevelés, a szakképzés, a pedagógusképzés, az oktatás magyarnyelvűsége állandó témái az országgyűléseknek. A korabeli sajtó is sokat foglalkozott ezekkel a problémákkal. A másfél évszázaddal ezelőtt keletkezett röpiratok több olyan oktatás-, művelődés- és társadalompolitikai kérdés megoldására kerestek választ, melyek akkoriban foglalkoztatták a közvéleményt. A felvetett kérdések közül némelyik még ma is aktuális.

A továbbiakban öt olyan reformkori röpirat elemzésére vállalkozunk, melyekkel szakirodalmunk mindeddig még egyáltalán nem, vagy csak felületesen foglalkozott, és amelyek az 1830-as, 1840-es évek oktatás- és társadalompolitikai vitáinak homlokterében álló problémák megoldására kínáltak megvalósítható, vagy az adott időszakban utópisztikusnak tűnő javaslatokat, köztük olyanokra, melyek megoldása még napjainkban is várat magára.

A nevelés ügyében (1833)

Beke Kristóf a veszprémi katolikus árvanevelő intézet igazgatója, több népszerű pedagógiai kézikönyv szerzője, 1833. április 11-én a megyei közgyűlésen a köznép nevelésének legfontosabb problémáiról beszélt. A beszéd szövegét később röpirat formájában ki is nyomtatták. (2) Beke egyetlen kérdés sokoldalú és részletes elemzésére vállalkozik. Feltárja a népiskolai tanítóképzés korabeli hiányosságait, és értékes javaslatokat tesz a tanítóképzés reformjára. A szerző véleménye szerint a nemzet boldogságának alapvető feltétele a köznép helyes nevelése. A jó nevelés az alapja minden más intézkedés sikerének. „A jó nevelés ott is munkálkodik, ahová a legébrekenyebb politika se láthat be, s így csak a köznépnek helyesebb nevelése által sikerülhetnek a haza Attyainak a nemzet boldogságára célzó egyéb tanácskozásaik.” (3) A nép gyermekeinek nevelését az „oskolamesterek” végzik. Az „oskolamesterek” azonban többnyire nem alkalmasak a köznép helyes nevelésére, hiszen maguk is képzetlenek. A legtöbb tanító éppen csak olvasni-írni tud, azt sem hibátlanul. Vannak ugyan hazánkban „praeparandiák”, tanítóképző intézetek, de az ezekből kikerülő fiatal tanítók képzettsége is nagyon hiányos: „az írás, olvasás, számvetés, néhutt az egyházi szertartások és orgonálás mindaz, a mit naggyában és mechanice tanulnak.”

A tanítóképzőkben „a természeti históriából, technológiából, földleírásból, phisikából annyi ösmeretet sem közöltetnek, amennyit ezek majd üdövel tanítványaiknak legalább mindennapi szükségökre nézve nyújthatnának. Némelly praeparandiákban a nevelés- és tanítástudománynak vagy is peadagogiának és methodologiának még neve sem ösmeretes; mit várhat már a nemzet akár a nevelés akár a tanítástudományra nézve az ilyen intézetben formált Oskolamesterektül?” (4)

Beke Kristóf tehát a korabeli tanítóképzőkben folyó munkát nem tartja megfelelőnek. A népiskolai oktatás szempontjából az egyetemen és a püspöki szemináriumokban folyó pedagógiai képzést is elhibázottnak ítéli. Azok a fiatalok, akik ezekből az intézményekből kikerülnek, nem mennek falusi iskolákban tanítani, és a pusztán elméleti jellegű, latin nyelvű képzés, amely nem a gyakorlatra irányul, nem felel meg a szükségleteknek.

A szerző szerint a falusi népiskolákban csak akkor képezhetnek megfelelő műveltségű fiatalokat, ha a tanítók elméleti és gyakorlati képzése is egészen új rendszer szerint folya.

Úgy látja, hogy a megoldás az lenne a katolikusok számára is, amely a református gimnáziumokban már bevált. A két utolsó gimnáziumi osztályban anyanyelven kellene tanítani „egy kis elementáris paedagógiát és methodológiát a sokféle latán nyelvbéli tanulmányok helyett!” Így a tanítói hivatalra menő ifjak mégsem lennének pedagógiailag teljesen képzetlenek. Ugyanígy hasznosnak tartaná a szerző azt is, ha a leendő papok, akik állomáshelyükön majd a helyi népiskola felügyelői lesznek, szintén tanulnának a szemináriumokban mind elméleti, mind pedig gyakorlati pedagógiát. Az, hogy a tanítóképzőkben nem fordítanak kellő figyelmet a hallgatók gyakorlati képzésére, nagyon káros. Beke szerint „elkerülhetlenül szükséges,

hogy az ilyen intézetek mellett tüstént trivialis iskola is lenne, a hol a hallott theoriának, princípiumait mindgyárt praxisban alkalmaztatva lehetne látni, mint külső országokban”. (5) Olyan tanítóképzőkre van tehát szükség hazánkban, vallja, ahol az elméleti és gyakorlati képzés párhuzamosan halad. Tanuljanak a leendő néptanítók minden olyan tárgyat, melyet majd tanítaniuk kell. Fektessenek súlyt a tanítóképzőkben a természettudományi tárgyak oktatására, is, hiszen ezek alapjait is meg kell majd ismertetniük tanítványaikkal. Nagyon fontos a nevelés és oktatás elmélete, de ugyanilyen lényeges a tanítás helyes gyakorlatának elsajátítása is. A tanítóképzőkben minden tárgy oktatása magyar nyelven történjen, hangsúlyozza Beke Kristóf.

Nevelésünk hiányai (1836)

1836-ban Budán jelent meg *Zsoldos Ignác Nevelésünk hiányai* című röpirata. (6) A rövid írás, a többi reformkori pedagógiai röpirat sorából nem radikalizmusával, hanem

Beke Kristóf a veszprémi katolikus árvanevelő intézet igazgatója, több népszerű pedagógiai kézikönyv szerzője, 1833. április 11-én a megyei közgyűlésen a köznép nevelésének legfontosabb problémáiról beszélt. A beszéd szövegét később röpirat formájában ki is nyomtatták. Beke egyetlen kérdés sokoldalú és részletes elemzésére vállalkozik. Feltárja a népiskolai tanítóképzés korabeli hiányosságait, és értékes javaslatokat tesz a tanítóképzés reformjára. A szerző véleménye szerint a nemzet boldogságának alapvető feltétele a köznép helyes nevelése. A jó nevelés az alapja minden más intézkedés sikerének.

rendkívül logikus, világos okfejtésével, józan és megvalósítható javasolataival emelkedik ki. A szerző – mint Veszprém megye főjegyzője – hivatalból foglalkozott iskolaügyi kérdésekkel a gyakorlatban is. Zsoldos Ignác közéről ismerte a korabeli oktatásügy alapvető gyengeségeit, látta a falusi iskolákban, a városi gimnáziumokban folyó oktatómunkát, a valóságot. Abból indult ki – ami szerinte is oktatásügyünk elmaradottságának legfőbb oka volt –, hogy a falusi tanítók teljesen képzetlenek. Olyan középiskolából kicsapott diákok, borbélylegények, katonák álltak be népiskolai tanítónak, akik maguk is éppen csak írni-olvasni tudnak. A szerző szerint mindaddig, míg a tanítói hivatásnak nem lesz megfelelő rangja és elismertsége, míg a tanítókat nem fizetik meg tisztességesen, addig nem lehet jelentős javulást várni a népoktatás színvonalának emelkedése terén. Amíg a tanító fizetése csak annyi, amennyit „egy jóra való kanász is megkap”, nem lehet várni, hogy egy művelt ember erre a mesterségre adja a fejét. „És nem is fog mindez soha megváltozni, míg csak a Status minden oskolatanítót, különbség nélkül, mint nemes rendeltetésű Tisztviselőjét tekintvén, őket nagy érdekű hivatalokhoz illő fizetéssel nem jutalmazza.” (7) Szükség van tehát arra, hogy a tanítókat az állam fizesse, de az is lényeges, hogy megfelelő képzésükről is gondoskodjon. Állami tanítóképzőkre van szükség, ahol a leendő tanítók magas szintű oktatásban részesülhetnek. Ha lennének is képzett tanítók, a nemzeti népnevelés reformjának sikeréért még számos intézkedésre lenne szükség. A valóság az, hogy a falusi gyermekek többsége nem jár rendszeresen iskolába. A nagy szegénység miatt a gyermekek munkájára is szükség van, tehát a már munkaképes 9–12 éves gyermekeket mezei munkára fogják a szülők. De ha nem dolgoznának is a gyermekek, akkor sem mehették iskolába, mert nincs megfelelő ruhájuk, nincs pénzük a tankönyvekre. Ezért sok gyermek nem tanult meg írni-olvasni. Zsoldos azt javasolta, hogy a rászorulókat állam támogatótá támogatótá gyermekeik iskoláztatására.

A gimnáziumi oktatás legalapvetőbb hibájának tartja a szerző a latin tanítási nyelv egyeduralmát. Ahelyett, hogy hosszú évekig oktatják az ifjakat az „idegen holt deák nyelvre, nem jobb volna-e saját nemzeti magyar nyelvünkön tanulni meg sokkal több hasznos eszméreteket, például tökéletes világ és hazai történeteket, föld- és ég leírását, mathesist, pallérozottabb mezei gazdaságot, a kereskedés elemeit, a nemzeti gazdálkodás fő vonzatit, egybehasonlító statisticát, honi rövid törvényt, természettudományokat”. (8)

Nemcsak a hasznos tudományok szélesebb körű oktatása lényeges, hanem az is, hogy az ifjakat önálló ítéletalkotásra neveljük. Meg kell változtatnia tanítás módszereit. Az emlékezet állandó terhelése helyett gondolkodni, véleményt nyilvánítani, érvelni kell megtanítani a fiatalokat.

Zsoldos Ignác szerint az is nagy hibája kora nevelésügyének, hogy csak a fiúk oktatását tartja fontosnak, a lányok nevelését elhanyagolja. Nincsenek leánynevelő intézetek, ahol anyanyelven, korszerű ismeretekhez juthatnának a nők. A lányokat külföldi nevelőnők oktatják. A francia nyelv alapjain, egy kis zenén, rajzolásán, kézimunkán kívül alig tanulnak egyebet.

Mindkét nem számára fontos, hogy ne csak szellemi, hanem testi erőiket is fejlesszék. Szükség van az iskolákban szervezett, tervszerű testnevelésre minden korosztály számára.

Az iskolai nevelésen túl arra is fel kell készíteni a fiatalokat, hogy képesek legyenek önmagukat művelni felnőtt korukban.

A közintézetekről (1842)

A harmadik röpirat szerzője *Sasku Károly*, aki 1842-ben publikálta *A közintézetekről* című írását. A mindössze huszonkét oldalas röpirat egy másikkal (9) egybekötve Pesten jelent meg. A rendkívül logikus felépítésű, egyszerű nyelvezetű írás olyan demokratikus, olykor utópisztikus, de eszményien szép társadalom- és oktatáspolitikai elveket hangoztat, melyek többsége napjainkban sem valósult meg. A szerző abból indul ki, hogy

az állam feladata polgárai jólétéről gondoskodni. Olyan intézményrendszert kell kialakítani, amely a születéstől a halálig biztosítja a rászoruló emberek biztonságos és emberhez méltó életvitelét. Mivel „mindenik elvesztett vagy elnyomorodott gyermekben egy polgárt vesz a társaság”, már születésük előtt gondoskodni kell minden egyes állampolgárról. Sasku azt javasolja, hogy minden nagyobb helységben állítsanak fel államköltségen „szülő intézeteket”. A rászoruló várandós asszonyok már a szülést megelőző időben, mikor már nem tudnak nehéz fizikai munkát végezni, felkereshetnék ezeket az intézményeket. Itt könnyű „közhasznú munka” fejében ételmezt, ruhát és orvosi felügyeletet kaphatnak. A szülést magasan képzett, jól fizetett orvosok vezetnék le. A szülés után is az intézetben maradhatnának az anyák addig, míg annyira megerősödnek, hogy ismét munkába álljanak. Gyakran előfordul, hogy egy anya gyermekét nem tudja eltartani, felnevelni. A nyomorban, inségben, oktatás nélkül felnövő gyermekek sokszor bűnözővé válnak. Ezért ajánlja a szerző „gyermek-ápoló intézetek” felállítását. Itt államköltségen, elfogadható körülmények között nevelkedhetnek a szegény sorsú gyermekek, akiket jómódú gyermektelen szülők örökbe is fogadhatnak. Ide kerülhetnek olyan gyermekek is, akiket szüleik betegség vagy egyéb okok miatt nem tudnak egy ideig gondozni. A „gyermek-ápoló intézetekben” nőhetnek fel azok a gyermekek is, akikkel szüleik rosszul bánnak. Érdekes a szerzőnek az az álláspontja, hogy a gyermekeiket kínzó vagy megrontó szülőtől az állam örökre vegye el a gyermekeket.

Mikor a gyermek eléri a hétéves kort, el kell kezdenie az iskolába járást. Sasku Károly kötelező, ingyenes, egységes állami oktatást követel, mind a fiú-, mind a leánygyermek számára. Az a szülő, aki nem küldi gyermekét a „köztanházba”, veszítse el állampolgári jogait. Az államnak kötelessége a legjobb, legkorszerűbb tanítási rendszert bevezetni az iskolákban. Az idő múlásával a rendszert javítani kell. A tanárok képzéséről és megfelelő fizetéséről is az államnak kell gondoskodnia. A „köz-növelésnek” a gyermek tizenkét éves korában kell befejeződnie. Ezután egy évig minden fiú és lány köteles mesterséget tanulni. A tehetséges gyermekek ezt követően magasabb iskolákat végezhetnek, gimnáziumba, egyetemre mehetnek, saját választásuk szerint. A közép- és felsőfokú oktatás is ingyenes kell legyen. Ne a vagyon, hanem a rátermettség döntse el, hogy ki tanulhat tovább.

A katonáskodás ne legyen kötelező. Csak aki kedvet és hajlandóságot érez a hadtudomány iránt, az a fiatal lépjen a katonai pályára.

„Elérvén a polgári kort, a társaság tagjainak nincs többé szükségük a társaság közvetlen gyámságára.” Minden állampolgár szabadon rendelkezhet sorsa felől. Mindig lesznek azonban olyan emberek, akik rászorulnak az állam segítségére. Akik nem találnak munkát, azoknak „köz-munkaházakban” kell munkát biztosítani. Minden helységben államköltségen állítsanak fel ilyen intézményeket, ahol a rászorulók megfelelő bérért olyan munkát végezhetnek, amelyre az adott helységben éppen szükség van. Az emberek ilyen módon „mind az éhenhalástól, mind a tolvajlástól, mind a koldulástól, mind az alacsony bűnös keresetnemektől megmenekednek”. (10) A közmunkaházak felállítása nem „jótétemény és kegyelem” az állam részéről, hanem „tartozás”. Az állam nem kívánhatja polgáraitól, hogy önként éhen haljanak; mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy – ha alacsony szinten is, de – minden ember megéljen. Ne segélyekkel alázzák meg a szegényeket, vallja a szerző, hanem biztosítsanak munkát – akár közhasznú munkát – a számukra. Az államnak nemcsak az egészséges, hanem a beteg és fogyatékos polgárokról is gondoskodnia kell. „Ha a társaság nem gondoskodik eléggé tagjai egészségéről: mit érnek akkor egyéb, bár legtökéletesebb intézkedései?” – vallja Sasku Károly. (11) Minden nagyobb helységben közkórházakat kell felállítani, a járóbeteg ellátására rendelőintézeteket kell létesíteni, ahol jól fizetett, képzett orvosok várják a hozzájuk fordulókat. Azért szükséges, hogy a „köz-orvosok fizetése minél magasabb legyen, hogy gond nélkül éljen, annál nyugodtabb ésszel és részrehajlatlanabb szível orvosoljanak”. (12) A gyógyítás teljesen ingyenesen történjen.

Azt az orvost, aki pénzt vagy ajándékot fogad el a betegektől, el kell tiltani hivatása gyakorlásától. A fogyatékosok számára közgyámházakat, az időseknek közápoló házakat állítson fel az állam. „Nagyon méltó, hogy a társaság, kik őt gyámoltották, gyengültök után viszont támogatást nyújtson... Így a társaság többi tagjainak nem lesznek terhökre, s nem lesznek kénytelenek a kegyelmökre szorulni.” (13)

A szerző úgy véli, hogy a „társaságnak nem csak biztosítani kell polgárai életét, hanem gyönyörűségessé is kell azt tenni”. Az állam feladata az egészséges levegő és víz biztosítása, a csatornázás, az útépités. Parkokat, sétautakat, közművelődési intézményeket is az állam építsen: „Ezek használatát ingyen kell közzé tenni mindenkinek.”

Sasku szerint „haláluk után is kell a társaságnak gondoskodnia tagjairól, hogy azok eltakarítsanak... még pedig ingyen, mert úgy a szegényeket ki takarítja el? Hát még kimenni sem engedítők ingyen az embert e nyomorulttá tett életből?” – teszi fel a kérdést röpirata végén a szerző. (14) Az írás idején még nem tudhatta, hogy ő, akinek tizennyolc könyve jelent meg nyomtatásban, és aki *Széchenyi* terveit segítve a Tisza-szabályozás mérnökeként dolgozott, majd a szabadságharc idején századosként harcolt, mindenkitől elhagyatva egy józsefvárosi lakásban halt meg nagy nyomorban, és *Eötvös József* államköltségen temetette el.

Népügy (1847)

A forradalom előestéjén, 1847-ben Párizsban jelent meg egy névtelen, demokratikus szellemű röpirat. (15) (A szakirodalom a mű szerzőjének *Zeyk Miklós* nagyenyedi tanárt tartja.) A szerző munkáját az 1847-ben összeült országgyűlés figyelmébe ajánlotta. Bevezetéképpen kifejti azt a meggyőződését, hogy hazánkban mélyreható politikai és társadalmi változások sora kezdődött. „Az idő kereke tartóztathatatlanul rohog, és a népek szelleme szabadul és világosul... Hogy a magyarok az önállóság és érettség állapotához valódi közlekednek, bizonyítják az ország legújabb mozgalmái, és a sokoldalú, üdvös politikai intézkedések, melyek a nép javára béhozattak.” (16)

A reformokat folytatni kell. Az állam elsődleges feladata a nép mélyeséges tudatlanságának megszüntetése, mert ez biztosíthatja a további fejlődést. „Tudatlanság, ez népünk nyavalyája, mely mérges fekélyként elterjedvén, nemzeti éltünk organizmusát kegyetlenül dúlja; nincs tehát sürgetőbb, nincs szükségesb teendőnk... mint a felvilágosulást a nép között terjeszteni, hogy józanodjék.” (17)

Az állam eddig nem fordított kellő figyelmet a nép gyermekeinek nevelésére, pedig az volna legfőbb feladata. Az iskola hivatása több, minthogy pusztán írás-olvasásra tanítsa a gyermekeket. „Emberré teremteni, őt szabaddá tenni, ez magas hivatása az iskolának. Iskolának az államban oly tökéletes organikus egésznek kell lennie, mely... nemzeti eszmék terjesztése által eszméletre, nemzeti érzelemre és hazaszeretetre ébreszti a népet.” (18) Ha Magyarország a polgári államok sorába akar lépni – vallja a szerző –, népének szabad szellemi művelődést kell biztosítania. Az iskolák ma „nyügesztő, kínzó intézetek” – jelenti ki. Pedig arra van szükség, hogy „az iskolák fejlesztő intézetei legyenek a szellemnek, ne mérszárszékei”. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, véghez kell vinni a hazai oktatási rendszer gyökeres átalakítását. Elsősorban azt kell elérni, hogy az egyházak kezéből az állam kezébe kerüljön az összes iskola. Az állam feladata ezek fenntartása, irányítása is. Az iskolarendszer reformját a tanítók helyzetének és képzésének javításával kell kezdeni. „Ösmerjük már meg egyszer a tanító hivatását egész fontosságában. A tanító elsőrangú státushivatalnokok közé tartozik, a nép java, a nemzet boldogsága az ő kezében van.” (19) Ezért tehát nemcsak anyagi és erkölcsi megbecsülésükről kell – az eddigieknél sokkal magasabb szinten – gondoskodni, hanem elsősorban terheiket kell csökkenteni azzal, hogy nem kényszerítik őket harangozóként, templomszolgaként és számos más módon a helybeli pap szolgálatára. Minden vármegye központjában létesít-

senek állami tanítóképzőket, ahol magas szintű képzésben részesülne a leendő falusi tanítók: „A status föelvé legyen a nép számára derék, talpraesett tanítókat képezni.” (20)

Az oktatási rendszer reformjának másik fontos része a tananyag korszerűsítése. Már alsó fokon, a népiskolákban el kell kezdeni a „reális tudományok” rendszeres oktatását. Ez az alapja a gazdasági haladásnak, a felemelkedésnek. Nemcsak a természettudományi tárgyak, hanem az összes többi tárgy anyagát az eddigieknél sokkal alaposabban és mélyebben kell tanítani.

Mivel hazánkban az ipar fejlődésnek indult, és ez előfeltétele a haladásnak, fontos, hogy megszerezte „ipartanodákat” állítsanak fel.

Lényeges az oktatás módszereinek megváltoztatása is. Az értelem nélküli „bifláztatás” helyett önálló gondolkodásra, az összefüggések meglátására kell nevelni a gyermekeket. Csak ilyen módon szokhat hozzá a nép gyermeke az „öncselekvésre”.

A röpirat utolsó része a sajtószabadság és a nép művelése közti összefüggéseket tárgyalja. Csak a cenzúra nélküli szabad sajtó alkalmas a valódi műveltség terjesztésére a nép között.

Összefoglalásképpen elmondhatjuk, hogy az 1847-ben Párizsban napvilágot látott, polgári demokratikus szabadságjogokat követelő röpirat közel sem annyira vallás- és egyházellenes, mint azt korábbi elemzője állítja. (21) Azokkal a problémákkal foglalkozik, mint a reformkori oktatáspolitikai röpiratok legtöbbször. A szerző, ugyanúgy mint társai, az egyház befolyásától mentes, államilag irányított és finanszírozott oktatási rendszert kíván. Fontosnak tartja a tanítóképzés és a népoktatás korszerűsítését, a tananyag reformját, az ipariskolák felállítását. Hazánk polgári nemzetté válásához mindezeket szükségesnek tartja, de a vallásos nevelést – mint az erkölcsi nevelés egyik alappilléret – nem veti el.

Eszmék a magyar tudományosság, academia, s iskola-ügy körül (1848)

1847 tavaszán egy fiatal jogász, *Tóth Lőrinc* – aki mint Breznóbánya követe vett részt a pozsonyi országgyűlésen és radikális szabadelvű beszédeivel keltett feltűnést – egy tudomány- és oktatáspolitikai kérdéseket tárgyaló röpiratot írt. (22) Az írást, mely rendkívül haladó reformjavaslatokat tartalmazott, a cenzúra eltiltotta a megjelenéstől. A röpirat csak egy évvel később, a forradalom napjaiban láthatott napvilágot, a cenzúra eltörlése után.

Tóth Lőrinc *Eszmék a magyar tudományosság, academia, s iskola-ügy körül* című röpirata az 1848-as nevelésügyi röpiratok egyik legértékesebbje. (23) A mű tizenhárom rövid részre oszlik. A szerző minden olyan tudomány- és oktatáspolitikai kérdésre kitér, melyek azokban az időkben aktuálisak voltak. Szól a tudományok és az oktatás magyar nyelvűségéről, a hazai tudományosság és az akadémia problémáiról, a népiskolák, a kö-

*Az állam eddig nem fordított
kellő figyelmet a nép
gyermekeinek nevelésére,
pedig az volna legfőbb feladata.
Az iskola hivatása több, mint
hogy pusztán írás-olvasásra
tanítsa a gyermekeket. „Emberré
emberré teremteni, őt szabaddá
tenni, ez magas hivatása
az iskolának. Iskolának
az államban oly tökéletes
organikus egésznek kell lennie,
mely... nemzeti eszmék
terjesztése által eszméltre,
nemzeti érzelmre és haza-
szeretetre ébreszti a népet.”
Ha Magyarország a polgári
államok sorába akar lépni –
vallja a szerző –, népének
szabad szellemi művelődést
kell biztosítania. Az iskolák ma
„nyűgesztő, kínzó intézetek” –
jelenti ki. Pedig arra van szükség,
hogy „az iskolák fejlesztő
intézetei legyenek a szellemnek,
ne mészárszékei”.*

zépiskolák és az egyetem oktatási rendszerének átalakításáról a polgári szabadságesszmék jegyében. A röpirat első része a nyelvkérdést tárgyalja. Bár 1844 óta az oktatás hivatalos nyelve hazánkban a magyar, a szerző nem győzi hangsúlyozni, hogy a magyarság csak akkor foglalhatja el méltó helyét az európai művelt nemzetek sorában, ha a hazai tudományosság is eléri a korabeli európai szintet, ha a tudományok minden ágában értékes munkák születnek magyar nyelven. Ennek feltétele természetesen az, hogy felsőbb iskoláinkban olyan magas színvonalú képzésben részesüljenek a fiatalok, hogy képessé váljanak a tudományok művelésére, hiszen egy nemzet tudományosságának alapjait az iskolákban vetik meg.

Tóth Lőrinc röpiratának második fele a magyar iskolaügy korabeli helyzetével foglalkozik. A szerző ebben kíméletlen őszinteséggel tárja fel a hiányosságokat, s célszerű, olykor igencsak radikálisnak tűnő reformokat javasol.

Az alsófokú iskolákkal kapcsolatban megállapítja, hogy azok alapvető fontosságúak: „Az első nevelés és oktatás határoznak a jövőendő ember felett... Az első tanítók butasága örökre elsatnyíthatja, s idomtalanárá rúthatja a szellemi embert... A statusélet ezen legfontosabb orgánjaira, az alsó, az elemi iskolákra a statusnak kell gondot s pénzerőt fordítani.” (24) A szerző nézete szerint tehát államilag finanszírozott, szabályozott, egységes oktatási rendszerre van szükség Magyarországon, hiszen az oktatás minősége a nemzet jövőbeli fejlődésének a feltétele. A szabályozottságot és egységességet azonban egészen másképpen értelmezi, más tartalommal tölti meg, mint az előző évtizedek oktatáspolitikusai. Tóth a korabeli oktatásügy állapotának jellemzéséből indul ki. Megállapítja, hogy „Az oktatók, kiknek jelességétől, tudományos készütségétől, s derült jó kedvétől függ nagy részben az iskolák virágzása és sikere, rosszul vannak fizetve, s az életgond terhe alatt hajolnak meg”. (25) A rosszul fizetett oktatóknak nincs, és nem is lehet idejük és lehetőségük önmaguk továbbképzésére, tudományos munkára, ha alapvető életszükségleteiket nem biztosítják.

Legtöbbször nem a tudományos érdem és rátermettség dönti el, hogy kit neveznek ki tanárnak a gimnáziumokba, a főiskolákra és az egyetemre, hanem a pillanatnyi politikai szempontok a meghatározóak. „Sokszor találni a középszerűnél is gyengébb tehetségeket az oktató-székeken” – állapítja meg Tóth Lőrinc.

Magyarország oktatásügye tehát gyökeres átalakításra szorul. Elsősorban nem szervezeti, hanem szemléletbeli megújításra van szükség. az állam biztosítson elég pénzt a fejlesztésre, a népiskoláktól az egyetemig. Szűnjön meg az egyházak vezető szerepe az iskolaügy terén. „Nem protestans, nem catholicus, hanem magyar nemzeti iskolákat akarunk, fentartván a különféle vallásos meggyőződések sérthetlenségét, s a külön hittudományi oktatószékeket. Az iskolaügy elrendezése, kormánya mindig s mindenkor a polgári társaság joga” – vallja. (26)

Tóth Lőrinc véleménye szerint az oktatás tartalma és jellege hazánkban egyoldalú. Az új idők szelleme azt követeli, hogy már a középiskolákban, de még inkább az egyetemeken, egyre nagyobb arányban tanulhassanak a hallgatók „reális tudományokat”, matematikát, fizikát, vegytant. Nyíljanak reáliskolák.

A klasszikus nyelvek hasznosak és nélkülözhetetlenek egy művelt ember számára, de már a középiskolákban is szükség van modern nyelvek, főleg a német, az angol és a francia tanítására.

Az oktatásügy reformja csak úgy valósulhat meg hazánkban, ha a tanítók és a középiskolai tanárok korszerű tudományos és pedagógiai ismereteket szerezhetnek. A tanítóképzés alacsony színvonalú, „gimnáziumi tanítókat képző intézet” pedig egyáltalán nincs Magyarországon. Enélkül oktatásügyünk nem emelkedhet európai szintre.

Az állam biztosítson szabadságot az egyetemeknek mind az oktatás tartalma, mind pedig a módszerek tekintetében. Olyan szabad, minden hivatalos előírástól és kényszerítől mentes felsőfokú iskolák legyenek, „melyeknek legében tanító a tanítvány fesz-

telenül mozog... a tanítók a reájok bízott oktatásban előadásaiknak úgy tartamára s lényegére, mind módjára s alakjára nézve saját kötelességszerű meggyőződésüket kövesék... A tanulókra nézve pedig abban áll ez a szabadság, hogy magoknak tanulási tárgyakat úgy, mint oktató egyéneket szabadon, önkedvők s tetszésük szerint választhatanak, s bizonyos, a status által megparancsolt tárgyakat, bizonyos, a status által kinevezett egyénektől akkép tanulni ne kényteleníttessenek, hogy ezen tanulástól, s arról adott bizonyítványtól feltételeztessék egész jövőendőjük”. (27) Az egyetemeken csak akkor valósulhat meg a tanítás és a tanulás szabadsága, ha „az erők kötetlen versenye” érvényesül. A felsőoktatásban, éppen a szabadságesszme megvalósítása miatt, nem szabad kizárólag az állam által kinevezett oktatókat alkalmazni, akik tulajdonképpen „nem egyebek, mint státustisztviselők”. Tóth Lőrinc nyugat-európai utazásának tapasztalataira hivatkozva azt javasolja, hogy hasonlóképpen mint Belgiumban, Franciaországban, Angliában és Németországban, nálunk is vezessék be az egyetemeken a privátoktatók intézményét: „A privátoktatók... az az a status által nem fizetett, ön jó szántukból vállalkozó, tanítványokat csak kitűnő jelességük által találó oktatók, kiknek versenye eszközli, hogy a rendes oktatók szorgalma soha sem szunnyadozhatnak, mert pirolniok kellene, ha kevesebb hallgatókkal dicsekedhetnének, mint a privát docensek.” (28) A szabad légkörben a hallgatók is szívesebben és nagyobb lelkesedéssel tanulnak majd. Ha megszűnik a kényszer az oktatás folyamatában, ha új módszereket alkalmaznak, ha nem pusztán a tanulók emlékezetét teszik próbára a sok elavult ismerettel, hanem önálló gondolkodásra, ítéletalkotásra tanítják őket, hamarosan fejlődésnek indulnak a tudományok is. Az oktatás és a tanulás szabadságának biztosítása alapvető érdeke az államnak.

Tóth Lőrinc úgy véli, hogy az eszmék szabad áramlása, „a minden oldalról szabad meghányás s megvitatás” elősegíti a haladást. Szabadságra van szükség az oktatás és a tudomány területén, és ezt a szabadságot a tanulók, a tanárok és a tudósok a haladás javára fogják felhasználni. Az eszmék szabad áramlásának alapvető feltétele a szerző szerint a sajtószabadság is. Hogy a „szellem napvilága” mindenkire eljuthasson, a sajtó szabadságára, a cenzúra eltörlésére van szükség. Ennek követelésével zárul Tóth Lőrinc tudomány- és oktatáspolitikai kérdéseket tárgyaló röpirata, melynek egyes gondolatai még napjainkban is időszerűek.

Ha végigtekintünk a fentiekben elemzett oktatás- és művelődéspolitikai kérdéseket tárgyaló röpiratokon, megállapíthatjuk: számos, bennük megfogalmazott gondolat ma is foglalkoztatja oktatáspolitikusainkat. Sajnos, még napjainkban is hangsúlyozni kell, hogy az oktatásügybe fektetett pénz sokszorosan megtérül. Ma is helytálló az a nézet,

Ha végigtekintünk a fentiekben elemzett oktatás- és művelődéspolitikai kérdéseket tárgyaló röpiratokon, megállapíthatjuk: számos, bennük megfogalmazott gondolat ma is foglalkoztatja oktatáspolitikusainkat. Sajnos, még napjainkban is hangsúlyozni kell, hogy az oktatásügybe fektetett pénz sokszorosan megtérül. Ma is helytálló az a nézet, hogy csak olyan korszerűen képzett, jól fizetett tanárok képesek a fiatalok generációit helyesen nevelni, akiket nem nyomasztanak megélhetési gondok. Ugyanígy ma is fennáll az a kívánság, hogy az állam nagyfokú anyagi támogatására van szükség a tudósok zavartalan munkafeltételeinek biztosításához. A tehetségesek támogatása napjainkban is gond, és állami pénzeszközökre van szükség ennek megoldására.

hogy csak olyan korszerűen képzett, jól fizetett tanárok képesek a fiatalok generációit helyesen nevelni, akiket nem nyomasztanak megélhetési gondok. Ugyanígy ma is fennáll az a kívánság, hogy az állam nagyfokú anyagi támogatására van szükség a tudósok zavartalan munkafeltételeinek biztosításához. A tehetségesek támogatása napjainkban is gond, és állami pénzeszközökre van szükség ennek megoldására.

Jegyzet

- (1) BEKE KRISTÓF: *A nevelés ügyében, különösen a köznépre nézve*. Veszprém 1933, 20 old.; ZSOLDOS IGNÁC: *Nevelésünk hiányai*. Buda 1836, 85 old.; ELEKES KÁROLY: *Az iffjak jó aránylatú nevelésökből sarjadtik nemzeti erő, boldogság*. Nagyenyed 1837, 30 old.; SASKU KÁROLY: *A kelet és nyugat népe – A köz intézetekről*. Pest 1842, 40 old.; SCHOEPP AUGUST: *Néhány szó általánosan megalapult gyermeknevelési hiányok körül magyar szülőkhöz*. Pest 1844, 35 old.; PAPP JÁNOS: *A köztanítás miért nem szül mindig kellő sikert*. Miskolc 1845, 32 old.; [DE GERANDO ÁGOST]: *Egy tiszaháti magyar őszinte megjegyzései a hazafiság és a nevelés felett*. Pest 1846, 24 old.; HORSCHETZKY KÁROLY: *Szózat önökhöz, kik iskolaintézkedésre befolyással bírnak*. Magyar-Ovár 1847, 19 old.; [ZEYK MIKLÓS]: *Néptűgy*. Párizs 1847, 66 old.; TAVASI LAJOS: *A gyermekek tanodáztatásáról és a köz és nyilvános tanodai vizsgálatok tartásáról*. Pest 1847, 28 old.; TÓTH LŐRINC: *Eszmék a magyar tudományosság, academia, s iskola-ügy körül*. Pozsony 1848, 79 old.
- (2) BEKE KRISTÓF: *A nevelés ügyében*, i. m.
- (3) Uo., 15. old.
- (4) Uo., 8. old.
- (5) Uo., 10. old.
- (6) ZSOLDOS IGNÁC: *Nevelésünk hiányai*, i. m.
- (7) Uo., 44. old.
- (8) Uo., 61. old.
- (9) SASKU KÁROLY: *A Kelet és Nyugat népe*, i. m. [A két röpirat egybekötve, folyamatos oldalszámzással jelent meg.]
- (10) Uo., 34. old.
- (11) Uo., 35. old.
- (12) Uo., 36. old.
- (13) Uo., 37. old.
- (14) Uo., 39. old.
- (15) *Néptűgy*. [A röpirat szerzőjének Zeyk Miklós nagyenyedi tanárt tartja a szakirodalom. Vö.: *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből*. Szerk.: RAVASZ JÁNOS. Bp. 1966, 414. old.]
- (16) *Néptűgy*, i. m., 7. old.
- (17) Uo., 11. old.
- (18) Uo., 12. old.
- (19) Uo., 41. old.
- (20) Uo., 47. old.
- (21) A művet röviden ismerteti: L.S. [LUKÁCSY SÁNDOR]: *Néptűgy. Egy forradalmi pedagógiai röpirat*. Köznevelés, 1961. 11. sz., 344–345. old.
- (22) Életútját röviden ismerteti: VÉCSEY TAMÁS: *Tóth Lőrinc emlékezete*. Bp. 1903; Szépirodalmi munkásságáról kaphatunk képet: LAKATOS LÁSZLÓ: *Tóth Lőrinc*. Győr 1933.
- (23) TÓTH LŐRINC: *Eszmék a magyar tudományosság...*, i. m. A műből szemelvényeket közöl: *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből*, i. m., 450–459. old.
- (24) TÓTH LŐRINC: *Eszmék a magyar tudományosság...*, i. m., 41. old.
- (25) Uo., 44. old.
- (26) Uo., 55. old.
- (27) Uo., 57–58. old.
- (28) Uo., 58–59. old.

Etnicitás

A társadalomtudományi vizsgálatok új dimenziója

Van egy paradigma, amely szerint az etnikai kisebbségek eltűnésre vannak ítélve. A modernizáció őket is fogyasztókká és állampolgárokká teszi.

E gondolat az etnoregionális követelések erősödésével, a bevándorló közösségek számának gyarapodásával, és az ezek hatására kialakuló multikulturalizmus terjedésével elvesztette létjogosultságát. Igaz ugyan, hogy a modernizáció következtében az etnikai határok megváltoztak, etnikai keveredés alakult ki, de reális igényként és stratégiaként fogalmazódik meg a (vallási, nemzeti, etnikai) kisebbségek kulturális fennmaradásának és reprodukciójának biztosítása.

Paradigmák és modellek

Az etnikai kisebbségek kihívást jelentenek a többséggel szemben, mert önálló kulturális szokásokkal, hagyományokkal rendelkeznek, melyek elhagyását megtagadják, s melyeket nem lehet egykönnyen a többség kultúrájával összeegyeztetni. Ez mindkét féltől alkalmazkodást igényel. Az alkalmazkodás folyamata különböző szocializációs modellekkel írható le. (1)

Szocializációs modellek:

A kulturális deficit modellje: a szubkultúrából érkező egyéni hiányosságok jellemzik, ezek pótlását szolgálja az interkulturális nevelés, oktatás.

A kulturális különbségek modellje: a kisebbségi kultúrák egyediségét hangsúlyozza, a kultúrák társadalmon belüli viszonyáról nem vesz tudomást.

A bikulturális szocializáció modellje: kultúrák közti szocializációt feltételez, a ketős folyamat közel egyidejű lezajlásával.

Az alkalmazkodás során problémát jelenthetnek azok az elvárások, amelyek a csoportidentitást érintik. (2)

A paradigma korlátozott érvényességét bizonyítják azok a társadalomtudományi kutatások is, amelyek középpontjába az etnicitás jelenségének leírása, elemzése került. (3) Ezzel együtt új kutatóhelyek alakulnak, ahol a bevándorlók és leszármazottaik állampolgári jogállását, a faji, etnikai konfliktusok okait vizsgálják (USA: Berkeley; Anglia: Surey).

A felsorolt jelenségekre a hagyományos Európa-centrikus megközelítések nem ad-

nak kielégítő választ, ezért egy új paradigmára van szükség, amelyet a kutatók a multikulturalizmusban vélnek felfedezni. (4)

Az etnicitás, etnikai identitás

Noha az etnicitás jelensége a társadalmi gondolkodás középpontjába került, a fogalmi bizonytalanság máig is jellemzi a kutatókat. Definiálásra nem vállalkoznak, inkább a jelenségek körülírását adják meg. Leszögeznek, hogy a faji és etnikai csoportok társadalmi, ideológiai képződmények, nem eleve létező természetes kategóriák. A politikatudomány differenciáltabb meghatározását adja az etnikum fogalmának. Megkülönbözteti az őseredeti és az eszközértelmű jelentését. (5)

Az őseredeti értelmezés a közös eredet, a közös fizikai és kulturális azonosságok érzékelésére épít. Az eszközértelmű magyarázat szerint a fajhoz tartozás érzése csak akkor aktualizálódik, ha erre politikai célból szükség van.

Fredrik Barth az etnicitás szociálintropológiai és interakcionista meghatározását adja. (6) Szerinte az etnicitás a kulturális különbségek társadalmi különbségekké szerveződése. Megállapítja, hogy az etnikai csoporthoz tartozás identitás kérdése, ezért önbesoroláson alapul. (Ezt az elvet követi az 1993-ban elfogadott, Nemzeti és Etnikai Kisebbségekről szóló magyarországi törvény is.) Az etnikai identitást Barth a társadalmi szerveződés velejárójának, nem pedig a kultúra valamely kódos

kifejeződésének tartja. Szerinte az etnicitás szempontjából azok a kulturális különbségek bírnak külön jelentőséggel, amelyek a csoport határait, különállóságát jelzik.

Az etnikai identitás a társadalmi csoport sajátossága, nem faji sajátosság. Ezek a sajátosságok meghatározott (történelmi, gazdasági, politikai) interakciókban jönnek létre. Az etnikai identitás lényegét azok a tapasztalatok adják, melyek során az kialakult. (7) A tapasztalatok hatására a vallott és kifelé mutatott identitás folyton alakul.

Az interakciók során az egyének egymáshoz hasonulnak, miközben az elkülönülést meghatározó különbségeket reprodukálják, identitásszimbólumokban jelenítik meg magukat. Ezt a szembenálló csoportok közösen végezik el. A szimbólumok egymásnak ellentmondó tartalmakat is tükrözhetnek. Például a cigányság romantikus ábrázolása, melyben a szabadság szimbóluma tükröződik, illetve a cigányság azonosítása a bűnözéssel. Az etnikai csoporton belüli azonosulás eredménye a mi-tudat erősödése, amely a csoport és a kívülállók közötti elkülönülést fokozza, egészen a szegregációig eljuthatnak. Ekkor harmadik szereplőként beléphet az állam, amely a közjavak elosztásával mesterségesen alakít ki csoportokat, hogy a meglévő csoporthatárokat gyengítse.

Az etnikai identitás képződésének szintjei

Az etnikai közösségek formálódása, az összetartozás érzése, a másoktól való elhatárolódás vállalása, tehát az etnikai identitás kialakulása komplex folyamat. E komplex folyamat elemzésének egyik módja, ha az identitás kialakulásának szintjeit vizsgáljuk. Barth három szintet különböztet meg: mikro-, mezo- és makroszintet. E szintek a valóságban áthatják egymást, csak az elméleti modellben különülnek el egymástól:

– *makroszint*: e szinten az elemzés az egyén interakcióira, személyes tapasztalataira, viszonyulásaira, önmeghatározására, társadalmi hovatartozásának elfogadására vagy elutasítására irányul;

– *mezoszint*: az elemzés a csoportra irányul, mely az egyéni lét kontextusát adja. A közösségteremtő folyamatok hatására e szinten alakulnak ki az etnikai határok és a közösséget jellemző szimbólumok;

– *makroszint*: az elemzés az állami kisebbségpolitikára és a nemzetközi szervezetek tevékenységére irányul.

A továbbiakban ezt az elemzési stratégiát kívánom alkalmazni a cigányság etnikai identitását meghatározó tényezők feltárásában.

A cigányság identitását meghatározó mikrotényezők

Fentebb már említettem, hogy itt a személyközi kapcsolatban szerzett tapasztalatok identitásképző és -formáló jelentőséggel bírnak. Elsősorban a gyermek- és serdülőkorú tapasztalatok sajátosságairól szólok, mert ezek az identitás kialakulásában meghatározó jelentőséggel bírnak. A tapasztalatok többségét az iskolában és a családban szerzi a gyermek. Ez általában igaz a gyerekekre. A tapasztalatok közül csak azokat említem, amelyek véleményem szerint identitásformáló szereppel rendelkeznek.

Az iskolai tapasztalatok közül ilyen a *szegregáció* és a *tanulmányi sikertelenség*. Ezek a cigány és nem cigány tanulóknál elmélyítik a *különbözőség érzését*, amely a későbbiekben az előítéletes viselkedés alapjává válhat.

Mindkét tapasztalati tény a cigány családok szociokulturális jellemzőivel, illetve a családi szocializáció sajátosságaival van kapcsolatban, azok eredményeként alakul ki.

A cigány szülők egy része az óvodák szükségességét nem fogadja el, holott az óvodában lehetőség lenne az iskolára hasonlító közösség szabályrendszerének megtapasztalására. Úgy gondolom, ez az iskolai elvárásoknak való megfelelést is segítené. Az óvoda áthidaló szerepet tölthetne be a család szubkultúrája és az iskola normarendszere között.

A szegregáció másik következménye, hogy a modellt követő tanulás esélye leszűkül, a modellértékű egyének száma korlátozottá válik. Ez azt eredményezi, hogy a többségi kultúra nem verbális tartományá-

nak az elsajátítása akadályoztatott; ez az oka a viselkedésbeli eltéréseknek, amelyek sok esetben az előítéletek forrásai.

Az elkülönülés, a kulturális másság meg tapasztalása, a modellek hiánya az önkép-reprezentáció kettős arcukat eredményezhetik. Kifelé valaki a nem cigány elvárásoknak megfelelő viselkedéssel reprezentálja magát, az etnikai csoporton belül pedig az etnikum elvárásai határozzák meg a viselkedését. A kettős reprezentáció ritkán biztosítja a személyiség integritását, így az integritásmegőrzés céljából az egyik válik meghatározóvá. Vélekedésem alátámasztva értelmezem azt a jelenséget, hogy a cigány tanulók viselkedése a felső tagozat végére megváltozik.

A lányok érdeklődésének középpontjába a férjhez menés, a fiúkéba a családfenntartás kerül. Ezek a cigány családok tradicionális normáinak megfelelő viselkedést tükrözik.

Előfordul, hogy a túlkorosság mellett vagy azzal együtt épp ilyen okok miatt maradnak ki a cigány tanulók az iskolából.

Az etnikai csoportidentitást meghatározó tapasztalatok

Az elemzés azokra a tapasztalatokra terjed ki, amelyek a csoporthoz tartozás érzését és annak tudatos vállalását etnikai jellegűvé transzformálják. A csoportképződést az azonosságkeresés és a másoktól való elhatárolódás folyamatával lehet leírni.

Az azonosságokat és a különbözőségeket a csoport identitásszimbólumokba sűríti. Az identitásszimbólumok megformálása és kiterjesztése annál könnyebb, minél egységesebb a csoport életmódja, amely a tapasztalatok bázisát adja.

A cigányság esetében az eltérő életmód nehezíti az identitásszimbólumok kialakítá-

sát és megjelenítését. Ezért a közös indiai eredetnek tulajdonítanak szimbolikus jelentőséget, ami egyébként az egyik kritériuma is az etnikai azonosság vállalásának. Korábban, amíg az összehasonlító nyelvészet az indiai eredetet nem erősítette meg, a cigányok a fáraó népének nevezték magukat.

Minden olyan etnikum, népcsoport, amelynek nem sikerült a saját nemzetállam létrehozása, sajátos kulturális jegyekre hivatkozva küzd a kollektív jogaiért. Így válnak a kulturális sajátosságok etnikai jellegűvé.

*Minden olyan etnikum,
népcsoport, amelynek
nem sikerült a saját
nemzetállam létrehozása,
sajátos kulturális jegyekre
hivatkozva küzd a kollektív
jogaiért. Így válnak
a kulturális sajátosságok
etnikai jellegűvé. A kulturális
sajátosság, illetve az erre
épülő kulturális öntudat része
a csoport politikai tényezővé
alakulásának.*

A kulturális sajátosság, illetve az erre épülő kulturális öntudat része a csoport politikai tényezővé alakulásának. Nicolae Gheorge politizálódási folyamatként írja le ezt a folyamatot.

(8) A cigányság esetében az etnikai csoportidentitás kialakulását és szimbolizálását nehezíti a közös nyelv és a közös vallás hiánya, valamint a területi szétszórtsá-

guk. Ezekből következik, hogy kultúránk nem egységes. A kultúra sokszínűsége egyik cigány csoportot a másiktól is elkülöníti. A kulturális tapasztalatok sokszínűsége nemcsak a szimbolizációt, hanem a kultúra formalizálását is megnehezíti. A szimbolizáció és a formalizálhatóság a taníthatóság feltételeként értelmezhetők. Ezek hiányában a multikulturalizmus gyakorlata is megkérdőjelezhető, annak csak ideológiai jelentősége lehet a magyar oktatáspolitikában. Az etnikai identitástudat kialakulásának egyik sajátossága a fentebb leírtak szerint a kulturális azonosság hiánya, melyet az eltérő tapasztalatokkal, a közös nyelv és vallás hiányával és a cigányság területi szétszórtságával magyaráztunk. Ellentmondásosnak vélhetjük, hogy a politikai jogi státusz elnyerése érdekében általában a kulturális azonosságot szokták hangsúlyozni.

A csoportidentitás kialakulását a cigányság esetében egy másik nagyon fontos tényező befolyásolja, ez pedig az ellenük irányuló *diszkrimináció*, amely a hétköznapi élet velejárója. Az ellenük irányuló rasszista megnyilvánulások erősítik bennük az egységes fellépést, az etnikumként történő csoportmeghatározásukat. Az elhatárolódások a diszkrimináció eredményeképpen alakulnak ki a csoportban. Ez pedig azt eredményezi, hogy azokat a körülményeket – rossz egészségügyi állapot, nyomorúságos lakáskörülmények, munkanélküliség, alacsony iskolázottság –, amelyek társadalmi különbségeket takarnak, az önmeghatározásukban etnikai jelleget kapnak.

Az állami kisebbségpolitika mint az etnikai identitást erősítő vagy gyengítő tapasztalatok forrása

A nemzetállamok fejlődéséből adódó modernizáció és az ezzel együtt járó jelenségek – integráció, urbanizáció, migráció, mobilitás – földrajzi és kulturális értelemben is közelebb hozták egymáshoz a különböző etnikumokat. A találkozások konfliktusokkal terheltek, a konfliktusok feloldására törvényes ideológiák és stratégiák születtek.

Magyarországon a jogi szabályozást az 1993. évi Nemzeti és Etnikai Kisebbségekről szóló törvény biztosítja. Annak a kisebbségpolitikának, amelyet a törvény tükröz, az a lényege, hogy az asszimilációban előrehaladott etnikai és nemzeti kisebbségeket megállítsa az identitásvesztésükben. A törvény csak a jogi kereteket adja meg, csak akkor töltheti be szerepét, ha kisebbségi önszerveződési aktivitással és autonómiával párosul.

Az autonómia általában a többség és a kisebbség közötti alku eredménye. Azt, hogy az alkuból a cigány kisebbségi szervezetek nem mindig kerülnek ki győztesen, az is mutatja, hogy több közülük már meg is szűnt. A cigányság az autonómia adta lehetőségek kihasználását még csak most tanulja.

A cigányság összetett problémáinak kezelése az általános kisebbségpolitikával

nem oldható nem. A problémák orvoslásában az *esélyegyenlőség* biztosításának, az *előítéletes gyakorlat* felszámolásának és a *pozitív diszkrimináció* alkalmazásának elvét kell érvényesíteni. Az oktatás nemcsak a magyar, hanem más kisebbségpolitikában is stratégiai jelentőségű. Látnunk kell azonban, hogy a közoktatás tartalmi és szerkezeti modernizációja nem oldja meg a cigány tanulók oktatási rendszeren belüli esélyegyenlőségét. (9) Az eredményesség egyik feltételének a cigányság problémavilágából kiinduló speciális oktatásfejlesztési programot jelöli meg. A leszakadó cigány tanulók problémáinak kezelése az etnikai stratégia részeként képzelhető el. A stratégia egyik meghatározó eleme a cigány tehetséggondozó kollégiumok létrehozása. Fontos továbbá az óvodai és iskolai felzárkóztató programok bevezetése, valamint a szegregációt csökkentő és a tolerancia kialakulását segítő multikulturális szemlélet érvényesítése a nevelés és oktatás tartalmában.

Végezetül ejtenünk kell néhány szót a megvalósítást hátráltató nehézségekről is, amelyek a következők (10):

- az oktatási programok fejlesztő hatása nehezen mérhető;
- az oktatási programok önmeghatározása és a gyakorlatban folyó kisebbségi oktatás tartalma sok esetben nem fedi egymást;
- a kisebbségi oktatásnak nincs határozott jövőképe;
- nehezen jelezhető előre a kisebbségi oktatás iránti igény;
- a cigányság létszámára vonatkozó adatok megbízhatatlannak tűnnek. Az önmagukat cigánynak valló és a környezetük által cigánynak tartott egyének létszáma között százazres nagyságrendű az eltérés. (11)

Bodnárné Kiss Katalin

Jegyzet

(1) FORRAY R. KATALIN–HEGEDŰS T. ANDRÁS: *A cigány etnikum újjászületésben*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.

(2) SCHÖPFLIN, GEORGE: *Politikai és szociológiai elemzés a kisebbségekről*. Nemzetközi Konferencia, Bp. 1995.

(3) Magyarországon: KOZMA TAMÁS: *Etnocentrizmus*. Educatio, 1993. 2. sz.; SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS: *Ki vagyok én?* Educatio, 1993. 2. sz.; FORRAY R. KATALIN–HEGEDŰS T. ANDRÁS: *A cigány etnikum...*, i. m.; SZABÓ ILDIKÓ–ÖRKÉNY ANTAL: *A 14–15 évesek interkulturális világképe*. Regio, 1995. 4. sz.

(4) KOZMA TAMÁS: *Etnocentrizmus*, i. m.
 (5) TOKAI ANDRÁS: „Faj” és „eticitás” oktatása felsőoktatási tantárgyakon belül. Regio, 1997. 1. sz.

(6) BARTH, FREDRIK: *Régi és új problémák az etnicitás értelmezésében*. Kisebbségkutatás, 1996. 1. sz.

(7) Uo.

(8) GHEORGHE, NICOLAE–ACTON, THOMAS: *A multikulturalitás problémái: kisebbségi, etnikai, nemzetiségi és emberi jogok*. Replika, 1996. dec.

(9) KERTESI GÁBOR–KÉZDI GÁBOR: *Cigányok és iskola*. Educatio Füzetek 3. OI, Bp. 1996.

(10) RADÓ PÉTER: *A kisebbségi oktatás fejlesztése*. Bp. 1995.

(11) HAVAS GÁBOR–KEMÉNY ISTVÁN: *A magyarországi romákról*. Szociológiai Intézet, 1995. 3. sz.

Józsefvárosi Tanoda

A Józsefvárosi Tanoda délutáni iskola, pontosabban, a délelőtti iskolai oktatást kiegészítő délutáni és hétvégi képességfejlesztő program. A cigány gyerekek iskolai eredményességének növelésére szolgáló olyan forma, mely messzemenőig figyelembe veszi a helyi cigány közösség oktatási igényeit. A VIII. kerületben – akárcsak az ország területén mindenhol – a középfokú oktatási intézményekben továbbtanuló cigány gyerekek száma alul-reprezentált a tényleges arányukhoz képest. Annak ellenére, hogy eredmények mutathatók ki az általános iskola sikeres elvégzésében, ez a javulás nem mutatkozik meg a középfokú oktatási intézmények sikeres elvégzésében. A formális beiskolázási mutatók javultak, de a lemorzsolódás és a bukás már az első évben jelentős.

Ezerkilencszázkilencvenöt szeptemberében 123 józsefvárosi cigány gyereket (a nyolcaik osztályt végzett cigány gyerekek 93%-át) iskoláztak be kö-

zép fokú oktatási intézménybe (a felmérést a Józsefvárosi Önkormányzat Önálló Cigány Kisebbségi Csoportja végezte), az alábbiak szerint:

Tanulók száma	Gimnázium	Szakközépiskola	Szaktanulmányképző	Szakiskola
123	11%	22%	40%	27%

Beiskolázás

Iskolatípus	Sikeres	Megbukott	Lemorzsolódott
Gimnázium	50%	28%	22%
Szakközépiskola	45%	22%	33%
Szaktanulmányképző	28%	34%	38%
Szakiskola	25%	6%	69%

Sikeres: nem bukott meg, második osztályba léphet

Megbukott: pótvizsgára vagy tanévismétlésre köteles

Lemorzsolódott: be sem íratkozott vagy tanév közben kimaradt

Első tanév végén a gyerekek iskolai eredményessége

Az iskola fenntartója: Józsefvárosi Tanoda Alapítvány • Alapító: Bíró András • Kuratórium: Szuhay Péter, Csongor Anna, Havas Gábor • Alapító okiratának száma, kelte: 11.Pk. 61334/96/3 6434. sorszám, 1997. január 7. • Működési területe: Budapest VIII. kerület • Igazgató: Dr. Szőke Judit • Székhelye: Budapest, VIII. ker., József krt. 2. IV/1. • Tel./fax: 313-93-75

A gyerekek 67%-a első évfolyam végén vagy megbukott, vagy kimaradt az iskolából.

Az iskolai sikertelenség, amely végső soron a tanulmányi elégtelenségben jelenik meg, több egymást erősítő tényező következménye.

Az okok egyrészt a családban keresendők: sok esetben a család nem képes biztosítani azokat a feltételeket, amelyek segítetik, ösztönözhetik gyerekeiket a középiskolai helyekért való versenyfutásban, illetve a középiskolai tanulmányok sikeres teljesítésében. Ritkábban arról van szó, hogy a család egyszerűen csak másképp gondolkodik a tanulás nyújtotta perspektíváról. Másrészt legalább ennyire meghatározónak tartjuk, hogy a kerület általános iskoláit az iskolázásban jelenleg perspektívát nem látó gyerekek oktatása, nevelése erejükön túl megterheli: az iskoláknak nem állnak rendelkezésükre olyan személyi, illetve tárgyi feltételek, amelyek segítségével a gyerekekhez alkalmazkodó, problémáik komplexitásához kialakított hatékony oktatás megvalósítható lenne. *Révész Sándor* erről így ír egy helyütt: „A cigányság problémavilága sokszorosán összetett. Három problémakör kombinációja: 1. egy kisebbségi népcsoport, kultúra problematikus helyzete; 2. a kisebbséghez, illetve a többséghez tartozó társadalmi csoportok problematikus viszonya, társadalmi csoportkonfliktus; 3. szociális problémák halmaza. A cigánykérdés specifikuma a három problémakör egymásba játszása, egymást erősítő hatása.”

Ugyanakkor a nagyarányú, a cigányságot különösen sújtó munkanélküliség, valamint a szakképzettség, illetve a tudás felértékelődése a munkaerőpiacon, szükségessé tették egy speciális, a középiskolákba való bejutást, továbbá annak sikeres elvégzését segítő program bevezetését.

A cigány gyerekek tanulmányi sikertelenségének hátterében nem egyszerűen a szükséges készségek és ismeretek hiánya áll, az okok másik csoportját a kisebbségi létből fakadó lélektani, társadalomlélektani tényezők alkotják. A tanulás eredményes támogatása ezek együttes kezelésére épülhet.

Az iskolában a tanulók – józsefvárosiakról lévén szó, főleg a középiskolában – szembekerülnek egymással a különböző jövedelmi helyzetű rétegek. A rossz lakáskörülmények között élő, iskolázatlan, a napi megélhetést hajszólok által nevelt gyerekek szegénysége és ezzel összekapcsolva cigány mivolta *személyes szegényérzetté* válik. Ezt a szegényérzetet minden „egészséges” gyerek oldani akarja. Nem túl széles skálán mozognak ezek a „túlélési stratégiák”. Az iskola világával és értékeivel szemben kialakított ellenidentitástól a szülők utolsó fillérjeiből kiereszalkolt legdrágább márkás ruházati cikkek megvásárlásáig terjednek. De leggyakrabban az iskola elhagyásával végződnek.

A Józsefvárosi Tanoda koncepciójának kialakításakor abból indultunk ki, hogy jelenleg és az elkövetkező időben milyen oktatási igényei vannak és lesznek a helyi cigányságnak. Tekintettel arra, hogy Józsefvárosban nem egyforma arányban, de valamennyi jellegzetes cigány kulturális csoport – az ún. magyar cigányok (ezen belül a muzsikusz cigányok), oláh cigányok, beás cigányok – megtalálhatók, erre a körülményre is figyelemmel kellett lennünk.

Megállapításunk szerint a józsefvárosi cigány családok ez idő szerint nem kívánják külön cigány (nemzetiségi, kisebbségi) iskolába járattatni a gyerekeiket. Az okok között az első, hogy az „elkülönítés” semmiféle fajtájával kapcsolatban eddig nem voltak jó tapasztalataik. A jelenben zajlik a józsefvárosi iskolák harmadának „spontán elcigányosodása”. Az utóbbi öt-hat évben egyes iskolákban a cigány gyerekek aránya a nem cigányokhoz képes megkétszereződött. Az Erdélyi utcai Általános Iskola diákjainak 84, a Dugonics utcai Általános Iskola tanulóinak 75, a Tolnai Lajos Általános Iskola tanulóinak 74%-a cigány (1996. évi adat).

Látható viszont, hogy az itt élő cigányság minden olyan programot érdeklődéssel figyel, amely a cigányságot a többi hazai kisebbséghez hasonlóan, a többségitől eltérő és azon belül differenciált kultúra hordozóiként szöli meg, s amely az annak járó tisztelettel és igényességgel fogalmazódik meg.

A szegregáció elutasítása mellett viszont egyre inkább megfogalmazódik az igény, hogy a gyerekek iskolai sikerességét segítő programok valósuljanak meg. A családok többsége igényli a külső – ez idő szerint iskolán kívüli – segítséget.

A szülői igényeken túl, szakmailag is jobbnak tartjuk, hogy a gyerekek délelőtt „heterogén” közösségbe járjanak. Fontosnak véljük, hogy a cigány tanulók a kívánt tanulmányi sikereiket nem cigány és cigány társaik közösségében éljék meg, mely új távlatot nyithat előttük akár társas kapcsolataikban is. Az természetesen más kérdés, hogy az optimális iskolai előmenetel szempontjából javasoljuk a családnak, hogy esetleg válasszanak a gyerek számára kedvezőbb adottságú iskolát.

A programunk így (jelenleg) a különböző iskolákhoz való igazodást választja, s megosztja a fejlesztő és tehetséggondozó munkát a gyerekeket befogadó iskolákkal. Ez nagyfokú koordináló tevékenységet kíván a tanodától.

A megvalósítandó fejlesztés célja és leírása

Mivel mi nem gondoljuk a családok többségéről azt, hogy „visszahúzó, inger-szegény” környezetet teremtenek az ott nevelkedőknek, a gyerekeket nem kívánjuk a családból kiszakítani, ezért a tanoda tagozatai csak félnapos, illetve hétvégi foglalkoztatást nyújtanak.

Ez az intézmény nem jelenti a cigány gyerekek szegregálását sem – saját körzeti általános és középiskolájukba járnak délelőtt –, hanem megpróbálja mindazokat a lehetőségeket nyújtani, amelyek vagy szociális, vagy kulturális okokból az életükből eddig kimaradtak, viszont az eredményes tanuláshoz, majd a továbbtanuláshoz nélkülözhetetlenek. Olyan *stimuláló környezetet* kívánunk nyújtani a gyerekeknek – akiknek ez otthon nem adatik meg –, amely a továbbtanulás irányába tereli őket, olyan intenzív értelmiségi légkört, amelynek hatására a tanulás érdekessé, fontossá válik.

Programunk tehát nem egyszerűen kor-repetáló jellegű – bár természetesen igény

szerint a napi iskolai tanulnivalóban képe-sített pedagógusok segítenek –, hanem műveltségi területenként megszervezett fejlesztő és ismeretbővítő foglalkozásainkkal, valamint szakkör-, illetve klubkínálattal kívánjuk felhívni a gyerekek figyelmét a körülöttük lévő világ ismeretforrásainak gazdagságára, a tudásnak mint értéknek a jelentőségére. Emellett felkínáljuk az egyetemes és a magyarországi *cigány kultúrával* való mélyebb megismerkedés lehetőségét is. Az egyéniséget nemcsak az egyes ember vonatkozásában tekintjük értéknek, hanem az etnikai közösségek vonatkozásában is. Azt szeretnénk sugallni, hogy cigány voltak érték, ahogy az minden etnikai másság – egyáltalán a világ sokszínűsége érték, gazdagság. A kialakítandó könyvtár és médiatár eszközkészletének felhasználása mellett számítunk a cigány értelmiség képviselőinek segítségére is.

A tanodai programban benne foglaltatik az értékközvetítés, a képességfejlesztés, a tanulási-művelődési technikák kialakítása, a szabadidő-kultúra gazdagítása. Mivel egészítheti ki a hasonló célokat kitzűző iskolai tanulást a maga eszközeivel a Tanoda? Egyrészt azzal, amivel egy értelmiségi (középosztályi) családi környezet. A karnyújtásnyira lévő könyvekkel, megfelelő könyvek megfelelő időben történő ajánlásával. Olyan kulturális programokkal, amelyek a fent említett (a jól működő) családoknál családi körben szerveződnek (múzeum, kirándulás, színház, filmek, tévéműsorok megbeszélése, társasjáték stb.). Fő céljaink között az értelmi fejlesztés, illetve önfejlesztés, az önálló ismeretszerzés képességének kialakítása szerepel.

Mivel tevékenységünk közvetlenül kapcsolódik az iskolában folyó oktató-nevelő munkához, követelményrendszerünk a NAT-hoz, illetve a helyi tantervekhez igazodik.

Nagy hangsúlyt helyezünk az idegen nyelvi és a számítógépes foglalkozásokra, mint a magyarországi középosztály körében egyre inkább elterjedt szülői aspirációk tárgyaira – így gyerekeinek viszonylag új, az iskolától némileg független területeken is felvehetik a versenyt gazdagabb, vagy más kultúrkörből származó társaikkal.

Összefoglalva: a Józsefvárosi Tanoda kultúráközvetítő iskola, mely képességfejlesztő, értékközvetítő program megvalósításával a társadalmi mobilizáció lehetőségét kívánja megteremteni. E programmal segítjük a *szabad iskolaválasztás* és az *esélyegyenlőség* elvének megvalósulását.

A célcsoport

Az általános iskola egyik kulcsproblémáját jelenti, hogy igen alacsony az annak elvégzése után eredményesen továbbtanuló cigány gyerekek száma. A középiskolában továbbtanulók jelentős része pedig lemorzsolódik, mert az iskola által felkínált, az eredményes tanuláshoz szükséges segítséget nem tudja kiegészíteni a család. E két problémának egy segítő programon belüli megoldására teszünk kísérletet.

Két korosztályra összpontosítjuk figyelmünket: azokra a felső tagozatosokra és középiskolásokra, akiknek szándékukban áll ugyan, de stimuláló, segítő légkör hiányában nem juthatnának el a középiskolába, illetve az egyetemre, főiskolára. (Az új oktatási törvény által bevezetett intézményi szerkezeti változásokat a Tanoda rugalmasan tudja követni, mivel az egész program lényege a továbbtanulás szempontjából a gyerekek kiszemelt iskolákhoz való igazodás.)

E két feladat összevonását az indokolja, hogy így a program a középiskola bemeneti és kimeneti szakaszában egyaránt segítséget tud nyújtani a kerületi cigány gyerekek oktatásában. Egyben a családok is e két kritikus életszakaszban érezhetik a támogatást.

Azoknak a felső tagozatos [6–7. (8.) osztályos] cigány gyerekeknek kínáljuk fel ezt a lehetőséget, akik úgymond a „második vonalat” képviselik, azaz bár jó képességűek, külön segítség nélkül nem lennének képesek eljutni a középiskola eredményes elvégzéséig, mivel ehhez nincsenek meg a tágabb értelemben vett eszközeik. Mindehhez természetesen szükséges a szülők, a család együttműködése is, ezért első évben mindenképpen csak olyan gyerekekkel kezdünk el dolgozni, akiknek a családjá ezt egyértelműen igényli.

Azokat a kerületi cigány fiatalokat, akik már középiskolába járnak, azzal szeretnénk támogatni tanulmányaik sikeres befejezése érdekében, hogy a program keretében megadunk nekik minden olyan háttérrel szolgáló támogatást, amelyet a középosztálybeli családok továbbtanulni szándékozó gyerekei megkapnak (egyéni felzárkóztatást, szakmai korrepetálást, könyvtárat, számítógépet, nyelvorákat, háttértudást, háttérismereteket gyarapító élményeket).

Ezzel, akárcsak a program egészével azt kívánjuk elősegíteni, hogy azok a gyerekek, akiket családjuk már önerejéből eljuttatott egy bizonyos szintre, ne kallódjanak el, legyenek képesek végigjárni a nekik való pályát.

A működés keretei

Két tagozatot alakítottunk ki:

- általános iskolait;
- középiskolait.

Általános iskolai tagozat:

- 6. osztályosok csoportja;
- 7–8. osztályosok csoportja.

Feladat: az általános iskola által közvetített tudás- és műveltséganyag minél teljesebb elsajátításának biztosítása, 8. osztályosok esetében az iskolai tanulmányi munka segítése mellett speciális, a felvételi vizsgára irányított felkészítés.

Középiskolai tagozat: bizonyos tantárgyakból – pl. matematika – évfolyamonkénti bontásban vannak a foglalkozások, más tantárgyakból – pl. magyar nyelv és irodalom – együtt.

Feladat: I–II. évfolyamon a középiskolák által közvetített tudás- és műveltséganyag minél teljesebb elsajátításának biztosítása, a lemaradás megakadályozása. III–IV. évfolyamon az érettségire, illetve valamely konkrét felsőoktatási intézmény speciális felvételi követelményeihez illeszkedő felkészítés.

A tanulók felvételének módja

A programot a kerület iskoláiban hirdetjük meg, ezzel is jelezve, hogy együtt kívánunk működni a gyerekeket délelőtt be-

fogadó intézményekkel. A középiskolások esetében ez nem lehetséges, hiszen a főváros különböző iskoláiba járnak. Esetükben a középiskolát kezdő 8. osztályosok és az ösztöndíjazásban részesülők névsora és helyi ismereteink segítenek.

A meghirdetést követően az érdeklődőknek – gyerekeknek és szülőknek egyaránt – különböző programokat szervezünk a Tanodában, köztük egy háromnapos kirándulást. Szeptember elején felvételi beszélgetésen vesznek részt a gyerekek, melynek elsődleges célja annak megállapítása, mennyire reálisak az elképzeléseik a programról, milyen motivációs állapotban, helyzetben vannak, rászorulónak tekinthetők-e.

Az általános iskolai tagozatra azok a 6–7–8. osztályos tanulók nyerne felvételt, akiknek az intézményünk által nyújtott segítséggel reális esélyük van a továbbtanulásra.

A középiskolai tagozat szolgáltatásait azoknak a cigány fiataloknak ajánljuk fel, akik valamely érettségít adó középiskolába járnak, esetleg felsőfokú tanulmányokra készülnek.

A képzés tartalma

A képzés tartalmát a fentiekben leírtaknak – a cigány gyerekek összetett problémáinak – megfelelően kíséreltük meg kialakítani.

Módszereink megválasztásakor abból indultunk ki, hogy a hagyományos iskolamodell *csak meghatározott előfeltételeket teljesítő* gyereket tud kezelni, másokhoz alkalmazkodni képtelen. Ha „alkalmazkodik”, az „de facto” a szegregációban és a szisztematikus alacsony szintű nevelésben testesül meg. A cigányság hagyományos szóbeli kultúrája és az intézményesült polgári kultúra között nincs átjárás. Amennyire nem érvényesül a cigány gyerekek *sajátos tudása*, ismeretanyaga az iskolában, olyan végzettszerűen érvényesül saját tudáshiányuk (magyar nyelvi ismereteik hiánya, az absztrakciós készség hiánya stb.). Mivel programunk ez idő szerint az iskolához való alkalmazkodást választja, ezt

a tudáshiányt olyan módszerekkel kívánjuk megszüntetni, amely a gyerekek sajátos tudására épít.

A gyerekekkel való foglalkozásnak két területét alakítjuk ki:

1. tanulássegítés;
2. szabadidős programok.

1. Tanulássegítés

– fejlesztő és ismeretbővítő foglalkozások (a);

– kiscsoportos fejlesztő, illetve tehetséggondozó foglalkozások (b);

– egyéni fejlesztő foglalkozások (házi tanítás) (c).

a) Tekintettel arra, hogy a gyerekek különböző iskolákba járnak s a tananyag elsajátításának különböző állomásain tartanak, a konkrét, napi, heti tanulnivaló elsajátításában a tanodai foglalkozások közvetlenül nem segítenek. A szaktárgyi foglalkozások célja az adott tárgy tanulásához szükséges szemlélet, *problémamegoldó látásmód* kialakítása. Az adott tárgyon és témakörön belül alapozó ismereteket, a régebben szerzett ismeretek felelevenítését, új ismeretek befogadásának előkészítését, tanulástechnikai ismereteket (tanulási szokások, saját, egyénre szabott tanulási módszerek kialakítása, emlékezet fejlesztése, célszerű rögzítési módszerek kialakítása a gondolkodási kultúra művelése, az önművelés szokásainak kialakítása), a témához kapcsolódó háttérismereteket adunk át. Célunk az adott tárgy, témakör iránti érdeklődés, kíváncsiság felkeltése, a gyerekek aktivitásának kialakítása.

Ahhoz, hogy a gyerekek aktívak legyenek, hatékony motiválásra van szükség. Ehhez számba vesszük a gyerekek egyéni motivációs helyzetét, a tanárok felkészültségét, érdeklődését a program egésze és az adott tananyag iránt, valamint válogatnunk kell a motivációs eljárások között, s azokat differenciáltan kell alkalmazni.

A foglalkozásokon az ún. *projekt módszer* alkalmazzuk. A gyerekek a tanárral együtt az adott tárgyon belül kiválasztanak egy témát, rögzítik a tevékenység célját, meghatározzák az altémákat és a feladatokat, kiválasztják a munkavégzés helyszíné-

it (tanoda és a tanodán kívül) és meghatározzák a munkaformákat. A munkát kiscsoportokban, belső munkamegosztással végzik. A projekt eredményeit a munkacsoportok együttesen megvitatják, az eredményeket, illetve a tanulságokat összegzik, az elkészült objektivációkat bemutatják (tanodatársaiknak, szüleiknek, a nyilvánosságnak).

A projekt módszer segítségével véljük életközébe hozni a tudnivalókat, s kiaknázni azokat mint a szociális tanulás eszközeit. Hiszen a közös feladat megoldása során gyakorolható a felelősségvállalás, az együttműködés, a kulturált vitatkozás, a konfliktusok kezelése, az érdekek egyeztetése.

Tehát a magyarázó-illusztráló módszer helyett problémaközpontú tanításszervezést kívánunk alkalmazni, mert leginkább ez biztosíthatja a gyerekek aktivitását. Ebben az esetben a diák nemcsak új ismeret-re tesz szert, hanem az ismeretszerzés módját is gyakorolja. A tanulás célja a problémamegoldó látásmód elsajátítása.

A fenti foglalkozásokat a NAT által meghatározott három műveltségterületen alakítottuk ki:

– *matematika* (kéesség- és készségfejlesztő foglalkozás);

– *irodalom* (műveltségbővítő, beszéd, stílus) és *helyesírás* (fejlesztő foglalkozás);

– *élő idegen nyelv* (angol).

Az ismeretszerzés színesebbé tétele és a differenciált tanodai foglalkoztatás érdekében alkalmazzuk a ma már egyre inkább elterjedt számítógépes oktatóprogramokat (interaktív gyakorló, animációs, új anyagot feldolgozó, ismeretterjesztő, kísérleteket szimuláló, tananyagrendezésre alkalmas programokat).

b) A *kiscsoportos és egyéni fejlesztésre* abban az esetben kerül sor:

– ha a gyerek bizonyos tantárgyak követelményeinek azért nem tud megfelelni, mert a korábban tanultak elsajátításában hiányosságai vannak, így a magasabb szintű tudásnak nincs mire ráépülnie;

– az iskolában elhangzó magyarázat nem kielégítő a tanuló számára;

– rövidebb idő alatt nagyobb anyagot kell átismételnie, megtanulnia;

– hiányzás miatt lemaradásai vannak;

– nem túl szorgalmas, ösztönzésre, irányításra szorul;

– kiemelkedően tehetséges;

– felvételi vagy egyéb vizsgára készül.

Kiscsoportos (2–4 fő) fejlesztést minden évfolyamon és bármely tárgyból igényelhetnek a gyerekek. Ez a forma alkalmas a differenciált fejlesztésre, az egyénre szabott tanulásszervezés kialakítására. Az aktuális tananyag elsajátítása mellett lehetőség nyílik az egyéni problémák és hiányok kezelésére.

c) Az *egyéni fejlesztés* házi tanítás formájában valósul meg. A házi tanító a gyerek otthonába meghatározott ideig, meghatározott időpontokban kijáró szakképzett pedagógus, aki egyéni felzárkóztatást végez. A házi tanításra csak abban az esetben kerül sor, s az csak addig tart, amennyiben és ameddig a gyerek előrehaladása érdekében szükséges.

Felmerülhet a kérdés, hogy mi a szerencsésebb: ha a tanítvány jár a tanárhoz, vagy ha a pedagógus keresi fel a diákat az otthonában. Tapasztalatunk szerint eredményesebb, ha a gyermek otthoni környezetben tanulhat. Odahaza a szülő is figyelemmel kísérheti, hogy a kérdéses időpontban hol van a gyermeke, másrészt a „hazai pálya” nagyobb biztonságérzetet, oldottabb állapotot eredményez, s ez fokozhatja a tanulás hatékonyságát. Természetesen az oldott hangulat kialakításában nagy szerepe van a pedagógusnak, aki azáltal, hogy a család életének „részévé” válik, már önmagában jelzi a tanítvány és a család elfogadását. Sok múlik az ő alkatán, hozzáállásán. Alkalom nyílik arra, hogy a tanár megismerje a gyerek képességeit, érdeklődési körét, ambícióit, figyelembe vegye, ha tanítványa elfárad, a tanuló érdeklődésének megfelelően alakítsa – természetesen a lehetőségekhez képest – az órát, tehát testre szabott módszert alkalmazzon. A szülők is magukénak érzik a közös munkát, támogatják gyermekeiket a tanulásban.

Tapasztalataink szerint a házi tanítás gyakorlatilag bármilyen (extrém helyzeteket kivéve) lakáskörülmények között élő gyerek esetében megoldható. Szüksős körülmények között élőknel is abból indulunk ki, hogy a gyerekek egyébként is ezek között a feltételek között kell élnie,

tanulnia. A család fizikai alkalmazkodása kisebb problémát jelenthet, mint az együttműködés ezen formájáról való lemondás. A pedagógusokat viszont fel kell készíteni az esetleges „rugalmas” megoldásokra.

A tanodai foglalkozások és a házi tanítás egymást erősítő, komplex egységet alkotnak.

Az értékelés folyamatos, és természetesen elsősorban megerősítő jellegű. A gyerekek igénylik a visszajelzést, s úgy tűnik, annak számokkal történő változatához is ragaszkodnak. A tanárok joga dönteni az értékelés módjának megválasztásában. Az valószínűnek látszik, hogy témakörönként (kb. havonta) célszerű megállni, s a szaktanárnak személyre szabott szóbeli értékelést tartani arról, ki hol tart, miben fejlődött, mit kell célul kitűznie a következő időszakban. Negyedévenként kerül sor az elmúlt időszak átfogó értékelésére, a további önfejlesztési szempontok megfogalmazására.

Az időszakos tantárgyi értékelések alapját a folyamatos aktivitás és valamilyen produkció képezi. Produkció lehet egy projekt munka tárgyasulása, egy témazáró teszt, dolgozat, valamely tanodai versenyen való szereplés.

A jutalomnak, a pozitív megerősítésnek legjobb fajtája az „önjutalmazás” (pl. a tanodai újságban, antológiában való megje-

lenés, eredményes szereplés egy tanodai versenyen, egy szépen elmondott vers utáni közönségsiker, egy tanodai program segítségével elért iskolai siker, külső versenyre való benevezés stb.). De részei esz-

köztarunknak a szimbolikus jelzések is, mint például a hagyományos plusz pontok. (Kerülendők a mínuszok, illetve az iskolában érvényes ötfokú minősítés.) Egy-egy kiemelkedő órai teljesítmény jutalmazhatunk az osztálykönyvbe (külön erre a célra rendszeresített szép kötésű könyvbe, az „iskolakrónika” lapjaira) való rövid szöveges megjegyzéssel. Végül jutalmazunk tárgyi ajándékokkal: játékkal, tollal, színházjeggyel, könyvvel, kirándulással stb.

2. Szabadidős programok

Az oktatómunka mellett kiemelt feladat a cigány és az általános kultúrával kapcsolatos programok szervezése, mind a Tanoda falain belül, mind azon kívül. A cél olyan közösséget formálni a gyerekekből, amelyben a tudás érték és ahol a cigány identitásokat vállalni tudják.

A szabadidős program keretét a hétféligi klub adja. A klub feladata, hogy segítsen megteremteni az eredményes iskolai és társadalmi előmenetel háttérét: motiválja, ösztönözze a gyerekeket, fiatalokat új, modern cigány középosztályi identitás kialakítására. Azok, akik a klubot látogatják, minden-

A KÉPZÉS SZERKEZETE

*Általános iskolai: max. 3 év
(6–8. o.)*

*Középiszkolai: max. 4 év
(I–IV. o.)*

A tanoda általános munkarendje:

Évre:

*augusztus 15.–június 15.
(nyári program: 2 hét)*

Hétre:

hétfő–péntek 14.30–19.00

szombat: 14.00–17.00

*17.00–19.30 (színház,
mozi stb.)*

Napra:

*14.30–16.00 foglalkozás
(6. o.)*

*16.00–17.30 foglalkozás
(7–8. o.)*

*17.30–19.00 foglalkozás
(középiszkola)*

*A házi tanításban is érintettek
(felváltva kb. 20 gyerek)
ezenkívül hetente egy-két
alkalommal, alkalmanként
45 perces egyéni fejlesztésben
részeseülnek.*

*A hétféligi foglalkozások
szabadon választottak.*

napjaikban nem középosztályi (pl. értelmi-ségi) értékek szerint élnek. A klubot éppen az teszi sajátossá, hogy itt mód nyílik ezen értékek elsajátítására. Nem szórakozóhelyet szeretnénk teremteni, hanem a Tanoda sajátos szempontú „meghosszabbítását”.

A program személyi feltételei

A foglalkozások vezetői:

1. olyan általános, illetve középiskolai szaktanárok, akik a szaktárgyaikat magas szakmai színvonalon képesek oktatni;
2. nyelvtanárok, számítástechnika-oktató;
3. velük egyenrangú szerepet szánunk azoknak a céljainkkal egyetértő nem pedagógus személyeknek, akik speciális tudásuknál vagy személyiségüknél fogva alkalmasak a gyerekek pozitív irányú befolyásolására.

A jelentkezők válogatásánál az elsősorú szempont a szakmai megfelelés, emellett azonban lényeges, hogy a cigány és a többségi kultúrában egyaránt otthonosan mozgó felnőttek legyenek a gyerekek környezetében. Nyitott, kreatív, empátikus, toleráns, szociális érzékkel megáldott emberekre van szükségünk.

Tervezzük, hogy bevonjuk a program megvalósításába azokat pedagógusképzéssel foglalkozó budapesti egyetemeket és főiskolákat, amelyek pedagógiai gyakorlati helyszínnek tekintenek végzős hallgatóik (esetleg a ciganológia szakkollégiumra járók) számára a Tanodát. Megfelelő előkészítéssel a hallgatók bevonhatók a Tanoda pedagóguscsoportába, így mind a tanodai foglalkozásokban, mind a házi tanításban részt vehetnének.

A tanoda tényleges munkaerőigénye:

– egy programvezető, aki teljes munkaidőben végzi munkáját. Fő feladata a program megvalósításának irányítása, koordinálása, kapcsolattartás a tanodába járó gyerekek iskoláival, családjával, valamint a program menedzselése;

– egy napi hat órában foglalkoztatott adminisztrátor, valamint hat órában foglalkoztatott pedagógiai asszisztens, aki biztosítja a tanoda nyitva tartása alatt az „ügyeletet” (14–19 óra), a tanoda egyéb szolgál-

tatásait – könyvtár, számítógép, tutori rendszer stb. – igénybe vevő gyerekek felügyeletét, segítségét;

– tanodai foglalkozások megtartására hat pedagógus, valamint három házi tanítást végző pedagógus, illetve egyetemi hallgató.

Tutori rendszer: A tanulók rokonszenvmegnyilvánulásai alapján – az igazgató közvetítésével – diák-tanár párok alakulnak ki. A tutor tartja a kapcsolatot a családdal, az általános iskolával, előkészíti az iskolaválasztást, tervezi és ellenőrzi a felkészülés ütemét.

A diák, a szülő, a tutor és az iskolai osztályfőnök négyes megállapodást kötnek egymással. Közösén fogalmazzák meg a gyerek teljesítményével, fejlődésével kapcsolatos elvárásokat és ezeket írásban rögzítik. A szerződés tartalmazza a Tanodába járás feltételeit. A tanuló köteles tájékoztatni tutorát iskolai tanulmányi eredményéről. A tutornak a tanítványa által választott iskola működéséről, követelményszintjéről részletes tájékoztatást kell adnia, fel kell hívnia a figyelmet a tanulók képességeihez mért, legoptimálisabb tanulmányi előrehaladást biztosítani tudós középiskolákra, illetve egyetemre, főiskolára. (El kívánjuk érni, hogy az iskolai osztályfőnököket mint patronáló tanárokat az iskola által igényelhető, a cigány gyerekek felzárkóztatására járó kiegészítő állami hozzájárulásból részesítsék javadalmazásban.)

A program tárgyi feltételei

A megvalósítás helye: Budapest VIII. kerület, József krt. 2. IV/1. (egy 150 m²-es magánlakás).

Szervezeti forma: A programot a Józsefvárosi Tanoda Alapítvány működteti, valósítja meg.

Költségvetés, finanszírozás: A jelenlegi jogi szabályozás szerint a Józsefvárosi Tanoda normatív állami támogatást nem kaphat. Működését adományokból és támogatásokból kell biztosítani. Az első három évben a Soros Alapítvány jóvoltából – 1997–1999-ig támogatja a programot – a Tanoda működése minimális szinten biztosított. A normális működéshez viszont

szükséges egyéb támogatások elnyerése is. A jövőre és hosszú távra biztató fejleménynek tekintjük a Kormány 1093/1997. (VII.29.) számú határozatát, a cigányság élethelyzetének javítására vonatkozó, kö-

zéptávú intézkedéscsomagot, amely a Józsefvárosi Tanodát mint megszilárdítandó tehetséggondozó programot nevezi meg.

Szőke Judit

Romológia szak a Janus Pannonius Tudományegyetemen

A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Nyelvtudományi Tanszékének keretei között szerveződött meg a Romológia Specializáció. A keretek magyarázata elsősorban a specializáció történetében van: Szépe György professzor tartotta mindvégig szívügyének, hogy létrejöjjön a cigánysággal kapcsolatos oktatás és kutatás első magyar egyetemi műhelye, előbb specializációként, majd – remélhetőleg – egyetemi szakként. Meg kell azonban említeni két további fontos körülményt, melyek a specializáció létrejöttében szerepet játszottak. Egyrészt Várnagy Elemér munkássága alapozta meg, hogy éppen ezen az egyetemen szerveződjék a szak, másrészt a cigány tehetséggondozás elismert pécsi (és Pécs környéki) intézményei, a Gandhi Gimnázium és a Collegium Martineum szolgál további indokkal alapítása mellett.

A Romológia Specializáció leendő egyetemi szakként a humán tudományok cigánysággal kapcsolatos kutatási eredményeit integrálja az egyetemi oktatásba. A magyarországi cigányság magas száma, kulturális értékei és szociális problémái éppúgy indokolják szükségességét, mint a térség cigányságára irányuló tudományos kutatások jelentős hagyományai (ezek a 17. századra nyúlnak vissza), illetve napjaink fontos és nemzetközileg elismert magyar kutatásai.

A képzés célja a romológia tudományos kérdéseit ismerő és megértő, a cigányság politikai, jogi, nyelvi, kulturális, oktatási, demográfiai, munkaerőpiaci helyzetét értő és értelmezni tudó szakemberek képzése. A Romológia Specializáció elvégzéséhez negyven tanegységet kell megszerezni (egy tanegység nagyjából egy féléves, heti kétórás kurzusnak felel meg). A végzetek betétlapot kapnak a specializáció elvégzéséről, amely a cigánysággal kapcsolatos munkák végzésére jogosít. Ha a szak akkreditálása sikeres lesz, akkor a tanegységek száma emelkedik, a képzési idő öt-

évesre nő, és a végzett hallgatók romológus szakértő diplomát kapnak.

A cigányság megismerését és kutatását a lehető legtágabban értelmezzük – ez egyaránt érvényes a mai specializációra és a majdani szakra is. Egyfelől természetesen arra törekszünk, hogy a hallgatók ismerjék meg a magyarországi cigányság problémavilágát, másfelől azonban ezt a problematikát általánosabb nemzetközi, illetve kisebbségi összefüggésekbe ágyazottan vizsgáljuk. A Kar valamennyi hallgatójának tanztervében választható ún. műveltségi tárgyak „társadalomtudomány” és „kultúra” blokkjaiban is javasoljuk az általunk meghirdetett kurzusok többségét. A kurzusok nyitottak (felvehetők és teljesíthetők) más karok hallgatói számára is. Már eddig is tanegységgel ismerték el például a néprajz, a szociális munkás és szociálpolitikus-képzés, továbbá az alkalmazott nyelvészet, a kulturális antropológia, a tanárképzés stb. területén.

Fontosnak tartjuk, hogy mind több diplomás (pedagógus, művelődésszervező, szociális munkás, kommunikációs szakember stb.) kerüljön ki úgy az egyetemről,

hogy korszerű és tudományosan megalapozott ismeretekkel rendelkezik a magyarországi cigány csoportokról.

A tervezett szak tantárgyi struktúrájában bevezető tárgyként szociológiai, szociálpszichológiai, általános filozófiai, demográfiai, neveléstudományi alapismeretekkel ismerkedhetnek meg a hallgatók. Az alapozó tárgyak körében a kulturális antropológiai, nevelésszociológiai, nyelvészeti megközelítésben a cigányságra irányuló kutatások fő vonulataival, illetve a magyarországi cigányság társadalmi és kulturális helyzetének legfontosabb jellemzőivel, valamint az európai cigányság helyzetével foglalkozunk. Egyéb társadalomtudományi tárgyak is szerepet kapnak az oktatásban: ilyen a néprajztudomány, jog, demográfia, szociológia, társadalomföldrajz, pszicholingvisztika, szociolingvisztika. A tantárgyak bevezetést nyújtanak az egyes diszciplínákba, s a cigányságra vonatkozó kérdéseket az adott tudomány szempontjából vizsgálják.

Szociálpszichológiai és pedagógiai tantárgyak is nagy hangsúllyal szerepelnek a szeminárium munkájában, amelyeknek a kérdéses területet érintő fő témái a szocializáció és a kisebbségi identitás jellemzői, a szociális attitűdök és mérésük, a családi és az intézményi szocializáció, a cigány gyermekek helyzete az oktatásban, a gyermekvédelem szervezete és működése, a felnőttnevelés, a különbözőség elfogadására és a békére való nevelés, a multikulturalizmus, valamint interkulturális és az antirasszista nevelés.

Az általános alapozást, az egyes tudományágak átfogó jellegű áttekintését (mely mindvégig a cigány kisebbséggel összefüggő problémákra összpontosítva folyik) a romológiai/ciganológiai tantárgyak elsajátítása követi. Ennek keretében foglalkozunk a magyarországi cigányság történetével, a cigányság tárgyi néprajzával és folklórával, a cigány zenefolklórral, a cigányság politikai szerveződésével, kulturális autonómiájával, a cigánysággal a médiában, illetve a magyarországi cigány művészek alkotásaival.

Cigány – beás és lovári – nyelvorák biztosítják a lehetőséget, hogy a hallgatók, leendő szakértők, eredeti nyelven férhessenek hozzá a cigány nyelvű írott és szóbeli anyagok-

hoz. A nyelvi kurzusok jelenleg beszámolóval záródnak, de a diploma megszerzését majd egy alapfokú nyelvvizsga letételéhez tervezzük kötni valamelyik cigány nyelvből.

Az elméleti oktatást szakmai és kutatási gyakorlat teszi teljessé. Az elmélet és gyakorlat aránya a következőképpen alakul: 80% elmélet, 20% gyakorlat.

Az alapképzésen, majd a posztgraduális képzésen kívül szeretnénk részt venni a pedagógus-továbbképzésben is. A pedagógus-továbbképzési (akkreditálásra benyújtott) programunk keretében a cigány gyermekekkel és fiatalokkal foglalkozó, vagy nevelési-oktatási problémáik iránt különösen érdeklődő pedagógusok számára célul tűztük ki korszerű és átfogó tudományos ismeretek közvetítését a cigányságról, a cigány gyermekek és fiatalok oktatásának-nevelésének problémáiról és sikereiről, az iskola, illetve a pedagógusok lehetőségeiről és feladatairól, valamint a nevelési készségek és módszerek fejlesztéséről. A továbbképzés tematikája alapvonásaiban hasonló a teljes szakéhoz, csak a pedagógiai szempontok kapnak nagyobb hangsúlyt. (Szerepel például benne a cigány nyelvek oktatása is.)

Folyamatban van a *Romológiai Adatbázis* létrehozása, illetve annak az egyetemen történő elhelyezése is, amely terveink szerint a szak „infrastruktúrájaként”, illetve gyakorló helyeként a tanszék keretein belül helyezkedik majd el – egyedülálló lehetőséget teremtve a hallgatók levéltári, illetve néprajzi oktatásához és kutatómunkájához.

A specializáció jelenleg szemináriumként (tanszéki csoportként) működik, vezetője *Forray R. Katalin* egyetemi tanár. Munkatársai *Szalai Andrea*, tudományos munkatárs, *Gémes Balázs*, tudományos munkatárs, *Cserti Csapó Tibor*, tudományos munkatárs, valamint *Csánicz Szabolcs*, ügyvivő szakértő, *Bíró Boglárka*, demonstrátor. A szerteágazó, interdiszciplináris oktatást természetesen nem tudnánk mások nélkül megvalósítani. A JPTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, a Tanárképző Intézet, a Szociológiai és Szociálpszichológiai Tanszék, a Néprajzi Tanszék, a TTK Általános Társadalomföldrajzi és Urbanisztikai Tanszék és a Regionális Társadalomföldrajz Tanszék vezetői, illet-

ve munkatársai is részt vesznek az oktatásban, rajtuk kívül állandó óraadóink vannak a cigány nyelvekből (*Papp Gyula* és *Orsós Anna*), továbbá rendszeresen meghívott tanárnként kurzusokat tartanak a cigánykutatás neves szakemberei az egész országból.

Arra törekszünk, hogy jó kapcsolatot építsünk ki a kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola romológia tanszékével. A kapcsolat legfontosabb eleme – a tapasztalatcserén kívül – az volna, ha az egyetemi szak, majd a doktori program szervezésével teljessé válna a cigánysággal kapcsolatos felsőfokú oktatás és kutatás szerkezete, s lehetővé válna az előrehaladás a főiskolától az egyetemi diplomáig, sőt a PhD-fokozat megszerzéséig.

A kutatómunkában nagymértékben számítunk az érdeklődő hallgatók és doktoranduszok részvételére is. Egyelőre néprajzi, bibliográfiai kutatásokat folytatunk, illetve bekapcsolódtunk egy kistérségi fejlesztési projektbe. A Baranya Megyei Munkaügyi Központ-

tal és a Baranya Megyei Pedagógiai Intézetel együtt a Dél-Dunántúl cigány lakosságának képzettségi és munkaerőpiaci helyzetét feltáró vizsgálat és a helyzetüket javító projektek kidolgozását tervezzük. Azt reméljük, hogy romológiai/ciganológiai műhelyünk részt vehet a város és a térség cigányságával kapcsolatos kutató-fejlesztő munkákban is.

Ennek érdekében szeretnénk jó viszonyt kialakítani, illetve fenntartani Pécs, valamint az egész dél-dunántúli régió illetékes intézményeivel (pl. MTA RKK DTI), kisebbségi szervezeteivel, a cigányság oktatásában részt vállaló iskolákkal.

Konkrét munkaerőpiaci kooperációs kapcsolatba léptünk a Baranya Megyei Munkaügyi Központtal, valamint a Pécsi Regionális Munkaerő Képző és Átképző Központtal. A viszony kialakításában a regionalitás elvének érvényesítésére és a kooperációs stratégiai fejlesztési folyamatban való szerepvállalásra törekszünk.

Csánicz Szabolcs–Cserti Csapó Tibor

Egy új iskolai kultúra kibontakozásának lehetőségei hazánkban

Reális és távlatos fejlődési irányok és utak az iskolai nevelési programokban

A Pedagógiai Programok és a Helyi Tantervek elkészítése tagadhatatlan változásokat eredményez iskoláinkban. A sok probléma, nehézség és segélykiáltás ellenére, ami történt, az korszakos jelentőséggel bír. Érthető az ellenérzés, néhány iskolában az értetlenség, de úgy gondolom, a többség megértette, hogy miről is van szó valójában. Arról, amiről az utóbbi évtizedek a legkevésbé szóltak a magyar pedagógiában.

Önálló, felelősségteljes döntésről, programalkotásról, egyéni arculat, karakter kimunkálásáról.

Megszűnt végre az uniformizált struktúra, a legfontosabb nemzeti alapokat a közös követelményeket tartalmazó nemzeti minimumban rögzítettük, a többi az iskolahasználók, a helyi társadalom gondja. Nem a probléma lerázása ez, hanem a kisközösségek felértékelődése, nagykorúvá minősítése, hogy azok a saját

ügyeikben dönthessenek önállóan saját iskolájukról, és az ott követendő pedagógiáról. Az iskolai programok jelentős része így kapcsolódik a helyi települési adottságokhoz, sajátosságokhoz. Így megjelenik iskolatípustól függően a városi, falusi iskola közti különbség – nem pejoratív értelemben –, a földrajzi környezet, a szociológiai adottságok, a szer-

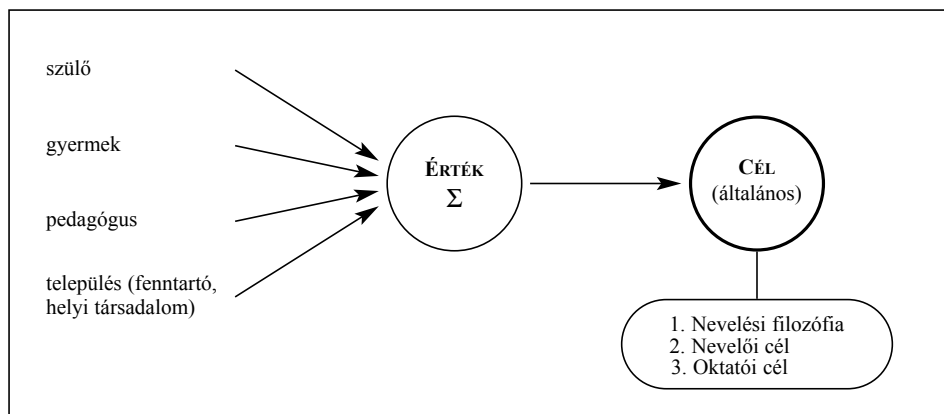
kezet, a társadalom rétegződése, a kulturális adottságok, a település infrastruktúrája, a kapcsolatok a régióval és más fontos tényezők. Ebben a sorban igen fontos a helyi társadalom, a civil szervezetek szerepe, önszerveződésük szintje, hatásuk az iskolai munkára. A továbbiakban azt kísérem meg kifejtetni, hogy a helyi települési adottságok hogyan adhatnak egyéni arculatot az iskolai pedagógiai programokon keresztül az egész iskolai kultúrának. Életszerű, valóban az iskolahasználók számára értékes iskolát, csak a helyi feltételek alapos és mélyreható megismerése és elemzése által, elemző, értékelő, helyzetmeghatározó, feltáró munkával lehet „csinálni”. Hosszú távon biztosan csak így érdemes!

Az iskola arculatát meghatározó tényezők

Iskoláink arculata a múltban sem volt egységes. Pedagógiai Program és Helyi Tanterv nélkül is rányomta bélyegét az iskolára a helyi társadalom, az iskolahasználók pedagógiai kulturáltsága, avagy éppen kulturálatlansága. Spontán, tudatos irányítás nélkül épültek be ezek a sajátosságok, befolyásolva az iskola egész működését. Az egyik legnagyobb előnye a most bevezetett rendszernek, hogy kevésbé enged teret a spontaneitásnak, esetleges beavatkozásoknak és az ezek nyomán keletkező pedagógiai rombolásnak, hanem ezzel szemben a tudatos építkezésre, beépülésre, tervezésre helyezi a hangsúlyt. Ez által feltétlenül javítja

a pedagógiai munka színvonalát, emelheti a pedagógus szakma társadalmi presztízst is.

Főbb vonalakban azt mondhatjuk, hogy egy adott iskola arculatát az ezredforduló magyar társadalmában döntően az iskolahasználók és a helyi társadalom viszonya, valamint az objektív környezeti feltételek, helyi sajátosságok határozzák meg. Az iskolahasználók: iskolafenntartó, szülők, pedagógusok, gyermekek (a sorrend nem fontossági sorrend) mind-mind megfelelő szervezeteken keresztül beleszólási joggal rendelkeznek, az iskola arculatának meghatározásában jelentős szerepük lehet. Ezentúl törvényes joguk van a beleszóláshoz, mellyel élhetnek. A másik nagy csoportja az iskolát meghatározó tényezőknek a helyi társadalom. Összetettségében, bonyolultságában meghaladja az előbbieket, de vizsgálata fontos és szükségszerű, a helyi pedagógiai folyamatok megértéséhez. A gyakorlat azt mutatja, hogy a helyi társadalom döntően hat az iskola pedagógiai hitvallására, és egész kapcsolatrendszerére, a közösségben betöltött szerepére. Az objektív környezeti feltételek pedig mintegy direkt visszacsatolással hatnak az iskolára, hiszen az egész iskolai „életteret” befolyásolják. A továbbiakban az iskola pedagógiai hitvallását, és a helyi sajátosságok kölcsönhatását, azok megjelenését a pedagógiai programokban mutatom be. Az iskola arculatát meghatározó tényezők azonban most már nem mint spontán tényezők hatnak az intézményekre. Megfelelő módsze-



Az iskola arculatának meghatározása

rekkel és eszközökkel elérhetjük, hogy az iskola kultúrateremtő és kisugárzó erejénél fogva maga is alakítsa, formálja a társadalmat, s hozzájáruljon a szerves fejlődéshez. Ehhez természetesen az is szükséges, hogy együttműködés, kölcsönös partneri viszony alakuljon ki a helyi társadalom és az iskola között. A mindenkori politikai vezetés és a tudomány, kultúra helyi vezetőinek az lenne az egyik legfőbb feladatuk – ha nem a legfőbb –, hogy ki tudjon alakulni a kívánatos légkör, és a zavartalan fejlődés érdekében adottak legyenek a gyümölcsöző együttműködés feltételei.

Az iskola pedagógiai hitvallása

A pedagógiai hitvallás, lényegében azokat az értékválasztásokat tartalmazza, melyek alapján az iskola mindennapi munkáját végzi. Így nevelési súlypontokat, alapelveket rögzít. Az általános elméleti alapokon túl, a gyakorlat kiindulópontja a rövid, de világosan, közérthetően megfogalmazott hitvallás. Sikeres és eredményes alkotómunka az iskolában csak akkor képzelhető el, ha ezek az alapok reálisak, a pedagógusok azonosulni képesek ezekkel, és az iskola minden dolgozója e célokkal összhangban fejt ki tevékenységét. A pedagógiai hitvallás alapvető különbségeket mutat attól függően, hogy az iskola állami, önkormányzati fenntartású, alapítványi, magán-, vagy egyházi fenntartású oktatási intézmény. A fenntartó ebben az esetben annak az iskolahasználói igénynek a megfogalmazója, közvetítője, mely a plurális társadalmi gyakorlat jegyében az értékek sokféleségét és a választás szabadságát biztosítja az állampolgári jogok, valamint a törvényesség jegyében. A pedagógiai hitvallás akkor tölti be feladatát, ha a lehető legőszintébb módon megjelenik benne mindaz, amit az iskola alapértéknek tekint, és igaz, követendő célként kitűz maga elé. A rövid, tömör megfogalmazású anyagból a szülők is tájékozódhatnak, iskolaválasztásukat jelentős mértékben könnyítheti az ilyen típusú informatív tájékoztató. Célszerű „iskolai minőségi car-

ta” összeállítása is, mely ha lehet, még világosabban és tömörebben fogalmazza meg az iskola által választott és követendő értékeket. Esetenként arra is szükség lehet, hogy néhány területen fogalomtiszta, -magyarázó, -értelmező részekkel egészítsük ki az anyagot, hogy az esetleges félreértéseket, illetve fogalomzavart elkerülhessük. A pedagógiai hitvallás és az erre épülő többi dokumentum – a tantervek bontják ki mindazt, amit az egész NAT végső soron célul tűzött ki, vagyis hogy az iskolák ne legyenek sablonosan egyformák, de ugyanakkor a művelődési javak bizonyos köreit tekintve *egységesen magyar és európai kultúrát* közvetítenek minden tanulónak.

Helyi sajátosságok az iskolai dokumentumokban

Az iskolai dokumentumok egyik sarkalatos pontja a helyi sajátosságok és adottságok beépülése az iskolai munka gyakorlatába. Természetesen az iskolafoktól és -típustól is függ az, hogy a külső környezet milyen hatásai érvényesülnek elsősorban az iskolában. Tudomásul kell vennünk azt, hogy az iskola nem elszigetelt intézmény, hanem nagyon is adott társadalmi-gazdasági közegben, adott kultúrával és hagyományrendszerrel rendelkező embereket lát el speciális szolgáltatásokkal. Ezek a speciális szolgáltatások a felnövekvő nemzedéknek az adott társadalomba való beilleszkedését, helytállását, valamint az értékteremtést, a hasznos és értelmes emberi munkatevékenység elsajátítását szolgálják. A továbbiakban a helyi sajátosságokat – a teljesség igénye nélkül – három területen: a városi, a községi és a halmozottan hátrányos települési környezetben elemzem, kiemelve a pedagógiai szempontokat és az egész iskolaműködésre nézve fontos területeket érintve. Fontos továbbá, hogy a helyi sajátosságok és az iskola viszonyában tükröződjön a tantervi realizmus. Az iskola nem szakadhat el az objektív valóságtól, attól a környezettől, melyben feladatait el kell látnia és amelyben a társadalmi szolgáltatásokat végzi.

Városi iskolák

Városi iskoláknál elsőként az adott város adottságaiból, hagyományaiból célszerű kiindulnunk. Meg kell néznünk az ipari kultúra minőségét és jellegét, hagyományait, ennek esetleges változásait. Mezőgazdasági kultúra esetén – amennyiben van – ugyanúgy annak hagyományait, minőségét és jellegét, ezek kapcsolatát a művelődéssel, az iskolákkal. A következő terület a település művelődési és iskolai hagyományai, és ezek beépülése, illetve beépíthetősége az iskolai programokba. Fontos kitérni az éghajlati viszonyokra, valamint a jellegzetes arculatmeghatározó tényezőkre, körülményekre is. Fontos lehet a vizsgálódó, tájékozódó pedagógus számára a helyi tulajdonviszonyok alakulásának ismerete, némi történelmi kitekintéssel. A polgári fejlődés, a munkásság és az értelmiség aránya, jellege és helyzetük meghatározó lehet az iskolával szemben támasztott követelmények, elvárások megfogalmazásakor és az esetleges fejlesztési irányok meghatározásakor is. További szempont lehet a helyi társadalom rétegződésének többoldalú vizsgálata. Így a vallási összetétel, megosztottság, ennek aránya és hatásai az oktatásra, nevelésre, az életkor szerinti megoszlás, a munkanélküliek aránya, az eltartók és eltartottak aránya, a kisebbségek aránya, amennyiben van önkormányzatuk, annak működése és hatása az iskolára. A társadalmi mobilitás hogyan alakul a településen, milyen annak szerkezete, milyenek a fő irányai (felfelé, lefelé irányuló, kisléptékű, nagyléptékű, konzisztens, inkonzisztens, intragenerációs, intergenerációs stb.). A körültekintő programkészítés kiter a település általános egészségi és – amennyiben van adat – mentálhigiénés állapotára is (a rendszeres gondozásra szorulóknak száma, a krónikus betegek és a szenvedélybetegek száma, az általános egészségügyi ellátás színvonala, a térségi kapcsolatok és más fontosabb információk stb.). A városi kulturális adottságok, múzeumok, a művelődési ház, a színház, a mozi, a könyvtárak és más iskolák mint partnerek ismerete és az ezekkel

való, a program szempontjából fontos kapcsolatok kiépítése, szervezett formába öntése lényeges eleme az iskolai dokumentumoknak. Hasonlóan fontos szerepet játszik a település infrastruktúrája, a kapcsolódási pontok a távolabbi régiókkal, a nagyobb egységekkel. Meghatározó jelentőségű a megközelíthetőség, a közúti és vasúti közlekedés minősége, a telefonhálózat kiépítettsége is. A helyi tömegkommunikációs eszközök sok helyen még folyamatban lévő kiépülése politikai viharok is kavaró változásokat hozhat az iskola életében. A helyi televízió, rádió, a kábelhálózatok, az esetleges Internet-csatlakozási pontok, mind hozzátartoznak ahhoz a kultúrához, mely az adott térségre hatást gyakorol, és az ott élő emberek életminőségét befolyásolhatja. Hasonlóan fontos információt adhatnak, elsősorban a pedagógiai program szempontjából, a vállalkozások minőségére és jellegére vonatkozó adatok, a jellemző ipari tevékenységek számbavétele, az esetleges regionális iparágak, körzetek, ipari parkok, és ezeknek a képzésre, nevelésre gyakorolt összhatása. Lényeges lehet még az adott város lakásviszonyainak áttekintése, a komfortfokozat, a lakásméret, az infrastrukturális ellátottság és az ezekhez kapcsolódó életmód vonatkozásában. Az iskola szempontjából fontos még a következő iskolafokkal való kapcsolat, a folyamatos párbeszéd, valamint az iskola-fenntartóval való partneri viszony minősége is. A társadalmi szervezetekkel, egyesületekkel, pártokkal, egyházakkal, szociális intézményekkel a pedagógiai értékek és a függetlenség alapján célszerű a kapcsolatokat kiépíteni és folyamatosan ápolni.

Községi iskolák

A községi iskoláknál a település nagysága és általában az infrastrukturális „ellátottság” miatt a helyi sajátosságok még jobban meghatározóak, mint a városban. Az azonosságokat nem ismételve, csupán néhány eltérő jellemzőt említek az alábbiakban. Így elsőként a település mezőgazdasági kultúráját, adottságait, ezzel összefüggő hagyományait kell kiemelni. Az elemzésnek cél-

szerűen ki kell térnie a termőhelyi adottságokra, a csapadékviszonyokra, a termőföldre, a napfényes órák átlagára stb. Részletesebb elemzés tárgya lehet, különösen a fakultációk és az esetleges szakmai orientációk programjának összeállításánál az adott mezőgazdasági kultúra minősége és jellege (pl.: szőlő-, gyümölcs-, zöldségtermesztés, gabonafélék stb.). Igen fontos a helyi társadalom rétegződése, a vallási kultúra megőrzése – amennyiben több felekezet él egymás mellett, milyen az egymáshoz való viszonyuk és milyen a kapcsolatuk egymással. Van-e és milyen összetételű, létszámú értelmiségi a községben? Lehet-e rájuk számítani a település kulturális életében, és milyen hatásai lehetnek ennek az iskolára? Falvaink jelentős részében jellemző az általános elmagányosodás, az öregedés, az egészségi állapot (testi és lelki) fokozatos romlása. Erre a sajnálatos folyamatra valamilyen módon válaszolnia,

reagálnia kell az iskolának is. Községeink jelentős része valamilyen nagyobb tájegység, régió vonzáskörzetében található. Ezek a térségek valamilyen lehetőséget is rejtenek magukban, az ott található természeti értékek kihasználhatók a települések számára. Be kell kapcsolódni a nagyobb egységek regionális fejlesztési terveinek megvalósításába, s ebből a legjobban az iskola veheti ki részét az emberi erőforrások fejlesztésével, esetlegesen speciális programok kidolgozásával, végrehajtásával.

Halmazottan hátrányos iskolák

Halmazottan hátrányos iskolákról általában akkor beszélhetünk, amikor az adott település több szempontból is lényegesen rosszabb helyzetben van, mint az átlag, to-

vábbá az iskolahasználók érdekérvényesítési lehetőségei is sokkal rosszabbak, azaz jelentősen eltérnek az optimális mértéktől. Az iskola így nem képes megfelelni a vele szemben támasztott jogos elvárásoknak, mert ebben a környezetében döntő mértékben akadályozza. (Saját hibáján kívüli okokból korlátozottak az iskola lehetőségei.) Több hátrányos tényező együttes megléte: például a szülők szociális helyzete, a fenntartó anyagi gondjai, az alacsony gyermeklétszám, az iskola műszaki állapota stb. mind

olyan hátrányos helyzetbe hozó tényezők lehetnek, melyek bizonyos mértékig behatárolják az iskolai funkciók ellátását.

Nagy kérdés, hogyan és miként kell megjeleníteni a pedagógiai programban és más iskolai dokumentumokban azokat a települési sajátosságokat, amelyek csak a rosszat és a problémákat viszik be az iskolába. Mindenekelőtt azt szükséges leszögezni, hogy az iskola nem szakadhat el a helyi társadalmi valóságtól; annak akkor is hű képe lesz, ha nem vesszük figyelembe azt – legfeljebb még torzabb, „vadabb” leképezése annak.

el a helyi társadalmi valóságtól; annak akkor is hű képe lesz, ha nem vesszük figyelembe azt – legfeljebb még torzabb, „vadabb” leképezése annak. Ezért az iskolának arra kellene törekednie, hogy a helyi társadalom halmazottan hátrányos helyzetéből adódó nehézségek úgy jelenjenek meg, mint az iskola eszközeivel és lehetőségeivel – legalább részben – megoldandó feladatok. A programoknak legalábbis tükrözniük kellene az erre irányuló törekvést. Az esetek jelentős részében ugyanis nemcsak pénzkérdésről van szó. Egy olyan településen, ahol szinte az egyetlen munkahely az iskola, valóságos „missziós” küldetést kell vállalnia. Nem vonhatja ki magát a közösségi teendőktől, ha a társadalomért, szűkebb környezetéért felelősséget érez. Amennyiben valóban a „mi iskolánkról”

Nagy kérdés, hogyan és miként kell megjeleníteni a pedagógiai programban és más iskolai dokumentumokban azokat a települési sajátosságokat, amelyek csak a rosszat és a problémákat viszik be az iskolába. Mindenekelőtt azt szükséges leszögezni, hogy az iskola nem szakadhat el a helyi társadalmi valóságtól; annak akkor is hű képe lesz, ha nem vesszük figyelembe azt – legfeljebb még torzabb, „vadabb” leképezése annak.

van szó, akkor ez nem is okozhat problémát. Amit a szemléletformálás, a szándékok és az emberi erőforrások terén tehetünk – s ez nem kevés –, meg is kell az iskolának tennie. A halmozottan hátrányos helyzet ugyanis nem lehet végleges állapot, rögzült minta. Az egyik kitörési pont – ha nem a leglényegesebb –, éppen az iskola lehet, amennyiben átgondolt és ésszerű programalkotással, a településen még élő összefogásra kész, „hadra fogható” embereket és értékeket sikerül aktivizálnia, megnyernie erre a feladatra. Fontos, hogy a halmozottan hátrányos helyzetet ne intézzük el csupán kézlegyintéssel. A pontos helyzet- és állapotfelmérés – amely még az egészen világos problémáknál is hasznos lehet, a bonyolult helyzetekben pedig egyenesen nélkülözhetetlen –, nem kerülhető ki ezeken a településeken sem. Az iskolának megvannak azok az eszközei – személyi és tárgyi feltételek, programok –, amelyek alkalmassá tehetik a hátrányos helyzet kezelésére, fokozatos felszámolására. A kérdőíves és szociológiai indíttatású „feltérképezésekbe” fektetett energia sokszorosan megtérül a gyakorlati munka során.

Az iskola mint a helyi társadalmi innováció egyik lehetséges „motorja”

Közoktatási intézményeink s programjaik kapcsolatba hozása az innovációval, valóságos tartalmi kapcsolatot jelent. A tartalmi elemek mentén igen sokoldalú, a helyi társadalom egészére kiterjedő kölcsönhatás alakulhat ki. Egy lehetséges konkrét megközelítésben az alábbi területeken lehetnek élő kapcsolatok:

- helyzetelemzés;
- programkészítés;
- a pedagógiai program és a helyi társadalom (gyakorlati kapcsolatépítés);
- a pedagógiai programon kívüli iskolai munka;
- a pedagógus mint a helyi társadalom fejlesztője, innovátora.

A helyzetelemzésben a kapcsolatok alapja jelenik meg. Ahogy az előbbiekből vázoltam, az egész társadalomról kapunk valós képet, mely által a konkrét kapcsolódá-

si pontok meghatározhatók. Így ez a munka a kiindulópontja minden további tervezésnek, fejlesztésnek, de a jelenben folyó tevékenységnek is. A munkamódszer egyaránt lehet a rendelkezésre álló statisztikai adatok elemzése, az interjúkészítés, a kérdőíves megkeresés stb. Az alapos és mélyreható elemzés nem felesleges munka. Az eredmény hosszú távon mindenképpen beér. Az iskolai dokumentumok többsége is olyan hosszú távra – minimum egy pedagógiai ciklusra – szóló anyag, hogy már ezért is megéri a nagyobb munkabefektetést.

A programkészítés, a helyzetelemzés a Nemzeti Alaptanterv és az iskolai Pedagógiai Program alapján – a törvényi feltételeknek megfelelően – összeállított iskolai dokumentum. A feltárt települési jellemzők és sajátosságok, valamint az iskola összevetése megvalósítható a konkrét programban. Ezért sem lehet a pedagógiai programot másolni, átvenni a tantervhez hasonlóan, mert minden egyes iskola környezete, adottságai, külső és belső körülményei olyan mértékben különböznek egymástól, hogy azok ezt nem teszik lehetővé. A programkészítésben már meg kell jelennie a helyi társadalom igényeinek, akár az agrárágazat vagy az iparszerkezet, a szolgáltatások vagy bármi más területen. Pontosan ettől lesz helyi, és csak az adott iskolára igaz és érvényes a program.

A Pedagógiai Programnak tartalmaznia kell mindazokat az órákat és foglalkozásokat, melyeket az iskola vállal, és ezek megvalósításához az iskolafenntartó biztosítja a szükséges feltételeket is. Mindez azonban nem jelenti azt, hogy az iskola adott esetben programon kívül nem végezhet más, közművelődéssel összefüggő feladatokat (képzés, átképzés stb.). Ezek a tevékenységek is alkalmasak az iskolai munkában gyakorlatot szerzett, rátermett pedagógusok bekapcsolására a helyi társadalmi innováció folyamataiba. Az iskola berendezése, kialakítása és funkciója folytán alkalmas egy sor más pedagógiai jellegű szolgáltatásként is felfogható feladat ellátására egy adott településen. Ezek a kapcsolatok az eszmei értékeken túl, némi anyagi előnyökkel is járhatnak az iskolák számára. Különösen olyan kisebb településen, ahol amúgy sincs túl

nagy választék, az iskolaépületen kívül alig van más lehetőség egy-egy tanfolyam, továbbképzés, rendezvény lebonyolítására.

A pedagógusnak mint a helyi társadalom fejlesztőjének, sajátos, harmadik ezredfordulós követelményeknek kell megfelelnie. Mindenekelőtt új típusú felnőtt kapcsolatok kiépítésére és működtetésére van szükség (szülők–tanárok–iskolaszék–önkormányzat–iskolafenntartó–oktatási bizottság stb.). Sajátos keveréke jelenik meg ilyen módon a politikának, a szakmának és a helyi gazdasági érdekeknek. Nem mellékes a közművelődési, kultúrateremtő és -építő feladatok és az eközben kiépülő kapcsolatok hálója sem az iskola szempontjából. Ezekből az iskolának „győztesként” kell kikerülnie ahhoz, hogy érdekeit és a jövő nemzedékek érdekeit is meg tudja jeleníteni. Szükség van még szociokulturális tájékozottságra, a társadalmi igények és elvárások ismeretére és értésére is. A pedagógus olyan *kompetens* személy legyen, aki megújító és tanácsadó is egyben. Tevékenységét aktivitás jellemezze, a társadalmi folyamatoknak ne elszenvedője, hanem kezdeményezője legyen. Sajátos konfliktuskezelő és -tűrő képességre is szüksége van. Egészséges és kulturált vitakészség jellemezze őt. Nem elegendő megfelelően kiválasztania és közvetítenie (letanítania) a tananyagot, hanem sajátos integrálónak is kell válnia. Legyen olyan hiteles személy, akire jellemző a szakmai hozzáértés, aki valóban ért ahhoz, amit csinál, és abban szakmai fölény – de ne gőg – jellemezze. Úgy gondolom, hogy végre elérkezett az idő, amikor a pedagógus élhet a szakmai önállóságával, és bebizonyíthatja alkalmasságát nemcsak a nevelés-oktatás kérdéseiben, hanem a helyi társadalmi megújulás segítésében, gerjesztésében is.

Összefoglalás

A települési adottságok és sajátosságok megjelenítése az iskolai dokumentumokban stratégiai fontosságú kérdés. A helyi tantervek és programok értéke és értelme éppen az, hogy azok nem akarnak semmilyen központi utasítást, kötelező stúdiumot ráerőltetni az oktatási intézményekre. Az

iskolának joga és kötelessége, hogy a használók döntése alapján válasszon, miközben a helyi társadalom, település sajátosságai, viszonyai meghatározó jelentőségűek maradnak. Így válhat az iskola valóban szerves részévé az adott településnek, s fogadják el sajátjuknak az érintettek (szülő, gyermek, pedagógus, önkormányzat). A mai magyar társadalomban a különféle iskolai dokumentumok – Pedagógiai Programok és Helyi tantervek – elkészítése, bevezetése alkalmat adhat arra is, hogy az iskola, a helyi társadalom „motorjaként” gerjesztője legyen fontos és kívánatos folyamatoknak, illetve a gazdasági fejlődésnek. Így arra is lehetőség kínálkozik, hogy ebben a folyamatban a pedagógus személye is súlyának és jelentőségének megfelelően vegyen részt, mint a szerves társadalmi fejlődés jelentős mozgatója. A „pedagógus szakma” tekintélye, megítélése is növekedhet, hiszen a szakmai követelmények emelésével és az eredményességi mutatók kedvezőbb alakulásával elismertebb, hozzáértőbb, szakmailag felkészültebb értelmiségivé válhat a pedagógus. Az ezredforduló új iskolai kultúrája gyökeres szemléletváltást igényel a társadalomtól, annak minden szereplőjétől. A helyi programok és az iskolai munka ennek alapján valóban innovatív, önálló alkotó munka lehet a jövőben.

Hidvégi Péter

Irodalom

- BENEDEK I.: *Közoktatási szakértők kézikönyve*. OKI, Bp. 1997.
 BOGNÁR M.–HORVÁTH H. A.: *Hogyan készítsünk helyi tantervet?* Új Pedagógiai Szemle, 1996. 5. sz.
 KISS M.–MEZŐSI K.–PAVLIK O.: *Értékelés a pedagógiában*. OKI, Bp. 1997.
 KOZMA T.–LUKÁCS P.: *Szabad legyen vagy kötelező?* Educatio, Bp. 1992.
 MIHÁLY O.: *A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése*. Miskolci Egyetem–Soros Alapítvány, Miskolc 1996.
NAT közös követelmények a Pedagógiai Programban. Szerk.: MIHÁLY O. OKI, Bp. 1997.
 NOVÁK G.: *Kistérségek nagy jövő előtt*. Köznevelés, 1998. 7. sz.
 TÍBORI T. T.–KISS T.: *Közösség, közösségi kommunikáció I–II*. OKKER, Bp. 1996.

Érték, minőség, tudás

Megjegyzések egy könyv margójára

Egy szakmailag kiérlelt, egységes koncepció mentén szerveződő, biztos kutatómódszertani háttérrel bíró, sokoldalú empirikus és teoretikus vizsgálat eredményeit rögzíti a Csapó Benő által szerkesztett, „Az iskola tudás” című, sokszerzős (Bán Sándor, B. Németh Mária, Csapó Benő, Csikos Csaba, Dobi János, Korom Erzsébet, Vidákovich Tibor) tanulmánykötet.

A kutatás számos pozitívuma mellett talán a legjelentősebb az, hogy a könyv nem pusztán az iskolai tudást, hanem a minőségi tudást vizsgálja, melynek fontos összetevői a tesztelhető ismeretek, az alkalmazni tudás (a természettudományos ismeretek alkalmazása), a valóban megértett tudás (matematika), az iskolai és a hétköznapi tudás ellentmondásai (természettudományos tévképzetek), valamint a gondolkodás (induktív, deduktív, korrelatív). E komplex összefüggésrendszerben a vizsgálat egyidejűleg a háttérváltozókat is feltárja, az attitűdök, az igényszint, az ambíció, az énkép, a teljesítménnyel való elégedettség és a szülők iskolázottsága tekintetében.

A szóban forgó munka nem szorítózik pusztán az adatanyag körületekintő és szakszerű matematikai–statistikai elemzésére, hanem az egyes részterületek problematikáját a legfrissebb szakirodalmi háttér bemutatásával teszi az olvasó számára hihetetlenül érdekesség. Ebben a szakirodalmi háttérbe ágyazva helyezi el saját empirikus adatait, s árnyaltan, rétegzetten elemzi azokat. A vizsgálat dokumentálása, a vizsgálati adatok feldolgozása, az elemzések szakszerűsége, a levont következtetések megalapozottsága mintaszerű. Összegezve: egy kitűnő, magas színvonalú tanulmánykötettel gazdagodott pedagógiai szakirodalmunk, mely mind az elmélet, mind a gyakorlat számára orientáló mű. Ezért is ösztönözheti az olvasót a könyvben megfogalmazottak továbbgondolására, értelmezésre, s talán néha kiegészítésére is. Mindez utólag is a könyv értékeit igazolja, s a vele kapcsolatos észrevételek, megjegyzések is tanulságosak lehetnek.

Tekintettel arra, hogy az értékelés milyensége, a tanári elvárások differenciáltsága, a különböző tanulói és tanári attribútumok, valamint a motiváció nézetünk szerint kihatással van az oktatás minőségére, s befolyásolja a tanulók teljesítményszintjét, tudását, a hibák korrigálhatóságának mértékét, a tanulók

iskolai közérzetét, érdeklődését, beállítódását, az iskolához fűződő attitűdjeit, tanulási kedvét, ezért észrevételeinket ezen elágazások mentén szeretnénk megfogalmazni.

1. Az első észrevételünk épp ezért az *osztályzatok érvényességének* kérdéskörét érintené. Mélységesen egyetértünk Csapó Benővel abban, hogy az „osztályzatoknak közismerten »helyi értéke« van”. Hozzáfűznénk: ennek legfőbb oka az, hogy az értékelés visszacsatoló, orientáló, motiváló, megerősítő funkciója az iskolai gyakorlatban háttérbe szorul, alárendelődik, vagy éppen keveredik a szelektáló funkcióval. Tehát az értékelés summatív, osztályozó funkciója a meghatározó a formatív, folyamatos, segítő funkcióval szemben. (1) Ezt erősítendő, hivatkozok mindazokra a vizsgálatokra, melyeket *H. Heckhausen*, (2) továbbá *U. Lissmann* és *B. Paetzold*, (3) valamint *F. Rheinber* (4) végeztek az értékelés hatékonyabbá tétele céljából. Közelebről az oktatás hétköznapi gyakorlatában a tanárok teljesítmény-visszajelzésének, osztályozásának interakciós hatását vizsgálták. Ötszáz, különböző iskolatípusban tanító pedagógus több száz tanítási óráját elemezték, s regisztrálták értékelő magatartásukat. Az adatfeldolgozás kapcsán jól elkülöníthető volt két különböző csoport, aszerint, hogy a tanulók teljesítményét mihez viszo-

nyitották az értékelés során. A viszonyításban mutatkozó különbség alapján a tanárok két csoportba sorolhatók: főként *szociálisan* értékelő és az *individúálisan* értékelő csoportra.

Szociális viszonyítási orientációról akkor beszélünk, ha a tanárok az egyes tanulók teljesítményét a szociális vonatkozási csoport, populáció (például az osztály) átlagához viszonyítva értékelik. A szociálisan értékelő tanárok tehát a tanulók teljesítményét az osztály teljesítményének átlagához viszonyítják, azaz normára orientált értékelést alkalmaznak. A szociális viszonyítási normaorientációnál a tanár a nívóorientációt részesíti előnyben, azaz elsősorban az interindividuális (tanulók közötti) teljesítménykülönbségekre figyel. A tanulók teljesítményét általában hosszú távon jósolják meg, s azt időstabil tényezőkre: az intelligenciára, a képességekre, a szociokulturális háttérre vezetik vissza, ezáltal erőteljesen skatulyáznak. A tanítási–tanulási folyamatot „az azonos kínálat” elve szerint szervezik, tehát kevésbé differenciálnak.

Individuális viszonyítási orientáción pedig azt értjük, hogy a tanulók teljesítményének summatív értékelése során a tanárok a kritériumhoz viszonyítanak, a tágabban vett értékelésnél pedig a közvetlen megelőző korábbi teljesítményhez. Az individuálisan értékelő tanár a tanulók teljesítményének megítélésakor, az osztályozásnál (summatív értékelés) a teljesítményt a kritériumhoz, a kitűzött célokhoz viszonyítja, míg a tágabban vett értékelésnél a tanulók aktuális teljesítményét a megelőzőhöz méri, s teljesítményjavulás esetén dicséri, teljesítményromláskor fedd. Az individuális viszonyítást a tendenciaorientáció

jellemzi, azaz alkalmazásakor az intraindividuális (személyen belüli) teljesítménykülönbségekre összpontosít, s észreveszi a tanulók minden teljesítmény területén mutatkozó változását, a romlást éppúgy, mint a javulást. A tanulók teljesítményének magyarázatánál pedig a pedagógusok számításba veszik az oktatás minőségét, saját tevékenységüket, s az oktatási folyamat optimális szervezésével jól befolyásolhatónak tekintik azt. Felfogásuk szerint a tanulók teljesítménye változhat, nem időstabil, időről időre korrigálódhat, ezáltal nem skatulyázzák be a tanulóikat. A tanítási–tanulási folyamatot erősen differenciálják, a „mérték szerinti” tanítás elvét alkalmazzák.

A tanárok különböző orientációja, értékelési tevékenysége eltéréseket eredményezett a tanulók teljesítményének észlelésében, a tanulmányi eredmények okainak megítélésében (attribúció), s mindez kihatott a tanári elvárások további rendszerére, sőt a tanítási–tanulási folyamat differenciálásának mértékére is.

Valószínűsíthető, hogy napjaink iskolai gyakorlatát főképpen a szubjektivitással mélységesen átszőtt szociális értékelés jellemzi, mely differenciálatlan, s csak az átlag feletti teljesítményt dicséri, még akkor is, ha az az objektív kritériumtól messze elmarad, mintegy „babéreffektust” váltva ki a jó teljesítményű tanulókból. Ezért is tapasztalhatjuk, hogy még a leggyengébb osztályokban is találhatunk egy-egy „jó tanuló”. Egyidejűleg ez a fajta értékelés nem vesz tudomást az „átlag alatt” teljesítő tanulók teljesítményjavulásáról, nem biztat, nem bátorít. Ez a tényező részben magyarázhatja a vizsgálatban részt vevő osztályok teljesítménye közötti nagy szóródást.

Valószínűsíthető, hogy napjaink iskolai gyakorlatát főképpen a szubjektivitással mélységesen átszőtt szociális értékelés jellemzi, mely differenciálatlan, s csak a átlag feletti teljesítményt dicséri, még akkor is, ha az az objektív kritériumtól messze elmarad, mintegy „babéreffektust” váltva ki a jó teljesítményű tanulókból. Ezért is tapasztalhatjuk, hogy még a leggyengébb osztályokban is találhatunk egy-egy „jó tanuló”. Egyidejűleg ez a fajta értékelés nem vesz tudomást az „átlag alatt” teljesítő tanulók teljesítményjavulásáról, nem biztat, nem bátorít.

2. További egyetértésünket „a tanári elvárások gyakran önmagukat beteljesítő jóslatokként működnek” állítással kapcsolatban hangsúlyoznánk. A tanárok teljesítményelvárását számos – néha esetleges – ok befolyásolhatja, így például a tanuló előzetes tanulástörténete, idősebb testvér tanulmányi eredménye, a tanuló neme, külseje, a tanuló tulajdonságai, magaviselete, fegyelmzettsége, szorgalma stb.

Lényeges lehet tehát az iskolai teljesítmény mögöttes okai között a Pygmalion-effektus árnyalt elemzése.

E kérdéskör árnyaltabb, differenciáltabb elemzéséhez ugyanakkor kiemelnénk, hogy a *Pygmalion-hatás* szimplifikált értelmezése a magyar szakirodalomban szinte általános. A Pygmalion-effektus pedig csak a különböző tanulói személyiségtényezők figyelembevételével értelmezhető; ugyanis nem minden pozitív elvárás kényszerítően kedvező kihatású, és nem minden negatív elvárás kedvezőtlen. Például a *pozitív tanári elvárás hatása pozitív tanulói énkép* esetén az adott tantárgyhoz fűződő érdeklődéstől és erőfeszítéstől is függ, ha ezek hiányoznak, a Pygmalion-effektus is elmarad. Ilyenkor a Pygmalion-hatás „babér effektusként” léphet fel. („Okos vagyok, ezt a tanár is tudja, ezért meglehetősen biztonságban érezhetem magamat. Miért kellene azt a tantárgyat jobban tanulnom, amely amúgy is megy?") A belső motiváltságú, feladat által ösztönzött tanulók pedig oly mértékben képesek a feladattal azonosulni, hogy a tanár elvárásai nélkül is teljesítenek.

A *pozitív tanári elvárás negatív tanulói énkép* (szorongás, belső bizonytalanság) esetén buzdíthat, ám a tanuló eközben esetleg attól is tarthat, hogy a tanárnak csalódást okoz, s ez a fokozódó szorongás a teljesítmény akadályozójává is válhat, s átmeneti teljesítményromlást eredményezhet. A tanuló attól tarthat, hogy a tanár csalódik benne, s fény derül az ő „butasága” és a tanár magas elvárása közötti ellentétre. Ugyanakkor hosszú távon, ha a tanár valóban képes megfelelő idő és alkalom nyújtásával a tanulót fokozatosan növekvő tanulási sikerhez juttatni, s ezáltal növelni önbecsülését, a tanulási teljesítmény gyarapodásán keresztül a szorongás csökkenni kezd.

A *negatív tanári elvárás pozitív tanulói énkép* esetén negatív hatású, de rövid távon pozitív hatást is kifejthet, ugyanis a tanuló sajátos kihívást, úgynevezett „tiltakozó motiváció”-t érezhet, amit nagyobb teljesítménytörekvéshez vezethet, de minden esetben csak rövid távon. Akkor, ha merev és tartós a negatív tanári teljesítményelvárás, negatív hatása maradandó lehet, s rontja a tanuló saját képességeibe vetett hitét, s rossz értelemben hat jövőbeni törekvéseire.

A *negatív tanári elvárás negatív tanulói énkép* esetén azonnal nemkívánatos, blokkoló hatást fejt ki. (5)

3. Fontos, hogy *Az iskolai tudás* című válogatás a tanulók iskolai teljesítményeinek és a jegyekről való visszajelzéseknek a viszonyával kapcsolatos pszichológiai mechanizmusok kapcsán az *attribúcióelmélet*ről is szót ejt.

A motiváció szempontjából is nagy jelentősége van annak, hogy a tanuló milyen okoknak (attribúcióknak) tulajdonítja iskolai eredményeit. A tanuló hajlamos a pozitív tanulási eredményeit saját képességeinek tulajdonítani, a negatív eredményeket pedig külső okokra, így a tanár szigorára, a feladat nehézségére stb. visszavezetni. Ennek következtében siker után felértékelődik, kudarc után védekezik a személyiség. Abban az esetben, ha a tanuló belső kontrollal rendelkezik, s a sikert önmagának (képességének, tehetségének, szorgalmának) tulajdonítja, akkor a siker büszkeséggel tölti el, s pozitív énképpel, megfelelő önbizalommal lát hozzá a következő feladathoz. Ez *offenzív tanulási magatartás*, mely a tanulót további fokozott tanulási erőfeszítésre készítheti. A motivált tanuló hatékonyabban tud teljesíteni, s a jobb előmenetel is tovább motivál. Sikertelenség esetén pedig ismételten megpróbálkozik a feladat megoldásával, mert a kudarcot elsősorban az erőfeszítés hiányának tulajdonítja.

A kudarcckerüléssel jellemezhető, szorongó, belső bizonytalanságú tanuló a kudarcot stabil belső okokra, a képesség, tehetség hiányára vezeti vissza, a sikert pedig instabil külső okoknak tulajdonítja. A továbbiakban semmilyen okot nem talál, hogy nagyobb erőfeszítést fejtsen ki a ta-

nulás terén, azaz *defenzív tanulási magatartásúvá* válik. A sikertelenség negatív énképet alakít ki, melynek belső kudarcéltérítés a következménye, ez pedig erős szegényérzetet, alulértékelést indukál. Ezek a tanulók úgy élik meg az iskolai feladathelyzetet, hogy nincs képességük a sikerhez, így nem is fejtenek ki nagyobb erőfeszítést, mert úgy találják, hogy az úgyszólván hiábavaló. A sikertelen tanulóknál tehát öszszeadódik a sok megélt kudarc.

4. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök kérdése a kötetbeli vizsgálódások kiemelt területét képezi. Mindkét vizsgált életkorban szép számban található az úgynevezett nem kedvelt tantárgyak, így a fizika, a kémia, a nyelvtan, míg a matematika középmezőnyben foglal helyet. A tanulók több mint a fele a „nem szeretem”, vagy „közömbös” megjelöléssel fejezte ki véleményét például a fizikáról. „Nem túl pozitív a kép, ha az iskola motiváló hatására gondolunk” – olvashatjuk erről a szóban forgó kötetben. Ez azért is fontos – bár mint tény sajnálatos – megállapítás, mert *motiváció* nélkül nem létezik tanulás. Aki a szükséges tudást el akarja sajátítani, annak a tanulóhoz megfelelő ösztönzőkkel kell rendelkeznie.

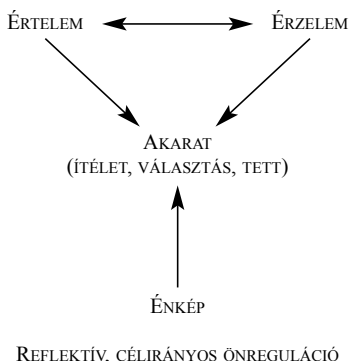
A kilencvenes évektől kezdve paradigmaváltás következett be a tanulási motiváció értelmezésében, kutatásában pedig új távlatok nyíltak. A kibontakozó új kutatási periódusban a kutatók (6) nemcsak megérteni, megmagyarázni kívánják a tanulási motivációt, hanem befolyásolni is szeretnék azt. Az eddigi elméletek ugyanis jobbnál jobb ötleteket tartalmaztak, de kevésbé hatottak a gyakorlatra, különösen nem az alulmotivált tanulókra.

Valódi paradigmaváltásnak azt a fontos felismerést tekintjük, amelynek kapcsán világossá vált, hogy nem lehetséges mereven elkülöníteni a kognitív és nem kognitív tényezőket a személyiségen belül, hiszen köztük szoros egymásra hatás, kölcsönhatás van. A tanulás és a tapasztalás a motivációban összekapcsolódik, és fordítva, a motiváció a tanulási és tapasztalási folyamatban bevéődik. A motiváció fejlődése a gyermeknél nem elválasztható a

kognitív fejlődéstől, ugyanis két egymással interaktív kapcsolatban álló mechanizmusról van szó. Új távlatot ad a motivációkutatásnak az önszabályozás kérdésének elemzése. Az eddigi elméletek szerint a motiváció a külső, illetve a személyiségen belül lejátszódó belső folyamatok determinisztikus eredménye. Valójában azonban egy dinamikus öndetermináló folyamat, nem pedig a különböző (belső és külső) determinánsokra adott pusztá reakciók együttese.

A tanulási motivációt a tanuló önszabályozó folyamatainak részeként kell szemlélnünk, amelyben a tanuló (metakognitív, metamotivációs és viselkedési szempontból) aktív részese a tanulás folyamatának. A tanulási motiváció tehát a tanuló által meghatározott folyamat, amely önszabályozó interakciókon keresztül valósul meg. Alakulásának folyamatában nagy jelentőséggel bír az egyén aktív önszabályozása. A gyermek autonómiája az otthoni és iskolai hatásokra változik. Kezdetben még nem beszélhetünk önszabályozásról, ugyanis a gyermek még szorosan függ környezetétől. A kezdeti, meghatározó véleményeket mint igazságokat fogadja el, s e „pillanatnyi” igazságoknak kiszolgáltatót (például automatikusan elfogadja a tanár véleményét).

A *reflektív önszabályozás* kialakulása során a tanuló egyre kevésbé függ a pillanatnyi külső körülményektől. Összeveti a külső hatásokat a korábbi tapasztalataival, s kapott értékelést felülbíráhatja. A reflektív önszabályozás kialakulását mutatja be az 1. ábra.



1. ábra

A reflektív önszabályozás folyamata

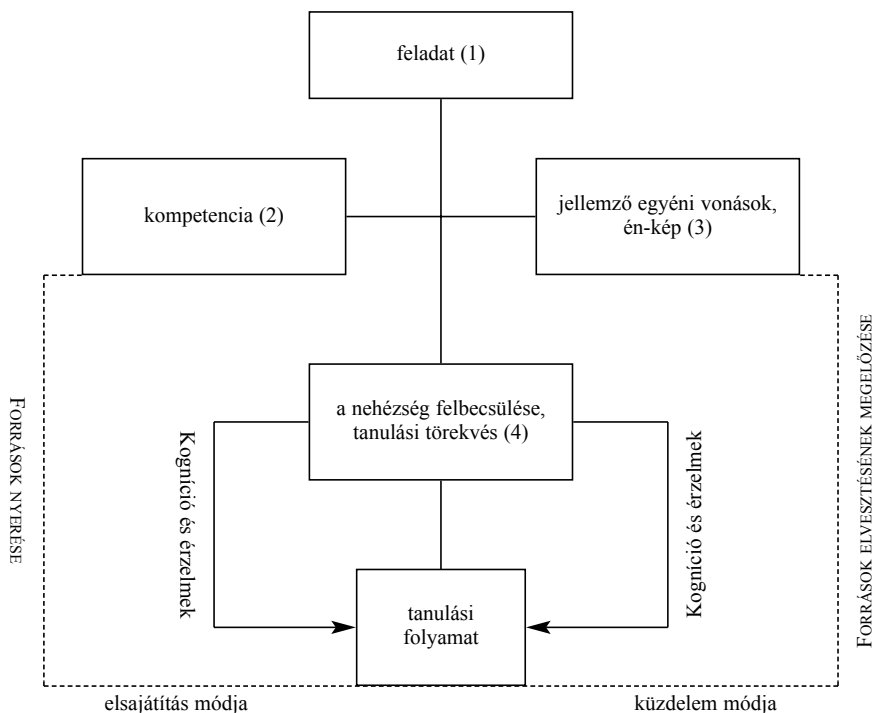
A reflektív önszabályozás tehát az értelmi, érzelmi, akarati tényezők egymásra hatásán nyugszik, s egyidejűleg befolyásolja az énkép alakulását is, amely aztán visszahat az értelmi, érzelmi, akarati összetevőkre.

Az önszabályozás, illetve az önállóság megszerzéséhez mindenképpel megfelelő és valós tudással kell rendelkezniük a tanulóknak saját kognitív folyamataikról, másrészt stratégiai tudásra is szükségük van. Ehhez az szükséges, hogy a tanulók birtokolják a tantárgyon belüli feladathoz kapcsolódó elképzeléseket, értékeket, továbbá hogy saját képességeikről, céljaikról, érdeklődésükről ismeretekkel rendelkezzenek. Ez tulajdonképpen az énrre vonatkozó kogníciót jelenti, azaz az *én-hatékonyságról* alkotott képet. Az énrre – önmagunkra, kompetenciánkra – vonatkoztatott mentális folyamat a személyes cél és az önszabályozó aktivitás összekapcsolódását jelenti.

Az önhatékonyság érzése, tudata azért fontos, mert az erőfeszítést mozgósítja.

Mindez a saját énrre vonatkozó direkt és indirekt megelőző tapasztalatokból építkezik. A tanítás-tanulás eredményességét jelentősen befolyásolja, hogy miként tudják a tanulók önállóan szabályozni mentális funkcióikat: figyelmüket, emlékezetüket. A gondolkodó személy irányítja, felügyeli viselkedését. A problémahelyzet meghatározására és az alternatív megoldások kutatására stratégiákat választ ki. A keresésnek idő- és energiakorlátokat szab. Ellenőrzi, korrigálja és megítéli gondolkodásmódját. Értékel, és eldönti, mikor tekinthető a probléma a megfelelő szinten megoldottnak. Például egy adott matematikai feladat észlelésekor felismeri a problémát, felidézi a megoldáshoz szükséges ismereteket, s mérlegeli, hogy a meglévő tudás elégséges-e vagy kibővítésre szorul, keresi a megoldáshoz vezető utakat, kiválasztja a megfelelő stratégiát, s ellenőrzi, illetve értékeli a megoldását.

A feladatmegoldás hatékonyságát befolyásoló tényezőket mutatja be a 2. ábra.



2. ábra

A feladatmegoldás hatékonyságát befolyásoló tényezők

Az ábra jól szemlélteti a „feladat–egyen” pólusok bonyolult kapcsolatát a hatékonysággal.

A tanuló, találkozáskor egy adott feladattal mint követelménnyel, saját egyéni sajátosságainak, énképének, szorongás-szintjének, célorientációjának, teljesítménymotivációjának stb. megfelelően értelmezi egyrészt a feladatmegoldással kapcsolatos kompetenciáját, s a feladatmegoldás esélyeit. A saját képességekről alkotott elképzelést a metakogníció részének tekintjük. Egyidejűleg a tanuló felbecsüli a feladat nehézségi fokát is, majd megkezdi a tanulási vagy a problémamegoldó folyamatot. A tanulónak tehát, amikor szembesül egy feladattal, először mérlegelnie kell annak nehézségi fokát, bonyolultságát, újszerűségét, váratlanságát, majd mindezzel össze kell vetnie saját kompetenciáját, miközben magát a saját kompetencia megítélését befolyásolják a tanuló egyéni pszichés vonásai: pozitív vagy negatív énképe, szorongásszintje, belső bizonytalansága, teljesítménymotivációja, vagy kudarcorientációja, külső, belső kontrollja. Mindezek bonyolult kölcsönhatása eredményezi a feladat nehézségének szubjektív felbecsülését: meg tudom-e oldani, vagy sem, s ebből következik a tanulási törekvések mozgósítása, vagy az eleve lemondás.

Az információk első forrása a feladat megértése; ezt követi az a releváns tudás, amely összefügg a feladatmegoldással, s végezetül a feladat megoldása következik. Mindeközben a tanuló forrásokat nyerhet, illetve források elvesztését előzheti meg. Magában a gondolkodási folyamatban a kogníció és az érzelmek egymásba szövődnek, egymásra hatnak.

A tanulási szituáció, a tanulási feladathelyzet kiválthatja a mellékértelmezések egész sorát, megnőhet a feladat jelentősége, vagy éppen csökkenhet, változhat a tanuló kompetenciaérzése: alkalmas vagyok-e a feladat megoldására, vagy sem, tudom-e a leckét, vagy nem, esetenként elhatalmasodhat a tanulón a feladatnak való meg nem felelés érzése, blokkolódhat az addigi ismeret. A feladatmegoldás haté-

konyságát befolyásoló tényezőket tehát folyamatosan ellenőrizni kell. (8)

A tanulókat meg kell tanítani készleteseik, érzelmeik megismerésére, értelmezésére, ellenőrzésére és szabályozására, arra, hogy erőforrásokat nyerjenek, illetve hogy a feladatmegoldás folyamatában források elvesztését előzzék meg. Csak ezek birtokában beszélhetünk önszabályozott tanulási motivációról.

Fontos, hogy a tanárok a motivációs struktúra alkotóelemeinek figyelembevétele mellett tanítsák a tanítványukat, mégpedig tantárgyspecifikus tudást alakítsanak ki náluk, tanítsák meg őket önállóan tanulni, fejlesszék ki a tanulási stratégiáik önálló használatát, s az önszabályozás, önkontroll, önértékelés és a motiváció képességét. Ezek az összetevők egymást támogatják, kiegészítik, hatnak egymásra.

Az önszabályozó motivációs stratégia kialakítása csak tanári segítséggel történhet. Ha erre nem gondol külön az iskola, úgy a közeljövőben a vizsgálati eredmények sem változnak.

Akkor jó, hatékony az oktatás, ha az általa megszerzett ismeret, tudás jól alkalmazható a különböző élethelyzetekben. Ennek biztosítása olyan oktatási stratégiát feltételez, amely a kognitív és a metakognitív képességeket fejleszti, kiépíti a viselkedés ellenőrző mechanizmusait, s örömteli tanulást eredményez, egyidejűleg a negatív emóciókat teljes mértékben kiküszöböli. (9) A lélektan különböző ágazataihoz – elsősorban a kognitív pszichológiához és a motivációkutatáshoz – erősen orientáló irányzat, a tanuló kompetenciájának, önbizalmának, motivációjának fejlesztését tartja fontosnak. A tanulásra való eltökéltség, a tanulási tevékenység, aktivitás megindítása, a feladatok megértése, az ismeretek különböző helyzetekben való alkalmazása elengedhetetlenül fontos feltétele a sikernek. A tanár mindeközben informál, tájékoztat, támogat, egyre önállóbbá teszi, tanítványaiiban az autonómiát és a szabadságérzetet fejleszti. E folyamatban igen nagy szerepe van a metakogníciónak, a saját gondolkodásról való „gondolkodásnak”. A meg-

oldási *stratégiák keresése* (emlékezeti előhívás, a feladat analízise), *saját koncepció felállítása* (a feladat énesítése, a probléma egyeztetése a gondolkodási műveletekkel), s eközben *emocionális* (stressz kikerülése, egyéni interpretációk, a váratlan új helyzetekre való felkészülés) és *tevékenységi* (személyes cél, önreguláció, aktivitás, mentális folyamatok összekapcsolása; kezdeményezés, megtartás, fel-szabadultság, hatékonyság megélése, erő-feszítés), *ellenőrző mechanizmusok* kifejlesztése, felhasználása kap fontos pedagógiai szerepet. Az irányzatnál meghatározóak a mentálhigiénés szempontok is.

Összességében megállapítható, hogy a kitűnő könyv értékes gondolatai, tényszerű megállapításai a pedagógia elmélete és gyakorlata számára kitüntetett jelentőséggel bírnak. Olvasása minden tanár számára érdekes, ajánlatos és kívánatos.

Az iskolai tudás. Szerk.: CSAPÓ BENŐ. Osiris, Bp. 1998, 435 old.

Réthy Endréné

Jegyzet

- (1) RÉTHY ENDRÉNÉ: *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció.* Tankönyvkiadó, Bp. 1989.
 (2) HECKHAUSEN, H.: *Motivation und Handeln.* Springer, Berlin 1980, 694–704. old.
 (3) LISSMANN, U.–PAETZOLD, B.: *Leistungsrückmeldung. Lernerfolg und Lernmotivation.* Beltz Verlag, Weinheim–Basel 1982, 285. old.
 (4) REHINBERG, F.: *Leistungsbewertung und Lernmotivation.* Verlag für Psychologie Hogrefe. Göttingen–Toronto–Zürich 1980.
 (5) BOEKAERTS, M.: *Die Effekte von state und trait-motivationaler Orientierung auf das Lernergebnis.* Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 1987. 1. sz., 29–43. old.; uő: *Self-regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers, and Students.* Learning and Instruction, 1997. 2. sz., 161–186. old.; uő–OTTEN, R.: *Handlungskontrolle und Lernanstrengung im Schulunterricht.* Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 1993. 2–3. sz., 109–116. old.; MILLS, R. C.: *A New Understanding of Self: The Role of Affect, State of Mind, Self-Understanding, and Intrinsic Motivation.* The Journal of Experimental Education, 1991. 60., 67–81. old.; RÉTHY

ENDRÉNÉ: *A tanulási motiváció struktúrája.* Magyar Pedagógia, 1989. 2. sz., 145–157. old.; RÉTHY ENDRÉNÉ: *Tanulási motiváció.* Új Pedagógiai Közlemények, Bp. 1995; RIDLEY, D. S.: *Reflective Self-Awareness: A Basic Motivational Process.* The Journal of Experimental Education, 1991. 10. sz., 31–48. old.; RYAN, R. M.–POWELSON, C. L.: *Autonomy and Relatedness as Fundamental Motivation and Education,* 1991. 10. sz., 49–66. old.

(6) RIDLEY: i. m., 1991; RYAN–POWELSON: i. m., 1991; MILLS: i. m., 1991; BOEKAERTS: i. m., 1987; RÉTHY: i. m., 1995.

(7) RIDLEY, D. S.: *Reflective Self-Awareness...*, i. m.
 (8) WHISLER, I. S.: *The Impact of Teacher Relationships and Interactions Self-Development and Motivation.* Journal of Experimental Education 1991. 10.; RYAN, R. M.–POWELSON, C. Z.: *Autonomy and Relatedness...*, i. m.; MILLS, R. C.: *A New Understanding...*, i. m.

(9) WHISLER, I. S.: *The Impact of Teacher Relationships...*, i. m.; MILLS, R. C.: *A New Understanding...*, i. m.

Irodalom

- KUHL, J.: *A theory of self regulation: Action versus state orientation, self-discrimination and some application.* International Review, 1992. 41. sz., 97–129. old.
 LENDS, W.–DECROYENAERE, M.: *Motivation and De-motivation in secondary education: student characteristics.* University Leuven Department of Psychology, 1990. 27.
 MAYER, W. U.–FRIDRICH, F.: *Die Attributions-theorie.* Huber, Bern 1990, 40. old.
 MCKEACHIE, W. J.–PINTRICH, P. R.–LIN, Y.: *Teaching learning strategies.* Educational Psychology, 1985. 20. sz., 153–160. old.
 RÉTHY ENDRÉNÉ: *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1988.
 RÉTHY ENDRÉNÉ: *Bölcsészhallgatók vizsgateli-sítményekkel kapcsolatos attribúciói.* Magyar Pedagógia, 1993. 3–4. sz., 120. old.
 STEINER, G. F.–STOECKLIN, M.: *Fraction Calculation. A Didactic Approach to Constructing Mathematical Networks.* Learning and Instruction 1997. 3. sz., 216. old.
 VAN OVERWALLE, F.: *Structure of Freshmens Causal Attributions for Exam Performance.* Journal of Education Psychology, 1989. 81. 3.
 VOLET, S. E.: *Cognitive and Affective Variables in Academic learning: The Significance of Direction and Effort in Students Goals.* Learning and Instruction, 1997. 3. sz., 237. old.
 WEINERT, F. E.–HELMKE, A. A.: *Learning from wise mother nature or big brother instructor. The wrong alternative for cognitive development.* Educational Psychology, 1995.
 WESSLING, G. LÜHNEMAN: *Motivationsförderung in Unterricht.* Verlag für Psychologie. Hogrefe, Göttingen–Toronto–Zürich 1991.

Egy figyelemreméltó, sőt figyelmeztető könyv az iskolai tudásról

Nem könnyű feladat „benézni a pedagógiai színfalak mögé”, vagyis nem könnyű tudományos ismereteket szerezni arról, hogy valójában mi is történik a valóságos pedagógiai interakciókban, a tanítási órákon. A tanári hatékonysággal, az oktatás eredményességével kapcsolatban a szakmai és a laikus közvéleményben egyaránt rendkívül szélsőséges megfogalmazások is születnek, s ezeknek – egy-egy negatív vagy pozitív tapasztalat okán – mindig van némi alapjuk. Vannak egy páran, akik egy ideje – dacolva a magyar oktatás, különösen a természettudományos és matematikai nevelés színvonalasságáról, eredményességéről hozsannázó szakember-tömeg véleményével – azt próbálják bizonyítani, hogy a mélyben nagyon komoly problémák húzódnak, az eredmények csak bizonyos, nem is feltétlenül a modern társadalom által magas szinten értékelt területeken jelentkeznek, s egyre fontosabbá váló területeken inkább az elmaradás jellemző.

A Csapó Benő szerkesztette, *Az iskolai tudás* című könyv éppen egy olyan látélet, amely pontosan dokumentálja ezeket a problémákat. Az Osiris Kiadónál megjelent mű sem enged közvetlen bepillantást a „színfalak mögé”, nem tudjuk meg belőle tényszerűen, hogy mi is történik valójában a tanítási órákon, ez nem is volt célja, de elolvasása után mégis nagyobb tudással rendelkezünk minderről. Azzal, hogy a könyv a tanítási órák eredményéről, a kialakuló iskolai tudásról nyújt egy rendkívül részletgazdag, empirikus tényekkel megalapozott képet, valójában a valóságos pedagógiai folyamatot, annak eredményességét, hatását illető tudásunkat bővíti, s még inkább arra ösztönöz minden kutatót, hogy végre-valahára kezdjük el feltárni, vajon milyen is a tényleges interakció, mi is történik akkor, amikor a pedagógusok belülről bezárják maguk mögött az osztály ajtaját a becsöngetés után.

Csapóék könyve számomra sok szempontból volt izgalmas olvasmány. Legelőször azért, amit már a bevezetőben is leírtam. *Az iskolai tudás* című könyv a hazai természettudományos és matematikai nevelés alapvető problémáját világítja meg a következő területeken:

1. Világosan bemutatja, hogy a tesztekkel mérhető tantárgyi tudásnak és az isko-

lai értékelés eredményeinek (az osztályzatoknak) az elvárhatónál sokkal kevesebb közük van egymáshoz. Ugyanez érvényes aztán a gyakorlati természettudományos ismeretekre, a megértés folyamatára (mind a természettudományok, mind a matematika terén), a deduktív és induktív gondolkodásra. A könyv egyik legfontosabb és legnyugtalanítóbb következtetése, hogy *a természettudományi és a matematikai területen az iskolai értékelési rendszer nem azt méri, amit mérnie kellene.*

2. A kötet érzékelteti – több helyen világosan megfogalmazza –, hogy *a magyar természettudományos és matematikai nevelésben kemény szelekciós mechanizmusok működnek*, s ez a szelekció jobbra a családi, társadalmi háttér által meghatározott, s nem az adottságokhoz kötődik.

3. Azt is láttatja, hogy ha kilépünk a nemzetközi vizsgálatok többsége által is preferált, inkább a tananyagtudást, az elméleti ismeretek visszaadását előtérbe állító feladatok köréből, és a tanulók gyakorlati ismereteit, a természettudományos és matematikai tudás alkalmazásának színvonalát vizsgáljuk, akkor – akár ilyen szélsőségesen is fogalmazhatunk – rendkívül sötét képet láthatunk: *tanulóink gyakorlati ismeretrendszerével kapcsolatban komoly problémák merülnek fel.*

4. Magyarországon először, nagyobb térség populációjából vett reprezentatív mintán mért adatokkal alátámasztott tudósítást kapunk a könyvből arról, hogy gyermekeink a természettudományos tévképzetek terén „sem maradnak el” külföldi társaiktól, vagyis *az értelmes tanulás feltételeinek biztosítása, a természettudományok valódi, mély megértése terén is számolnunk kell a hazai oktatás komoly bajaival.*

5. A matematikai megértés „sem jár jobban”: a könyv elolvasása után mindenki számára kiderül, hogy nemzetközi diákolimpiákat nyerő kis (vagy nagy) matematikusaira méltán büszke nemzetünk alaposan el kell, hogy gondolkodjék azon, hogy vajon a legkiválóbbakon túliak, a még mindig nagyon differenciált nagy tömeg matematikai műveltségének vizsgálata során vajon miért kaptak a kutatók ilyen rendkívül gyenge eredményeket.

Miért fontosak ezek az eredmények? Azért, mert a szakmát (pedagógiai kutatókat és gyakorló pedagógusokat), az oktatáspolitikát és az oktatás szakmai irányítását arra figyelmeztetik, hogy a természettudományos és a matematikai nevelés helyzete ma Magyarországon alapvetően problematikus, további elemzéseket igényel, új kutatásokat és fejlesztési folyamatokat kell beindítani ezen a területen. Nem Csapóék könyve az egyetlen, amely erre figyelmeztet, de ez a mű adja a legszélesebb elemzést. Nemcsak a közvetlen tantervi tartalom elsajátításával foglalkozik, hanem szinte a teljes, természettudományos és matematika információfeldolgozó apparátus fejlődésével, színvonalával. Nincs egyedül a gondokat megfogalmazó írások, elemzések között, hiszen a legutóbbi IEA-vizsgálat is a magyar gyerekeknek a természettudományos műveltség szempontjából való háttérbe szorulását mutatta, s az 1995-ös Monitor-vizsgálat nemkülönben az eredmények romlását regisztrálta, illetve kaptunk híreket más, nemzetközi vizsgálatokról is, amelyek a középiskolát végző magyar fiatalok matematikai és fizikai tudásának gyengeségéről tudósítottak (l. például a Népszabadság 1998. máj. 30-i számát). Természetesen ezekkel a tudásvizsgálattal kapcsolatban mindig sok módszer-

tani probléma vehető fel a vizsgált tudás természetével, az alkalmazott módszerekkel, a mintaválasztással és még számos kutatásmethodikai kérdéssel összefüggésben, azonban Csapóék vizsgálatáról valóban elmondható, hogy az az összes, hazánkban ismert, bennünket érintő kutatás közül a legalaposabban, a kérdésben kialakult tudományos ismereteket a legszélesebb körben felhasználó módon ragadta meg a problémát. Itthon szinte nincs példa olyan nagy mintákon elvégzett felmérésekre, amelyek az adott műveltségi területtel összefüggő, mélyebb gondolkodási struktúrák, továbbá a meghatározó, világképi jelentőségű kognitív rendszerek, s a gyakorlati alkalmazás elemzését is megcélozták volna.

Amit Csapóék a hazai matematikai és természettudományos nevelés színvonaláról, eredményességéről állítanak, az minden érdekeltet cselekvésre kell, hogy ösztönözzön. Mondhatná bárki, hogy mindaz, ami a könyvben van, egy elmúlt időszak pedagógiájának eredménye, a NAT bevezetésével, az új tantervek szerinti tanítással megváltozhat a helyzet, hiszen éppen a korszerűsítés volt a cél. Én azonban nem hiszem, hogy ez így lenne. A NAT-tal, az új minta- és helyi tantervekkel éppen azokon a meghatározó tényezőkön nem változtatunk, amelyek – véleményem szerint – a negatívan értékelhető eredmények okai. Csapóék a „tudósok érthető visszafogottságával” nem merülnek el a feltárt jelenségek okainak elemzésében. Hiszen nem azokat a társadalmi folyamatokat vizsgálták, amelyek ide vezettek, hanem magát a jelenséget. Más kutatásoknak kell feltárniuk ezeket az okokat, most már az oktatást befolyásoló tényezők széles skáláját vizsgálva. Egy recenzens persze kicsit bátrabban is kifejtheti véleményét az adott folyamat okairól, s mindezt megteheti empirikus adatok nélkül is. Ezt a szabadságot én most szeretném is kihasználni.

A hazai természettudományos és matematikai nevelés markánsan képvisel egy, a nevelés története során kialakult, *masszív paradigmát*, ami – s ezt a kötet több tanulmánya is említi – alapvetően *a természettudományos, valamint matematikai disz-*

ciplinákra építést részesíti előnyben, azok tükröképeként képzelel el a megfelelő iskolai tantárgyakat. Ez a természettudományos és matematikai nevelés (tudományos értelemben véve magas szakmai színvonalon) elsősorban a *tudásátadás ideológiájára, pedagógiájára alapoz*, vagyis azt tekintti legfőbb feladatának, hogy a felnövekvő nemzedékekben egy közvetítési folyamat segítségével építsen ki minél nagyobb, minél szelesebb természettudományos és matematikai műveltséget. Eközben elsősorban arra számít, hogy a diákok részéről *van készség e műveltség befogadására*, sőt azokat a diákokat részesíti előnyben, s értékeli magasabb szinten, akik minél problémamentesebben, s a tudományos tudás visszaadása szempontjából minél eredményesebben képesek e befogadásra. Ez a paradigma rendkívül mélyen gyökerezik a hazai matematikai és természettudományos nevelésben. Vannak eredményesebb és kevésbé eredményes gyakorlati megvalósítói, de nagyon kevesen vannak, akik valami mást csinálnak. Ez a paradigma valójában nagyon hosszú időn keresztül adaptív volt. Az szinte egyáltalán nem volt fontos a társadalom számára, hogy a reál műveltségi elemeket társadalmi tevékenységükben, munkájukban nem alkalmazó nagy többség is szerezen elfogadható szintű természettudományos, matematikai műveltséget, az azonban már annál inkább, hogy kiválogathassa azokat, akik viszont leendő felnőtt életükben nagy mértékben kell, hogy építsenek ezekre a műveltségelemekre, vagyis hogy kiválogathassa a műszaki, kutatói, orvosi vagy agrár elitet.

A leírt természettudományos és matematikai nevelési paradigma tehát a válogatás eszköze, s csakis azoknak felel meg, akik majd alkalmazni is fogják életük során mindazt, amit a közoktatásban elsajátítottak. Az emberi társadalmak sajátossága azonban, hogy az ilyen szelekció nem az adottságok szerint, hanem társadalmi törésvonalak mentén zajlik. Ily módon elsősorban azok tudnak kiemelkedni, akik már a családtól megfelelő indíttatást kaptak a tanuláshoz, a művelődéshez, akik megfelelő

segítséggel számolhatnak otthonról, akik mindehhez megfelelő társadalmi, kulturális, művelődési háttérrel rendelkeznek. A Csapóék által is észlelt problémák azt mutatják, hogy még ma is ez a mechanizmus működik, azonban azt is láthatjuk – legalábbis a romló tendenciák engem erre a következtetésre vezettek –, hogy egyre kevésbé lesz adaptív ez a paradigma. Véleményem szerint a negatív eredmények nem elsősorban a tanárok és a tanítás színvonalának csökkenésével, nem a tantervek hiányosságaival magyarázhatók (természetesen ilyen okok is lehetségesek, de szerintem nem meghatározók), hanem elsősorban azzal, hogy *a társadalom igényeit egyre kevésbé elégíti ki ez a fajta tanítás, ez az uralkodó paradigma.* Azt a nagyon is optimista hipotézist szeretném megfogalmazni, hogy a mai magyar társadalomnak már másra van szüksége: nem egy antidemokratikus szelekciós mechanizmus működtetésére, nem egy bezárkózó, rigorózus módon diszciplinaközpontú oktatásra, s nem elavult, az ismeretek egyoldalú közvetítését szorgalmazó pedagógiai, didaktikai gondolkodásmód gyakorlati megvalósítására. Lehet, hogy csak belelátok valamit a folyamatokba, de hiszem, hogy Magyarországon is megszületett az igény a mindenki számára hasznos, ezért tartalmában, követelményeiben és módszereiben rendkívül differenciált természettudományos és matematikai nevelés iránt, a merev tudományközpontúsággal szemben megszületett az igény e területeken is a társadalomorientáltság érvényesítésére, s itt az ideje, hogy komolyan vegyük mindazt, ami a pedagógiában az elmúlt kb. tizenöt-húsz évben a tanulási folyamatok újragondolása kapcsán történt, valamint meghonosítsunk olyan új didaktikai rendszereket, amelyek a tanulók öntevékenységre, az aktivitásra, s még korszerűbb rendszerekben a tanulási folyamatok egészen új felfogására épülnek.

Egy következő jellegzetessége a Csapó Benő szerkesztett kötetnek, ami hallatlanul izgalmasá tette számomra tartalmát, a módszertani alapossága és következetessége. Megszoktuk, hogy a JATE Pedagógiai Tanszéke az elmúlt évtizedekben élen járt a

pedagógiai kutatások módszertani korszerűsítésében. Különösen a pedagógiai értékelés terén kifejtett munkásságuk fontos az egész magyar pedagógia számára: követhető mintát jelentenek minden e területen dolgozó kutatóknak. Magam különösen sokra értékelem azt – a modern tudományos kutatásokban persze alapkövetelménynek számító, a hazai szakmai közegekben azonban mégsem mindig következetesen képviselt – eljárást, hogy az egyes területeken folytatott vizsgálatok elméleti alapjait, különböző megközelítési lehetőségeit tárják fel előbb, s ezek, vagyis az uralkodó és a kutatók által is képviselt paradigmák függvényében fogalmazzák meg kérdéseiket, kutatásuk célját, a használt fogalomrendszert, a módszereket és az eredmények értékelési kereteit. Csapóék – minden fejezetben – következtetések maradnak abban, hogy nem pozitívistikus módon, nem az elméleti megalapozottságot nélkülöző eljárásokban kapott empirikus adatokat igyekeznek általánosítani, hanem a modern kutatás logikájának megfelelően egy „bevallott”, leírt, vállalt paradigma keretei között helyezik el az empirikus vizsgálatokat, s azok eredményeit.

Külön kell szólni – módszertani kérdéseket említve – a mintavétel, a vizsgálati terep kérdéséről. Teljesen el lehet fogadni a minta korlátozására vonatkozó érvelést. Csapóék ugyanis vizsgálatukat Szeged városára és körzetére korlátozták, vagyis egy kisebb régió megfelelő korú tanulói jelentették a vizsgált populációt. Az is igaz persze, hogy a terület szerint nem reprezentatív minta nem engedi, hogy a vizsgáladásból az egész országra levonjunk következtetéseket. Vagyis ha egy változót állandónak tartunk (ami tudományos vizsgálatok esetében alapkövetelmény), akkor nem állíthatjuk azt, hogy észrevételeink az adott változó más, a vizsgálatunkban nem szereplő értékeire is kiterjeszthetők. Esetünkben ez nem baj, hiszen a kutatók elsősorban bizonyos alapjelenségekre, nyugtalanító összefüggésekre akarják felhívni a figyelmünket, ha úgy tetszik, akkor bizonyos gondolkodásmódok elterjesztéséhez kívánnak hozzájárulni, technikai okokból leegyszerűsítik a

mintavételt egyetlen régióra. Az eredmények ugyan nem általánosíthatók az egész országra, de egy mélyebbre hatoló kutatás nyomán születtek, s így figyelemfelhívó jellegükből következően lesznek nagyon fontosak. A vizsgálódást akár problémafeltáró kutatásnak is nevezhetnénk, de azért ennél többről van szó, hiszen a kiválasztott térségben nagyon sok változó szempontjából még reprezentatív is a minta. Azonkívül én úgy gondolom, hogy a régió, a terület nem fontos változó (ezt persze igazolni kellene). Úgy gondolom, hogy valójában bármelyik régió (kivéve talán Budapestet) jól reprezentálhat országos folyamatokat.

Talán még az előzőeknél is érdekesebb volt számomra mindaz, amit a kötet az iskolai tudás, annak rétegei és más összetevői értelmezésében nyújtott. A magyar olvasóközönség számos elméleti részlettel, a szakmában fontos szerepet játszó kutató nevével, több pedagógiai paradigmával magyar nyelven ebben a könyvben találkozhat először. Így például Csapó Benő bevezető tanulmánya egészen kiváló áttekintés az iskolai tudás értelmezésének elméleti rendszereivel kapcsolatban, felvillantva a legkorszerűbb elképzeléseket is. Hiányérzetünk legfeljebb annyiban lehet, hogy nincs itt részletesebb tájékoztatás mindezekről – a konstruktivista megközelítésekről, *Vigotszkij* reneszánszáról, *Gardner* könyvéről és elképzeléseiről stb. De hát ennek a könyvnek nem ez a célja, s további műveknek, köztük fordításoknak lesz a feladata bemutatni részletesen a fejleményeket. A hazai szakmai és szélesebb közvélemény tájékoztatására óriási szükség lenne, ezt Csapóék kötet is világosan bizonyítja, hiszen itt – a dolog természetéből adódóan – csak néhány szavas hivatkozások szerepelhetnek átfogó elméletekkel, egész gondolkodási rendszerekkel kapcsolatban. Ha valaki ma Magyarországon ezeknek a dolgoknak utána akar nézni, nem lesz könnyű dolga.

Egy másik példaként had említsem a *tanulással* kapcsolatos korszerű elképzelések szerepeltetését ebben a műben, ami szinte valamennyi itt olvasható tanulmánnyal összefügg, de különösen erősen érinti Csapó Benő bevezető tanulmányát és *Korom Er-*

zsébet természettudományos tévhitekkel kapcsolatos írását. Az iskolai tudás elemzésének kérdéseiben a világon ma egyre fontosabb szerepet játszanak azok a megközelítések, amelyek a gyermek előzetes tudásának meghatározó szerepére, a tudás objektivitása értelmezésének alapvetően problematikus voltára, az iskolai közvetítő folyamatok hatékonyságának ismeretelméleti szempontból való lényegi megkérdőjelezésére, a gyermeki világértelmezés sajátosságaira építenek, s alakítanak ki olyan elméleti rendszereket (konstruktivizmus, konstrukcionizmus, más posztmodern elképzelések), amelyek radikális alternatívát kínálnak az iskolai tudás és e tudás iskolai elsajátításának értelmezésében. Csapóék már hivatkoznak ezekre az elképzelésekre, még ha egyelőre csak röviden, az elemzéstől eltekintő módon is. Művük paradigmatiszta alapjai így kissé eklektikusnak válnak. Bár az egész könyvben meghatározó marad a tudásnak és a tanulásnak elsősorban a kognitív tudományok fejlődése kezdeti szakaszára jellemző felfogásmód, de mind témáiban (pl. tévhitek), mind elemzéseiben, elméleti leírásaiban már megjelennek a mai pedagógiai gondolkodásmódot egyre inkább uraló elképzelések is.

E kérdés elemzése során kívánom megfogalmazni kritikai észrevételeimet is. A korai kognitívizmust elsősorban az információfeldolgozás gépi analógiákkal való értelmezése, a behaviorizmusnak a belső, kognitív folyamatok értelmezésével való meghaladása, az elmében bizonyos „kognitív apparátusoknak” a feltételezése jellemezte. Ez a szemlélet a pedagógia számára azt a felszólítást jelentette, hogy figyelmünket elsősorban a gyermeki gondolkodás információfeldolgozással kapcsolatos folyamatai felé kell fordítani, fel kell tárni azokat a mechanizmusokat, amelyekben ez zajlik, s elsősorban azokat a képességeket (műveleteket) kell elemezni, amelyek a fejlődő gyermeki gondolkodásban mindezt lehetővé teszik. A korai kognitívizmus ösztönzi a gyerekek értelmi képességeinek, problémamegoldásának, tanulásának vizsgálatát, mindig feltételezve, hogy valamilyen „apparátusok”, információfeldolgozó „gépezetek” működnek az emberi agyban. A korai kognitívizmus azonban episztemológiai kérdésekben nem lépett túl a pozitivistáknak a megismerést az objektív valóságnak a megismerő rendszerbe való „beáramlásaként” értelmezni, e keretben fogalmazza meg a problémamegoldásra, a kommunikációra, a tanulásra vonatkozó elképzeléseit is. Nos, úgy látom, hogy az elemzett

Az iskolai tudás elemzésének kérdéseiben a világon ma egyre fontosabb szerepet játszanak azok a megközelítések, amelyek a gyermek előzetes tudásának meghatározó szerepére, a tudás objektivitása értelmezésének alapvetően problematikus voltára, az iskolai közvetítő folyamatok hatékonyságának ismeretelméleti szempontból való lényegi megkérdőjelezésére, a gyermeki világértelmezés sajátosságaira építenek, s alakítanak ki olyan elméleti rendszereket (konstruktivizmus, konstrukcionizmus, más posztmodern elképzelések), amelyek radikális alternatívát kínálnak az iskolai tudás és e tudás iskolai elsajátításának értelmezésében.

kötet valójában ehhez a paradigmához kíván hű maradni. Mint már említettem, néhol ez az egység megtörik, s „betüremkednek” más, inkább a mai kognitívizmust jellemző elképzelések; a legerősebben ez a természettudományos tévhitekkel kapcsolatos tanulmányban jelentkezik (Korom Erzsébet kiváló írása). E fejezet sem lép át bizonyos határokat, hiszen nem vet fel mélyebb, episztemológiai kérdéseket, nem veti fel a tudás

természetének, forrásának problémáját, ennyiben igazodik a kötet többi tanulmányához. Ugyanakkor a tárgyalt téma, vagyis a gyermekekben létező sajátos értelmezési keretek, naiv elméletek, tévhit, a gyermektudomány kutatása ma kifejezetten konstruktivisták között zajlik, vagyis egy olyan elméleti háttérrel, amely túllép a korai kognitívizmus episztemológiai pozitívizmusán.

Régi problémám – s ennek megoldásában ez a kötet sem nyújtott sok segítséget – az induktív gondolkodás, a tanulás induktív útjának értelmezhetősége, egyáltalán a léte. Csapó Benő e témával foglalkozó fejezetében áttekintést kapunk az induktív gondolkodás fogalmáról, vizsgálatának korábbi – és e kutatómunka keretében kapott – eredményeiről. Azért komoly probléma számomra az induktív gondolkodásnak még az értelmezhetősége, a létezése is, mert minden olyan problémamegoldás kapcsán, amely úgymond induktív gondolkodással történik, mindig megtalálom – vagy megtalálni vélem – azokat a kognitív struktúrákat, amelyek keretében a gondolkodás valójában zajlik, vagyis nagyon egyértelműen fogalmazva: minden induktív gondolkodásra adott példa esetén bebizonyosodik számomra, hogy a gondolkodási folyamatok egy mélyebb elemzés szerint inkább deduktívoknak tekinthetők. Így vagyok most a Csapó-féle vizsgálatban használt feladatokkal is. Állításon alapul egy példán igyekszem szemléltetni.

Az induktív gondolkodás mérése során a gyerekek olyan feladatokat is kaptak, amelyekben számpárok közötti, két esetben illesztett kapcsolat mibenlétét kellett „felfedezniük”, s e felfedezésről azzal kellett bizonyosságot tenniük, hogy a szabály alkalmazásával egy harmadik számpárt kellett előállítani az egyik tag ismeretében. Az első feladat esetén ez így nézett ki: ha adottak a $20 \Rightarrow 32$ és a $8 \Rightarrow 20$ számpárok, vajon mi lesz a párja (a szabály változatlanul hagyásával) a 11-nek. Könnyű észrevenni (felfedezni), hogy a számpár első tagjához 12-t kell hozzáadni, s ezzel megkapjuk a számpár második tagját, így a 11-nek a 23 lesz a párja. Elemezzük, hogy itt milyen gondolkodási folyamatról lehet szó! A gyermek fi-

gyeli a két számpárt, s megpróbálja kitalálni azt a szabályt, amely az egyik számból előállítja a másikat. Vagyis a gyerek elkezd kutatni az ismeretei között, keresi azt a matematikai szabályt, amelyet ráhúzhat az első két számpárra. Eközben alkalmazza a számokkal végzett műveletekre, magukra a számokra vonatkozó tudását, vagyis matematikai tudásrendszerének egy részét mozgósítja. Sőt, kipróbál bizonyos, számára megfelelőnek tűnő szabályokat, s ellenőrzi, hogy azok vajon tényleg ráillenek-e a megadott számpárokra. Hogy e szabályokat milyen körből veszi, az előzetes ismereteitől függ, s például nagyon erősen befolyásolja, hogy oldott-e már meg ilyen feladatokat. Az értelmi művelet, amiről itt szó van, nem más, mint a metamatikai ismeretrendszerben való kutatás, szörfölés, s a kipróbálandó szabályoknak megfelelő matematikai műveletvégzés. Számomra ez *nem indukción*, hanem *dedukción*. A lényeg az, hogy az a tudás, amely itt újnak nevezetetik, valójában ott volt már előtte is a tanuló fejében, csak ki kellett keresni.

Hogyan határozza meg Csapó az induktív gondolkodást? Nem ad önálló definíciót, de úgy látom, hogy elsősorban *Skyrms* meghatározását fogadja el. E szerint van egyrészt szűkebb értelemben, vagyis az egyediről az általánosra való következtetés értelmében használt indukción. Itt arról van szó, hogy hajlamosak vagyunk bizonyos példákban, egyedi esetekben tapasztalt összefüggést minden, a témával adekvát esetre érvényesnek tartani. Új tudás keletkezik – így az elmélet –, mert a folyamat végén olyan tudás birtokában vagyunk, melyet előtte nem birtokoltunk, s ez az új tudás az esetek tágabb körére érvényes. Magam úgy gondolom, hogy az ilyen gondolkodási folyamatokban az történik – mint a fenti példában –, hogy a világról alkotott ismereteink körében megkeressük azt az összefüggést, amely ráhúzható a konkrét példákra is. Ezek sokszor nagyon elvont összefüggések lehetnek, vagy lehetnek matematikai formában is megadható kapcsolatok, de mindenképpen léteznek már a folyamat előtt is. A kérdés éppen az, hogy milyen tudásrendszerben zajlik ez a keresési folyamat, hogyan zajlik, milyen

hatékonyságú. Amikor a gyerekek „felfedezik” Ohm-törvényét a fizikaórán, akkor gondolkodásukban sokkal inkább az a logika érvényesül, hogy feltételezik az összefüggést egy adott ellenállásra kapcsolt feszültség és a rajta átfolyó áram erőssége között (egyáltalán van értelme keresni az összefüggést), ehhez bizony az elektromos árammal kapcsolatos nem is kis fejlettségű kognitív rendszer szükséges, aztán a kapott eredmények alapján, használva a grafikonok elemzésével kapcsolatos tudásukat, megkeresik azt a függvényt, amely a leginkább alkalmazható a mérési adatokkal kapcsolatban, s máris kész a „felfedezés”. (Sokféle okból következően a valóságban természetesen nem ilyen egyszerű a folyamat, mint ahogy itt leírtuk, s ahogyan sok fizikatanár elképzei.)

A Skyrms-féle meghatározás szerinti tágabb értelemben *indukció bármely kiterjesztő értelmű következtetés*. Itt a példák lesznek a fontosak, ilyen az analógiával való érvelés, az előrejelző következtetés, a következtetés az okokra a jelekből és szimptomákból, a tudományos elméletek megerősítése. Nagyon örülök, hogy ezek a példák szerepeltek a könyvben, hiszen ez számomra még világosabbá tette, hogy itt valójában dedukcióról van szó. Az analógiával való érvelésnél az analógia létezik már a fejekben, tehát megvolt már az a tágabb tudásom, amely meghatározta a gondolkodást. Az előrejelző következtetés tisztán egy már létező általános ismeretnek konkrét, jövőbeli esetre való alkalmazása. A jelekből, a szimptomákból például az orvos nem kitalálja, hogy milyen betegségről lehet szó, hanem a meglévő tudáshalmaz alapján kiválasztja azt a betegséget, amely a tapasztalatok szerint a legnagyobb közös részt tartalmazza az adott tünetegyüttessel. A tudományos elméletek keletkezésével kapcsolatos ellenérvek egy részét Csapó Benő is említi, amikor *Popperte* hivatkozik, de tegyük hozzá, hogy *Thomas Kuhn* és *Lakatos Imre* munkássága, illetve a modern tudományelmélet egésze is arról szól, hogy a tudományos kutatómunkában a deduktív folyamatok túlsúlya, az elméletirányítottság érvényesül.

A kérdésről még valószínűleg sokat kell vitatkozni, hiszen állításaimmal szemben

valóban ott van az induktív gondolkodásra vonatkozó, Csapó Benő által nagyszerűen elemzett, óriási szakirodalom. Lehet, hogy itt arról van szó, hogy a gondolkodási folyamatok egy mélyebb értelmezése alapján olyan elképzeléseket kellene kialakítani a ma induktívnak vagy akár deduktívnek nevezett folyamatokról, amelyek nem használják ezt a két, kissé „gyanús” fogalmat. Hiszen a Csapó Benő által a gyerekek elé állított feladatok valóban érdekesek, s annyiban nagyon hasznosak is, hogy az élet tényleg számtalan esetben állít eléink hasonló problémákat. Éppen ezért fontos, hogy pontosabban értsük az ilyen feladatok megoldása során végzett gondolkodási műveleteket, mert akkor a fejlesztés is tudatosabb, következetesebb lehet. Én ezen értelmezés során sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítanék annak, hogy az új tudás létrejöttében milyen szerepe van a megelőző ismereteknek, az egész folyamatot irányító kognitív struktúráknak. Szerintem ez a fontos kérdés, s erős meggyőződésem, hogy nem létezik semmilyen induktív következtetési képesség.

Úgy látom, hogy az egész kötet szellemiségét jellemző idézet a következő: „Nemcsak az a kérdés, hogy a tanulók tudása megfelel-e a tanterveknek, hanem az is, hogy a tantervek és az iskolai oktatás egésze, a tananyag közvetítésének módja, a tanulók tudásának értékelése megfelel-e azoknak az általánosabb céloknak, amelyeket az iskolarendszer elé állíthatunk.” Csapó itt kimondja azt a sokak számára nem nyilvánvaló következtetést, hogy az éppen aktuálisan érvényes tantervek és egyéb oktatási rekvizitumok nem feltétlenül felelnek meg bizonyos teljesen általános társadalmi elvárásnak. Ez azért is izgalmas, mert az általános társadalmi elvárások fogalma rendkívül nehezen értelmezhető, sőt valójában nem értelmezhető. Amiket mi általános társadalmi elvárásoknak hiszünk, azok általában egy elit által megfogalmazott, aktuális gondolkodási rendszerektől, uralkodó paradigmáktól függő követelmények, igények, sokkal inkább rétegtudatot tükröznek mindenféle általánosnak látszó jellegük ellenére. S a tantervek ettől való eltérése annak a kérdése, hogy a tantervek, a követelmény-

rendszerek összeállítói vajon ugyanazt az értékrendet képviselik-e, mint ennek a „lát-hatatlan elit”-nek a tagjai, vajon ugyanazzal a tudásbázissal készítik-e el tanterveiket. Vajon Csapóék ebben a könyvben milyen értékrend alapján mérnek tudást, ismereteket, képességeket, készségeket? Vajon kifejtik-e, vagy legalább körülírják-e ezt az értékrendet? Itt tehát két lépésről van szó. Egyrészt arról, amit Csapóék megtesznek azzal, hogy kimondják: nem feltétlenül az aktuálisan érvényes tantervekben, tankönyvekben van az „igazság”, ugyanakkor nem tesznek meg egy másik lépést – legalábbis úgy látom –: nem mondják ki, hogy objektív társadalmi elvárások sem léteznek.

Rendkívül kritikus megfogalmazások találhatók a kötetben több helyen is az iskolai tanulás életidegenségével kapcsolatban. Ugyanakkor a szerzők ezzel a természetes körülmények közötti tanulást állítják szembe, s azt állítják, hogy az így megszerzett tudás érvényességének kérdése fel sem merül. Véleményem szerint hallatlanul veszélyes az iskolai és a természetes körülmények közötti tanulás ilyen szembeállítás. Úgy néz ki, mintha a természetes körülmények közti tanulás empirikus jellegét és induktív logikáját akarnánk rákényszeríteni az iskolai tanulásra. De hát a természetes körülmények között való tanulás sem olyan. Az iskola falain kívüli, látszólag teljesen csak a tapasztalatokra épülő tanulás is már meglévő tudásra alapozott, minden gyermek a játék, a társaival való kapcsolata, a sport, és mindenféle más tevékenység során használja előítéleteit, struktúrákba rendezett, naiv elméleteket formáló tudását, félelmeit, hiedelmeit, felnőttektől ellesett értékítéleteit, vagyis azt az egész világképet, melyet a fejében hord. S ez ugyanolyan tanulás, mint az iskolai, legfeljebb azt lehet mondani, hogy a gyerek az iskola falain kívül gyakrabban találkozik az empirikus tapasztalatokkal, közvetlenebbek az ütközései a valóság entitásaival, ezért belső kognitív struktúrái is elevebben, valóságközelibb módon, dinamikusabban alakulhatnak. Az iskola viszont – s itt már egyetértünk az értékelésben – nem képes ilyen tapasztalatokat

nyújtani (legalábbis ilyen tömegben és ilyen eleveenséggel), s nem nagyon veszi figyelembe, hogy a gyermek belső világa állandóan kölcsönhatásba kerül azokkal az ismeretekkel, amelyeket az iskolai tevékenységrendszer közvetít. Vagy még pontosabban: az iskola által nyújtott tapasztalatok sokkal inkább verbálisan közvetítettek, kevésbé élők, és pedagógiai szituáción belül jelentkeznek. Ez az utóbbi mozzanat nagyon fontos, mert a tapasztalatok a gyermeket egyrészt arra szoktatják, hogy az iskolai szituációban tanultakat csak iskolai szituációkra (feleléskor, dolgozatírásakor, vizsgán, felmérésben) alkalmazza, tehát csak egy másik rétegben elhelyezkedő, a napi tapasztalatok segítségével kialakított rendszerhez nem kapcsolódó tudásként használja, másrészt viszont azt az óriási kérdést veti fel, hogy vajon meg kell-e szüntetni ezt a helyzetet, egyáltalán meg lehet-e szüntetni, s ha igen, akkor hogyan.

A fentiekben néhány szempontot meglehetősen önkényesen kiragadva írtam le benyomásaimat *Az iskolai tudás* című, Csapó Benő által szerkesztett tanulmánykötetről. Nem vállalkoztam a könyv átfogó méltatására (ezt biztosan megteszik mások helyettem), de természetesen azt sem tehettem, hogy minden olyan részletről írjak, amelylyel kapcsolatban lenne mondanivalóm. Így írásom szükségképpen széttöredezett, s inkább csak az örömet, nagyfokú egyetértésemet, s kis részben polemizáló véleményemet fogalmazta meg. Szeretnék azonban e recenzió végén egy számomra nagyon fontos pozitívumot kiemelni: nagyszerű volt látni egy összeforrott, valódi tudományos közösséget alkotó csapat munkájának nem akármilyen eredményét. Az egész kötetben átsüt az együtt gondolkodás, a problémák értelmezésében végzett együttes munka, a közös módszertani bázis kialakításának erős igénye. Azt hiszem, a hazai pedagógiában nagy szükségünk van ilyen valóban együtt dolgozó, a modern tudományos munka csapatjellegét nem csak szavakban érvényesítő közösségekre. Gratulálok, s érdeklődéssel várom a folytatást.

Nahalka István

A metakogníció fogalma a pedagógiában és a pszichológiában

A pedagógiai és pszichológiai irodalomban egyre több 'meta' előtagú kifejezés jelenik meg (például metamemória, metanyelv). A kognitív pszichológia szakirodalmában is előtérbe került a megismerés, kogníció 'meta' aspektusa. Habár a fogalom megnevezésére csak az 1970-es évektől használatos a metakogníció szó, a mögöttes tartalom a korábbi évtizedekben sem volt ismeretlen, hiszen léteztek olyan nézetek, melyek tudásunkat tudatosnak tartották annak ugyancsak tudatosan kontrollált és megfigyelt folyamataival együtt, és ezt a fajta tudatosságot tekintették a tanulás segítőjének, sőt előfeltételének.

A tudatosság a didaktika egyik ősi elve, melynek azonban ellentmondani látszik az, hogy a készségek automatizálására törekszünk. (1) A metakogníció az utóbbi években központi szerepet kapott a pszichológia, a nyelvészet és az oktatás-nevelés számos területén, beleértve a memória, a megértés, a figyelem, a kommunikáció és az általános problémamegoldás folyamatait is. (2) A kutatók kimutatták, hogy az intelligenciamodellek és az egyéni különbségek is összefüggenek a metakognitív komponensekkel. A metakognícióval foglalkozó szakirodalom gyakran keveredik ellentmondásokba azzal kapcsolatban, hogy a kogníció mely aspektusai tartoznak a fogalom alá, és ezek hogyan kapcsolódnak egymáshoz és teljesítményünkhöz, hogyan segíthetnek a hatékonyabb megismerésben. A magyarországi köztudatban még nem elterjedt fogalom a metakogníció, ezért az a szándékunk, hogy általános bevezetőt nyújtsunk az olvasó számára.

A tudás kognitív és metakognitív aspektusának elkülönítése már *Vigotszkijnál* is megfigyelhető. (3) Ő két lépcsőfokot említ a tudás fejlődésében, amelyekből az első az automatikus, nem tudatos elsajátítás (megtanultunk dolgokat, de nem tudjuk, hogy tudjuk őket), a második lépcsőfokon pedig a megszerzett tudásunkra fokozatosan tudatos kontroll telepszik (elkezdjük megérteni, hogy mit tudunk már és hogy még mennyi mindent kell megtanulnunk).

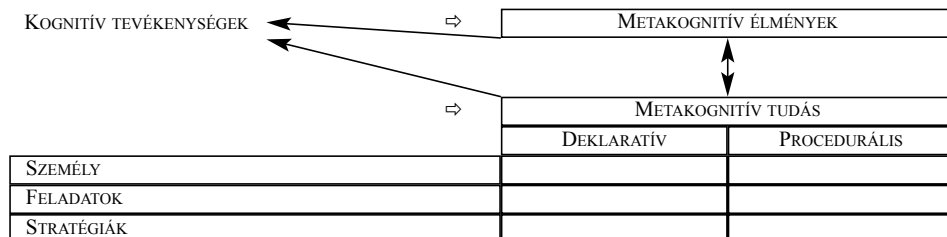
A metakognitív kutatások elindítása *John Flavell* nevéhez kötődik, aki a meta-

kogníció fogalmát két, némiképp egymástól elkülönülő jelenségre vonatkoztatja: a flavelli első definíció szerint, a metakogníció az egyén tudása saját kognitív folyamatairól, az a képesség, hogy reflektálni tud saját kognitív folyamataira, tudatában van a tevékenységének egy-egy probléma-megoldási folyamat során. (4) A második definíció a metakogníciót a saját tudás működtetésének kontrolljaként kezeli, a problémamegoldás közben végrehajtott önszabályozó mechanizmusokat tartalmazza. Az önszabályozó mechanizmusok sorában tartozik a problémamegoldási kísérlet eredményének ellenőrzése, a következő lépés megtervezése, a végrehajtott cselekvések hatékonyságának megfigyelése, az egyén tanulási stratégiáinak tesztelése, felülvizsgálata és értékelése. *S. G. Paris* és *B. K. Lindauer* ezek közül az értékelés, tervezés és szabályozás kategóriáit tárgyalta. (5) A tervezés folyamatában kiválasztjuk azokat a stratégiákat, amelyek segítenek elérni kitűzött céljainkat, a szabályozás pedig az egyén tevékenységének megfigyelésére és esetleges korrekciójára irányul, ugyancsak a kitűzött cél elérése érdekében.

John Flavell több alkalommal kifejtette, hogy a metakogníció jelentését pontosítani lehet azáltal, hogy különbséget teszünk a pszichológiai jelenségek között, amelyekre a fogalom utal. (6) Az első lépcsőben Flavell a kognitív folyamatokat két részre osztja: a metakognitív tudásra és a metakognitív élményekre.

A *metakognitív* tudás a kognitív vagy pszichológiai folyamatok eredményeire ható tényezőkről, illetve a változókról szóló tudás. A változók a személy, feladat és stratégia kategóriákba sorolhatók. A *személy* kategória az emberekről mint kognitív élőlényekről szólót tudást tartalmazza. Tovább-

kel foglalkozik (például: „Tudom a probléma megoldását.”), másrészt pedig olyan élményekkel foglalkozik, amelyek csak alig tudatosulnak (például: az elégedettség érzése, amely egy sikeres problémamegoldást kísér). (8) Az alábbi ábrán szemléletesen is követhetjük az elmondottakat.



bi három alkategóriára osztható fel: *személyen belüli* (pl. annak tudása, hogy valaki jól teljesít a verbális anyagokkal kapcsolatos feladatok során, viszont a térrel kapcsolatos dolgokban nem); *személyek közötti* (például annak tudása, hogy egy gyerek okosabb, mint a testvérei); *univerzális* – az emberi megismerés vagy pszichikum egyetemes jellemzőiről alkotott elképzelések (például annak tudása, hogy a rövid távú memóriából könnyen törlődik az információ, és korlátozott a kapacitása). A *feladat* kategória azt a tudásunkat tartalmazza, mely szerint a különböző feladatok más típusú információfeldolgozást igényelnek (például könnyebb a lényeget megtanulni, mint valamit szóról szóra). A *stratégia* kategóriába a különböző célok elérésére szolgáló folyamatok tartoznak. Ilyen stratégiák lehetnek például a fent említett értékelés, tervezés és szabályozás. Egy stratégia alkalmazásának előfeltétele, hogy felismerjük és azonosítsuk a problémát és eldöntjük, hogy a kiválasztott módszerrel kívánjuk azt megoldani. A fent említett változók állandó kapcsolatban állnak egymással.

Flavell szerint a metakognitív tudás minőségileg nem különbözik bármely másfajta tudásunktól (például zenei tudás, számítógépes tudás), így ennek is lehetnek deklaratív és procedurális válfajai. (7)

A metakognitív élményekben a kognitív tevékenységek során felmerülő egyéni élmények sűrűsödnek össze. Egyrésztől az alany által világosan azonosítható tények-

A. Brown megfogalmazásában a metakognitív kifejezés az egyén kognitív tevékenységének szándékos és tudatos kontrolljára vonatkozik – vagyis, megismerés a megismerésről, gondolkodás a gondolkodásról. (9)

Flavellhez hasonlóan *Michael J. Lawson* is a metakognitívot a kognitív egyik dimenziójaként kezeli. (10) Tehát a kognitív folyamatok két részre oszthatók: a metakognitív tudásra és a végrehajtó folyamatokra. Ezt a két részt az különbözteti meg egymástól, hogy amíg a végrehajtó folyamatok automatikusak, ezért nem tudatosan jelentkeznek, addig a metakognitív folyamatok tudatosak.

Más kutatóknál is jelentkezik ez a kettős felosztás. (11) Az egyik dimenzió szintén a metakognitív tudás elnevezést kapta, a másik elnevezése viszont metakognitív képesség lett. Ide olyan, kontextustól független stratégiák tartoznak, amelyek azonnal felhasználhatók a kognitív feladatok megoldása során és a flavelli definíciók kapcsán már említett ön-szabályozó mechanizmusokat tartalmazák. A metakognitív tevékenységek még további szempontok szerint is vizsgálhatók. Például tágak az életkori variációk, változók a képességszintek mentén is, és hatékonyságuk gyakorlással, irányított tanulással változtatható.

A metakognitív szerepét szinte az összes tantárgyban vizsgálták már, a természettudományoktól kezdve, a matematikán keresztül

a sportig, és legfőképpen az olvasás folyamata során. Az olvasás területén a metakogníció utalhat arra a tudásra, amelyvel valamely személy rendelkezik az olvasás folyamatáról (például: balról jobbra olvasunk, a betű más mint a szó), (12) illetve lehet az a képesség, amellyel az olvasó a fent említett tudást alkalmazza arra, hogy megértse az olvasott szöveget. (13) Az olvasási feladatok minél hatékonyabb megoldása érdekében a gyakorlott olvasók felhasználják az erősségeikről, érdeklődési területeikről, a szövegek szerkezetéről rendelkezésükre álló metakognitív tudást, és alkalmazzák a megfelelő stratégiákat. (14) Ugyanakkor az olvasók megfigyelik szövegértésüket és értékelik tevékenységüket a kitűzött olvasási feladat függvényében. (15) Az is igaz, hogy a gyakorlott és érett olvasók már nem tudatosan értékelik a szövegértésüket, csak akkor lépnek a tudatos felszínre, ha valami akadály állja a megértés útját. (16) Amint az a fenti összefoglalóból is kitűnik, számos körülménynek kell egy időben megvalósulnia ahhoz, hogy létrejöhön a metakognitív tudatosságnak nevezett állapot.

Az eddigiekben szó esett a metakogníció meghatározásáról, illetve alkalmazási területeiről, s mindezt egy példával illusztráltuk. Befejezésül arról szólunk, hogy milyen módszerekkel vizsgálható a metakogníció. *L. Baker* és *A. L. Brown* a következő módszereke említik, legtöbbször az olvasási folyamatban betöltött szerep vizsgálatára alkalmazva:

Kérdőíves és konfrontációs kutatások. Ezek célja megtudni, mennyit tudnak az alanyok a gondolkodás bizonyos jellemzőiről, beleértve saját magukat mint gondolkodókat is.

Hibadetektálás. Egy adott szövegben szerkezeti, nyelvtani vagy jelentésbeli hibákat rejtünk el véletlenszerűen, melyek zavarólag hatnak a szövegértésre. Az olvasók feladata rájönni arra, hogy saját maguk, vagy a szövegben elrejtett hibák miatt nem értik az adott szöveget.

Önmagunkról adott jelentések. Az alanyokat megkérlik, hogy képzeljenek el egy problémamegoldási szituációt és jelezzék előre, hogy tudnák a legjobb teljesítményt

nyújtani. Illetve, a vizsgálatot végző személyek arra is felkérhetik az alanyokat, hogy kommentálják gondolataikat és viselkedésüket a problémamegoldási folyamat során.

Magabiztossági rangsorolás. Az alanyoknak itt rangsorolniuk kell, hogy mennyire biztosak a feltett kérdésekre adott válaszaik helyességében.

Szövegkiegészítés. A feladat készítői szavakat, szó szerkezeteket hagynak ki egy szövegből. Az olvasóknak a kontextus alapján következtetniük kell a kihagyott szavakra, szó szerkezetekre. Ezek a felsorolt módszereken kívül még megemlíthetők olyan technikák is, amelyek egy vagy több külső megfigyelő tevékenységén alapulnak, például az olvasás során a szemmozgás és az olvasási ütem megfigyelése.

Ezek a felsorolt módszereken kívül még megemlíthetők olyan technikák is, amelyek egy vagy több külső megfigyelő tevékenységén alapulnak, például az olvasás során a szemmozgás és az olvasási ütem megfigyelése.

Az elmondottakat összefoglalva, úgy tűnik, érdemes nagyobb figyelmet szentelni a problémamegoldási folyamatok metakognitív aspektusaira, mert azáltal fejlődést érhetünk el tanulóink kognitív tevékenységében.

Tarkó Klára

Jegyzet

(1) CSAPÓ BENŐ: *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1992.

(2) LAWSON, M. J.: *Being Executive about Metacognition. = Cognitive Strategies and Educational Performance*. Szerk.: KIRBY, J. R. Academic Press, INC Orlando, Florida 1984.

(3) VIGOTSZKIJ, SZ. L.: *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1967.

(4) FLAVELL, J. H.: *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*. *American Psychologist*, 1979. 34. sz., 906–911. old.

(5) PARIS, S. G.–LINDAUER, B. K.: *The development of cognitive skills during childhood. = Handbook of developmental psychology*. Szerk.: WOMAN, B. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1982, 333–349. old.

(6) FLAVELL, J. H.: *Cognitive development*. (2. kiadás.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1985; uő: *Metacognition and Cognitive Monitoring*, i. m.

(7) FLAVELL, J. H.: *Cognitive development*, i. m.

(8) GOMBERT, J. E.: *Metacognition, metalanguage and metapragmatics*. International Journal of Psychology, 1993. 5. sz., 571–580. old.

(9) BROWN, A.: *Metacognitive development and reading*. = *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Szerk.: SPIRO, R.–BRUCE, B.–BREWE, W. Erlbaum: MJ. 1980.

(10) LAWSON, M. J.: *Being Executive about metacognition*, i. m.

(11) BAKER, L.–BROWN, A. L.: *Metacognitive Skills and Reading*. = *Handbook of Reading Research*. Szerk.: PEARSON, P. D. Longman, New York and London 1984, 353–395. old.; MYERS, M.–PARIS, S. G.: *Children's metacognitive knowledge about reading*. Journal of Educational Psychology, 1978, 680–690. old.

(12) CLAY, M. M.: *Reading: The Patterning of Complex Behavior*. Auckland, N. Z.: Heinemann Educational Books, 1972.

(13) CURRIE, L.: *English language 5–14, novel studies and the development of metacomprehension skills*. Support for learning, 1993. 1. sz., 22–25. old.

(14) MYERS, M.–PARIS, S. G.: *Children's metacognitive knowledge*, i. m.

(15) BROWN, A. L.: *Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts*. = *Theoretical models and processes of reading*. (3. kiadás.) Szerk.: SINGER, H.–RUDDELL, R. B. Newark, DE: International Reading Association, 1985, 501–526. old.; GARNER, R.: *Monitoring of understanding: An investigation of good and poor reader's awareness of induced miscomprehension of text*. Journal of Reading Behavior, 1980. 12. sz., 55–63. old.; BAKER, L.–BROWN, A. L.: *Metacognitive Skills...*, i. m.

(16) ANDERSON, T. H.: *Study Strategies and Adjunct aids*. = *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Szerk.: SPIRO, R. J.–BRUCE, B. C.–BREWER, W. F. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.

Mi, Európa és az integráció

Amikor az európai integrációról beszélünk, nyíltan vagy burkoltan magunkról is beszélünk. Magunkról, azaz Magyarországról. Mert a mi szemszögünkből nézve és önmagunk számára mi állunk a világ középpontjában, még ha ez a középpont nagyon kicsi, gyenge, relatív és esetleges is.

Minden vizsgálódásunk, amely gazdasági, politikai, katonai, kulturális, civilizációs, tudományos, technikai, természeti stb. környezetünkre, azaz a világra, s szűkebb körben Európára irányul, a mi sajátos, magyar szempontunkból történik: azért, hogy megismerve ezt a környezetet, fel tudjuk használni ezen ismereteket a magunk épülésére, tehát a nyugat-európai régióhoz való közeledésre és integrációra.

Ezért tartom fontosnak az Euro Info Service kiadásában az 1996-os év legvégén az *Európáról a katedrán* című munka megjelenését Halm Tamás és Körösi István tollából, akkor is, ha az utóbbi években az Európai Unióról számos más, gyakran igen komplex tanulmánykötet és könyv jelent meg. Mert minden megjelent könyv apró lépés Európa „megtanulásának” folyamatában. Ez a kiadvány pedig, a megcélzott olvasóközönséget tekintve, továbbgyűrűző hatásokat indukálhat az egész magyar tár-

sadalomban, hiszen elsősorban nem egy szűk szakmai közönségnek szól, hanem egy sokkal szélesebb rétegnek: a középiskolai tanári gárdán keresztül a teljes középiskolai ifjúságnak, amely pár év múlva a felnőtt nemzedék gerincét fogja alkotni.

Nemcsak a megcélzott közönség szempontjából figyelemre méltó azonban ez a munka. Körösi és Halm ezzel az alcím szerint középiskolai tanári kézikönyvnek szánt művel, a szerteágazó és gazdag téma összefogott, mégis részletező áttekintése, világos szerkezete, logikai tagoltsága révén olyan kézikönyvet alkotott, mely alkalmas az olvasó európai uniós ismereteinek megalapozására és rendszerzésére.

A szerzők tömören, világosan és közérthetően tekintik át az európai integrációs folyamat fő állomásait, s Winston Churchill zürichi beszédétől kezdve évszázadunk végéig vázolják a bejárt és bejárando integrációs utat, gazdasági és politikai nézőpontból egyaránt. Európa, az Európai Unió, Ma-

gyarország és Közép-Európa: négy érdekviszonyrendszer feltárása és egymásnak való megfeleltetése a ki nem mondott célkitűzés, más szóval: annak a szolidaritásnak a számonkérése, amelyet *Robert Schuman* Európájának kézzelfogható eredmények révén történő megszületését eredményezi.

A szerzőkkel együtt magam is remélem, hogy ebbe az Európába mi is beletartozunk, aminek legékesebb bizonyítéka mostani perspektívánkból kétségtelenül az uniós tagság lehet.

„Recenzens” gondolataim messzire elkalandoznak: *Immanuel Kant* jut eszembe s az a bizonyos „népszövetség”, ahová a polgártörvényes szintre eljutott országok betagozódása biztonságot és jólétet eredményezhet: az „örökbéke” állapotát, vagy az Európai Tanács 1990-ben megfogalmazott jelszavával élve: a „polgárok Európáját”, ahol a szubszidiaritás és szolidaritás az európai egyesülés két lényegi jellemvonásaként azt is jelenti, hogy az unióra lépés nem marad pusztán gazdasági és technikai vállalkozás.

Tartalmilag a könyv tizenkét fejezetre oszlik. Az Európai Unió történeti fejlődése, az intézményi és döntéshozatali struktúra, a közösségi jogrendszer korrekt ismertetését izgalmasabb kérdések tárgyalása követi: az EU gazdaságpolitikájának részterületei kerülnek kifejtésre, a közös agrárpolitikától kezdve, mely bennünket különösen érdekel, összesen tizenegy területet érintő közösségi politika kerül bemutatásra (ipar-, verseny-, szociál-, regionális, közlekedési, környezetvédelmi, energia-, fogyasztóvédelmi, kulturális és médiapolitika). Tisztázódnak a *közös piac* és az *egységes belső piac* tartalmi jellemzői és különbségei. Különösen lényeges az utalás az egységes európai piac külső beruházási hatásaira – hiszen ez a csatlakozni kívánó országokat, köztük hazánkat igen közvetlenül érinti. Képet kapunk a gazdasági és pénzügyi unió előzményeiről, programjáról, a gazdasági unió várható hatásairól.

Külön fejezet taglalja a tudomány, a kultúra, a kutatás és fejlesztés, valamint az oktatás „integrációs dimenzióit”. Ennél a fejezetnél némi hiányérzete támadhat az olvasónak: a szerzők megismertetnek a Kelet-Európának nyújtott oktatási segítőprogram, a *Tempus*

deklarált célkitűzéseivel és a várható kedvező hatásokkal, nem történik azonban utalás a program gyenge pontjaira, és az olvasónak az az érzése támad: „ez itt a reklám helye.” Bár lehet, hogy recenzensként olyat kérek számon a szerzőktől, aminek a hiánya (az adott munkában) nem rajtuk múlott. Arra azonban mindenképpen fel kellett volna hívni az olvasók figyelmét, hogy az EU-csatlakozásnak számos forgatókönyve és sokféle kimenetele lehetséges, és a magyar tárgyalófél diplomáciai érzékére, szakmai hozzáértésére rendkívüli módon szükség lesz ahhoz, hogy a belépéshez a lehető legjobb feltételrendszert harcolják ki, mert arra semmiképpen nem számíthatunk, hogy a csatlakozás után az EU adófizetői fogják finanszírozni felzárkózásunk költségeit.

Mindent összevetve: ilyen röviden, mégis széleskörűen – leszámítva olyan apróságokat, hogy például a közösségi halászati politika nem került megemlítésre – átfogóan, lényegre törően és a nagyközönség számára is érthetően megírt és megszerkesztett kézikönyvjellegű munka még nem jelent meg magyarul. Emellett a kötet végén glosszáriumot találunk a leggyakoribb EU-terminusokkal, amelyhez még egy, a kötetben szereplő és az EU-val kapcsolatos fontosabb rövidítések jegyzéke, továbbá az elsősorban magyarul megjelent szakmunkákat figyelmünkbe ajánló irodalomfelsorolás, valamint azoknak az intézményeknek a megnevezése, címe és telefonszáma tartozik (sőt, némelyiknek az Internet-kapcsolata is), amelyek az európai integrációról további (szak-)ismereteket tudnak nyújtani.

Bár gyorsan változó világunkban az ismeretek is gyorsan elavulnak, e könyv soha nem fogja elveszíteni időszerűségét, mert az európai integráció fejlődését történeti-logikai megközelítésben mutatja be, s arra ösztökéli az olvasót, hogy azokra a kérdésekre is választ keressen, amelyek a jelen és a jövő változásaiból születnek meg.

HALM TAMÁS–KÖRÖSI ISTVÁN: *Európáról a katedrán*. Euro Info Service, Bp. 1996.

Láng Eszter

A metanarráció formai sokszínűsége

Csányi Erzsébet: A regény öntudata

Az irodalmi művek értelmezéstörténeti kihívásainak egyike napjainkban is kétségkívül a narratológiai vizsgálódás lehet. Csányi Erzsébet tanulmánykötetének kiindulópontja, amelyre a kötet cím is utal, a közelmúlt és a jelen regényirodalmában az önreflexiók eljárások feltérképezése. Olyan regény-poétika körvonalazása, amely a különféle szövegvilágok segítségével a formatörténeti hagyomány létjogosultságát erősíti. Thomka Beáta rövid ismertetőjében kiemeli a kötet irodalomtörténeti jelentőségét, hiszen az „a komparatiztika elhanyagolt területét – a formatörténetet és az összehasonlító poétikát” is gazdagítja.

Az irodalomtudomány fontos felismerése: az alakulásfolyamatokat a mindenkori jelen értelmezési látóköre úgy képes érdemben figyelemmel kíséreni, ha azt mindig összehasonlító szempontoknak is igyekszik alávetni. Ezt a szándékot igazolja a magyar és a szerb próza néhány meghatározó művének párhuzamos értelmezési kísérlete.

A tanulmánykötet először egy átfogóbb narratológiai szempontrendszer alaptételeit veszi sorra. Ez a szakirodalmi kitekintés azonban inkább csak a korai strukturalista és formalista hagyomány bevonását jelenti (Roland Barthes, Roman Jakobson, Jurij M. Lotman) és kevésbé annak továbbvivő vonulatát. Az elméleti bevezető, de az egész kötet egyik erénye, hogy számos ponton igyekszik árnyalt képet alkotni a változó regénytörténeti formákról. A fogalmi nyelv helyenkénti pontatlanságát ez a szemléletmód mindenképpen ellensúlyozza. Csányi Erzsébet felhívja a figyelmet arra a tényre, mely a posztmodern esztétika megértési stratégiájában sokszor a felszínes megközelítés miatt elsikkadt, hogy e „mai nézőpontból az önreflexiók nyelv a posztmodern próza kizárólagos vívmányának tűnhet. (...) Az irodalomtörténeti távlat bizonyítja, hogy a tradíció nem ily egyszerű, s századunk sok mindenben visszatér a XVIII. századi modellhez.” Az irodalmi művek létmódja a nyelvi konstrukciók jelenvalóságában realizálódik. A tanulmánykötet egyik kiindulópontja éppen ezért Viktor Žmegač történeti regénypoéti-

kája. Ebben a tanulmányában olyan regényekkel foglalkozik a szerző, amelyek a metanyelvi meghatározottságuk miatt „önmagukra reflektáló nyelvi jelrendszert dolgoznak ki”. Csányi Erzsébet tanulmányában az elméleti kitekintés során Victor Žmegač megállapítását idézi, mely szerint a saját nyelvi konvenciókra utaló szövegek jelenléte a prózatörténeti hagyományban is egyértelműen felismerhető.

Az európai regény metanyelvi sajátosságainak számbavétele után a magyar és a szerb próza specifikus vonásaira tér ki az elemzés. Előbb Kulcsár Szabó Ernő megállapításait emeli ki, melyek szerint hazánkban a negyvenes évek második felében egy olyan „ideológiai-politikai vezérlésű fordulat szakította meg a szerves fejlődést és folyamatosságot, amellyel a magyar irodalom leszakadt az individuumközpontú európai tradícióról és egy töle merőben idegen ázsiai mentalitás nyomása alá került” (Kulcsár Szabó Ernő: *A magyar irodalom története 1945-1991*). A szerb regény jelenkori fejleményeit, Aleksandar Jerkov *A modernizmustól a posztmodernig* című írása nyomán a modernség formavilágának átrendeződési folyamata felől szemléli a szerző.

A műelemzéseket tartalmazó második fejezetből e recenzió keretében, főként a szerb regényirodalomra vonatkozó fontosabb megállapításokat vizsgáltnánk meg. Az első regény Ivo Andrić *Elátkozott udvar* című műve, melynek kapcsán a tanulmány szerzője azt az általános jelenséget

értelmezi, amely az elbeszélést mint lét-szubsztanciát feltételezi. A világ a verbális tapasztalat elemein keresztül létezik. „A beszéd a börtönbe került hősök számára maga az élet, ám az is kiderül, hogy épp szavaik juttatták őket rabsorsra.” A regényben az ún. hasonmás narrátorok alakítják az elbeszélés-struktúrát. A tanulmány felsorolja azoknak a megszólalásformáknak a stílusjegyeit, amelyek a beszédmódokat egymáshoz hasonlítják. A meghatározások egyszerű számbavételén túl egy tematikus csoportosítás még inkább megvilágíthatja volna a különböző monológok egybejtését.

A különféle megszólalások szaggatottsága, befejezetlensége, zavaros jellege ebben a regényben is egy, a jelen korszakot jelentősen meghatározó tapasztalatot igazol. Ez az elgondolás a nyelvnek kiszolgáltatott szubjektum helyzetét tudatosítja. „A történetmondók egyugyanazon személyiségmodell kivételései, egymást csupán kissé korrigáló kópiák. A történet elbeszélése által tovább folyik ez az osztódás, mert a beszéd az én-megkettőzés játkát jelenti a megnyilatkozó számára.”

Az én bizonytalansága abban is jelentkezik, hogy saját gondolatiságát csak a másiknak kimondott szavakon keresztül tapasztalhatja meg igazán. A narrátorhősök beszédaktusaiban az ismétlés mint formszervező elv a mitikus hagyományok visszatérésében realizálódik. „Az ismétlés andrići koncepciója keretében lételméleti,

természeti-történelmi és strukturális elvek működnek.” Az ismétlődés formái e regény esetében egy szerpentinszerű szerkezetet érvényesítenek. Ily módon létrejöhet az „elbeszélés az elbeszélésben” formai eljárása. A szerpentin elv lényegéhez tartozik még a hasonmások identitásának cseréje is. Ezzel tudatosul létük egymáshoz viszonyított realitása. „A központi történet

Kamil sorsáról szól, de ez a sors Dzsem szultán végzetéhez igazodik. Ez az egyetlen fix pont, amely nem tud elmozdulni, Dzsem nem tud másvalakivé áthasonulni.” Ez az interszjektív kapcsolatrendszer alakítja egy másik jelentős szerb író szövegeinek terét. *Milorad Pavić* prózáját szintén érdemes lenne e vizsgálódás kereteibe illeszteni. Az egymásba alakuló hősök megformálása a *Kazár szótár* egyik fontos szövegszervező eleme. Az időhorizontok összekapcsolódása jelzi az alakok létének a másikon keresztül fenntartható folytonosságát.

Miloš Crnjanski *London regénye* című műve felveti a nyelvi diszkontinui-

tásnak mint meghatározó prózanyelvi effektusnak a kérdését. A regényben megjelenő szintaktikai összetevők jellemzője, „hogy a monotóniáig atomizált mondat a hátravetett determinánsokkal a beszédfolyam szokatlan ritmikai elrendezését, új intonációs pontokat és szüneteket iktat be”. A narratológiai összetevők közül a tanulmány kiemeli továbbá a dialogicitás sajátos alakzatait, úgy mint a „néma kiáltást”

*Az én bizonytalansága
abban is jelentkezik,
hogy saját gondolatiságát
csak a másiknak kimondott
szavakon keresztül
tapasztalhatja meg igazán.
A narrátorhősök beszéd-
aktusaiban az ismétlés mint
formszervező elv a mitikus
hagyományok visszatérésében
realizálódik. „Az ismétlés
andrići koncepciója keretében
lételméleti, természeti-
történelmi és strukturális elvek
működnek.” Az ismétlődés
formái e regény esetében egy
szerpentinszerű szerkezetet
érvényesítenek. Ily módon
letrejöhet az „elbeszélés
az elbeszélésben” formai
eljárása. A szerpentin elv
lényegéhez tartozik még
a hasonmások identitásának
cseréje is. Ezzel tudatosul
létük egymáshoz
viszonyított realitása.*

vagy a „hangtalan beszélgetést”. A hallás mint létérzékelés a főhős számára lényegi elem. „A »fülelve hallgatot« történet, és a magamagának suttogott beszéd paradox együttesét a főhős neve is jelzi, mert a regényszöveg fejtegetései szerint Rjepnyin téves angol ejtéssel nyafogót, dünyögőt, lélegedetlenkedőt jelent.”

A *London regénye* rokonságot mutat *Ottlik Géza Iskola a határon* című művével. Az első fejezet a szerb író könyvében is „poétikai fejtegetéssel” kezdődik. A kiindulópont itt nem annyira az „elbeszélés nehézségeire” utal konkrétan, hanem a dialogikus tudatnak az értelmezhetőségére világít rá. A párbeszédre épülő nyelvalkotás felülke-rekedik a monologikus megnyilatkozásokon. E narratív eljárás is jelzi, mennyire nehéz a jelenségek, gondolatok egyértelmű megnevezése. A *London regényében* először látszik megvalósulni a szerb irodalomban az az elgondolás, amely már az elbeszélés poétikája helyett a poétika elbeszélésének lehetőségeit kutatja. Egy másik fontos narratív megoldás, a nyelvi szétszóródás tudatos alkalmazása, mely még inkább kiemeli az „egy értelem – sokféle értelmezhetőség” elvét. Az idegen nyelvű szöveg s így a „párhuzamosítás szemantikailag nemcsak megerősíteni tudja a jelentést, hanem – az ironia eszközévé válva – vissza is vonni”.

A másik nyelv lexikai elemeinek felidézése leginkább azt a célt szolgálja, hogy a mű egy konkrét elemére egyidejűleg több nyelvi tudat felől lássunk rá. A *London regényében* azonban az elsődleges szándék magának a nyelvnek mint kommunikációs tényezőnek a felidézése. Az idegen nyelvi betétek alkalmazásának célja tehát a nyelv önreflexiójának a kiemelése, a nyelvre mutató szándékolttsága. Ezenkívül az identitásvesztés megjelenítésének egyik formai eszköze is. „Az idegen szavak meszterkélte ismétlései ugyanis produkciók: valami identikusnak az eredeti, méltó környezetből kiragadott, töredékes, elgyengült utánzatai.”

A Miloš Crnjanski-regényt elemző rész elbeszéléstechnikai kérdései érdekes felfedéseket fogalmaztak meg. A fejezet zárómondata azonban ezt az elméleti vonulatot

kicsit beárnyékolja. Az a következtetlenség a szerző nyelvhasználatában, amelyre korábban már utaltam, feltűnően megmutatkozik az utolsó sorokban. „A regény mint fülelés egyre inkább egy túlvilági dialógus hangtalan zajlásait figyeli, egyre inkább önön óriási testére tapasztja kozmikus fülét.”

A tanulmánykötet harmadik része *Az önfaló szöveg* címet viseli, s *Danilo Kiš* kötetével, a *Fövenyórával* foglalkozik. A metanarráció meghatározása itt elsősorban úgy jelenik meg, mint ami „igazolja a megszólalást” és benne a „történet az elbeszélő révén alakul át nyelvvé, beszéddé, szóbeli jelrendszerré”. A kortárs regények elbeszélésmódjai azonban mégis a narrátor szerepének leértékelődését mutatják. Amennyiben a megformált világ is a szét-tartó szerkezetek létformáit mutatja, úgy az elbeszélő pozíciója is a bizonytalanság felől jellemezhető. *Wolfgang Kayser* gondolatmenetét idézve a tanulmány szerzője azonban úgy véli, lehetetlen a műfaj alapvető jellegénél fogva, hogy a regényből teljesen eltűnjön az elbeszélő. A narrátor halála a metanarráció teljes leépülését jelentené. „Az önmagát fölfaló irodalom” módszerei között két alapvető eljárás a meghatározó.

Az egyik a destrukció, amely „olyannyira leépíti a nyelvet, hogy a szünetig, a csöndig, az elhallgatásig jut el...” A másik eszköz a nyelvjáték, amely sokszor a „nyelvbonyolítással” párosul. „Ezek a nyelvmegújító törekvések, akár a leépítés, akár a túlbonyolítás felől érkeznek, minden esetben használaton kívülre helyezik a célelvű történetmondás metonimikus szerkezetét, és helyette a metaforában lelik meg a szöveg szervező erejét.” A tanulmány kiemeli továbbá azt is, hogy a posztmodern identifikációs jegyei (az újraírás, az önreflexió stb.) a szerb irodalomban 1965-től jelentek meg. A *Fövenyórában* az implicit metanarráció szándékolttsága fedezhető fel. Ezt erősíti a keretes forma, amelyben mint homokórában peregnek az ismétlődő címekek ellátott fejezetek.

Az intertextualitás a szövegben lévő „külső és belső nyitottság” révén valósul meg. Az idézetek, álidézetek, önidézetek

érintkeznek a metanarráció korábbi, az elbeszélő szerepét fenntartó „explicit megnyilatkozásaival”. „Az elbeszélő hangját eltüntető elbeszélés így sokkal intellektuálisabban aktivizálja a befogadót, mint a mitikus történetmondás kollektív érdekelt-ségét pótló transzcendentális narrátor invitáló-kalauzoló igyekezete, vagy akár annak későbbi, az egész szöveget uraló, modern változatai.”

Csányi Erzsébet tanulmánykötetének a magyar regényekről szóló fejezetét most csak nagy vonalakban jellemeznénk. Két regény áll a vizsgálódások középpontjában. Az egyik *Hamvas Béla Karneválja*, a másik pedig *Esterházy Péter Termelési regénye*. A *Karnevál* értelmezése kapcsán három fő szempont mentén indul el az értekező. A szövegben megjelenő „strukturális viszonylatrendszer, a jelentésrétgöződés és a diszkurzív nyelvhasználat képezi azt a kiindulópontot, ahonnan a *Karnevál* metatextualitása megközelíthető.” Az „epikai önreflexió” meghatározó szerepe a prózapoétikai elmélkedések és a metanarratív öntudat formáiban jelenik meg.

Esterházy Péter regényei kapcsán leginkább talán a szövegközöttség alaki sokszínűsége és széles értelmezési hálója az, ami a legnagyobb kihívást jelenti az értelmezők számára. A *Kettőtört toll* című feje-

zet is ezt az utat követi, elsősorban a paratextuális viszonyok feltárásával. „A paratextológiai elemek (...) egy műalkotásban eleve az öntudat, az önértelmezés, az önárnyalás, a kívülről befelé irányuló szövegközöttség metanyelvi mozzanatát képezik.” Esterházy regényeiben realizálódik a leginkább, a nyelvjátékok révén, a jelentésbeli és nyelvi diszperzió. Ez a gondolat átvezet minket ahhoz az összefoglaló megállapításhoz, amely *A regény öntudatának* végső konklúziója is egyben.

A kötetben vizsgált művek mindegyike példa arra, hogy az esztétikai szövegalkotás egyik meghatározó intenciója a világnak mint önmagáról szóló beszédnek az elfogadásában rejlik. Csányi Erzsébet két olyan ország irodalmát igyekezett megvizsgálni, amely most újra keresi az utat, hogy negyven év után ismét az európai hagyomány folytonosságában találhassa meg a saját kultúrájából fakadó természetes helyét.

CSÁNYI ERZSÉBET: *A regény öntudata*. Metanarratív próza a jelenkori magyar és szerb irodalomban. Forum Könyvkiadó–Uroboros Könyvkiadó, Újvidék 1996.

Felkai Pirokska

Kérdezni tudni kell

Horváth György: Vélemények mérlegen

A szerző a közvélemény-kutatás tudományáról, múltjáról, jelenéről, távlatairól írt könyvet. A könyv világos, élvezetes stílusban szól hozzánk; témájának feldolgozása egyszerre történeti és szisztematikus; a közvéleményről írott első monográfiától a közvélemény-kutatók utópiáig jut el.

A mint az köztudott, a legrangosabb, s legtekintélyesebb közvélemény-kutató az amerikai George Gallup volt (1901–1984). Intézetei fokozatosan behálózta a világot.

A magyarok közül e téren Békés Ferenc, Surányi Bálint, Daróczy Sándor, Halász

László, Hunyadi György, Marton L. Magda (attitűd-vizsgálatok), Harkai Schiller Pál, Varga István, Katona György (gazdaságlektan), Horváth Barna, S. Molnár Edit, Szabó Klára jeleskedtek. A közvélemény-kutatás bibliográfiáját Lázár Guy és Virágh Éva állították össze (1979-ben).

A szerző behatóan foglalkozik a politikai (elnökválasztások) és a piackutatáshoz kapcsolódó közvélemény-kutatással; külön alfejezet szól 1956-ról, illetve a rendszerváltásról. Tárgyalja a közvélemény-kutatás módszereit, a mintavételt, a megbízhatósági sávot, a tűréshatárt, a rétegzett mintavételt, a trendeket és paneleket. Vizsgálódásait a változó közvéleménnyel – a közvélemény dinamikájával (nem ritka eset, hogy a megkérdezettek az utolsó pillanatban megváltoztatják a véleményüket) – és a közvélemény-kutatók utópiáival fejezi be.

Az 51. oldalon a szerző megállapítja, hogy a közvélemény-kutatás történetének a mintavétel szempontjából három korszaka volt: „a fogd, ahol éred” (cath-as-can) szakasz, amely 1936-ig tartott, a kvótaszakasz, amely 1948-ban végképp diszkreditálódott (az 1948-as elnökválasztási verseny idején a lapok a közvélemény-kutatókra támaszkodva előre „megírták” Dewey győzelmét, de Truman győzött – óriási botrány volt) és a valószínűségi mintavétel szakasza, amely még ma is tart.

Horváth György rámutat, hogy a valószínűség-számítás a szerencsejátékok tanulmányozásából nőtt ki, hiszen a szerencsejátékok a szabályozott véletlenre épülnek.

Különös érdeklődésünkre tarthat számot mindaz, amit a kérdezés művészetével, a kérdőívek felépítésével, az interjúkészítéssel, a kérdéstípusokkal – zárt, nyitott, eldöntendő, feleletválasztásos (multiple choice question) – kapcsolatban mond el a szerző.

Szinte külön tudományág a válaszmegtagadás okainak a feltárása (időhiány; a közvélemény-kutatásról alkotott rossz vélemények; a félelem idegeneknek a lakásba való beengedésétől stb.)

A legfontosabb követelmény, hogy a kérdés szövegezése ne befolyásolja a válaszolókat.

Feltűnést keltett az az összehasonlító vizsgálat, amelyet a Gallup Közvéleménykutató Intézet öt kelet-európai országban 1990 és 1991 fordulóján végzett: ... a volt NDK-t nem tekintve, valójában a magyarok voltak akkor (is) a legkevésbé derülátóak.

S végül a *Bűn és bűnhődés* alcím alatt olvasható: „mennyire érzi biztonságban magát, ha sötétedés után lakása környékén sétál?” Az angolok 36%-a, az angol nők 54%-a vallotta meg a szorongását... Németországban 1993-ban a lakosság 45%-a fél a betöréstől, 40%-a a rablástól, 38%-a az agresszív fiatalok támadásától és 36%-a attól, hogy autóját feltörik. Az Amerikai Egyesült Államokban a lakosok 29%-a nem mer sötétedés után sétálni; van ahol a félelem szinte teljesen általános.

Horváth György könyve első osztályú szakkönyv – tanulmányozása jó szívvel ajánlható.

HORVÁTH GYÖRGY: *Vélemények mérlegen*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996, 279 old.

Faludi Szilárd

Kútbanező III.

Az Academia Ludi et Artis művészetpedagógiai egyesület alapítói művészetpedagógusok. Hosszú évek óta halad egymás mellett, olykor egymáshoz szorosan közelítve pályájuk. A közös gyakorlat, közös művészetpedagógiai hitvallás sodorta őket egy táborba, szavuk felerősítésének szándéka munkált akkor, amikor 1994-ben létrehozták egyesületüket.

E pályákban az is közös, hogy a folyamatos előretökintés (olykor utópia-fogalmazás, olykor innováció-szervezés stb.) mellett szerves részük a folyamatos hagyománykeresés. Annak a tájékozódásnak igénye, hogy az Academia Ludi et Artis szakmai hitvallásában megfogalmazott szellemiség elődei mikor, hogyan jelentkeztek a nevelés, az ifjúsági munka, a szabadművelődés színterein hazánkban, Európában s a nagyvilágban. Ebben az identitáskeresésben és identitásra találásban is sok a közös vonás: a XX. századi reformpedagógiák tradíciói jelennek meg rendre az Academia Ludi et Artis alapítóinak reflexióiban és önreflexióiban. Világjelenségek és a hazai törekvések jellegzetes, a néphagyománnyal eredeti módon számoló változatai egyaránt. Ismert és kevésbé ismert tradíciók.

Tapasztalat az, hogy a komplexitásra, kreativitásra, játékoságra, valamint önismeretre és társadalomismeretre törő művészetpedagógiák elkötelezett gyakorlati szakemberei a maguk útján járván kevésbé rendelkeznek kitékintéssel arra, hogy elődeik, kortársaik milyen lépésekre vállalkoztak, hol botlottak el, hol találtak széles ösvényre. Ki-ki saját kedves művészetágának szakpedagógiájában még csak-csak otthonos, de alig volt módja odafigyelni társára. Pedig – ez tűnik ki megannyi elemzésből – az utak összefonódnak, összefutnak. Ettől a felismeréstől vezetve döntöttek úgy az egyesület tagjai, hogy kötetben hozzuk nyilvánosságra idetartozó olvasmányélményeiket. Az Academia alapítói közül többen hosszú évek óta publikáltak könyvismertetéseket, kritikákat, recenziókat. ezen írások összegyűjtése után kitűnt: e gyakran személyes hangvételű, olykor szenvedélyes írások egyfelől híven tükrözik szerzőjük fejlődését, szakmai útját, másfelől – gyűjteménybe rendezve – sajátos, néhány ponton

egészen részletes képfelbontású portrét rajzolnak a XX. század művészetpedagógiai reformjától, innovációiról. Ezt kell mondani akkor is, ha a „gyűjtemény” mindjárt a hiányokat is kimutatja. Hiányok vannak kollektív művészetpedagógiai önismeretünkben, hiszen a XX. század magyar szakkönyvkiadása, szakirodalmi tájékozódása nem mindig kedvezett a széleskörű kitekintésnek (sokszor politikai-ideológiai kódok takarták el a kép egészének fontos részeit), de az egyén tájékozódásának határai amúgy is végesek.

Az Academia szakembereinek vonatkozó írásai ciklusokba szervezve jelennek meg – a művészetpedagógia egy-egy fontosabb problémaköre mentén. Gazdagodott mindez olyan ismertetésekkel, melyeket mások írtak az Academia Ludi et Artis tagjainak (vagy szellemiségéhez közelálló szerzők) munkásságáról. Egy-egy ciklus bevezetéseképp krónika-szerűen – bár szubjektivitástól nem mentesen – felidéződnek azok az események, melyek a komplexitás-kreativitás, személyiségfejlesztés irányába törő művészetpedagógiai reformtörekvések útját jelzik. Mint mérföldkövek sorolnak egymás után a nevek, helyszínek, történések. Utbaigazításul. Sok „mértéldkő” mellett „útélagazást” is talál az olvasó, az adott irányzatról szóló könyv részletező bemutatását.

A tervek közt szerepel, hogy 1999-től folyamatosan, periodikában mutatják be a művészetpedagógia gazdag kurrens szakirodalmában feltalált leleményeket.

A különös „olvasónapló” szerzői: az Academia Ludi et Artis tagjai közül: *Debreczeni Tibor, Falvy Károly, Menyháth Ágota, Sándor Zsuzsa, Sinkó István, Szentirmay László, Trencsényi László, Várvasovszkyné Velsz Dóra, Weber Péter*; „vendégek”: *Baloghné Molnár Irén, Balázs Éva, Deme Tamás, Faludi Szilárd, Dobozy Eszter, Kajdi Béla, Keszler Mária, Rézművesné Nagy Ildikó, Rubóczki István, Sztrinkó István, Trencsényi Katalin, T. Aszodi Éva, Váradi István, Vekerdy Tamás.*

A *Kútbanező III.* megrendelhető az egyesület címén: Bp. I., Corvin tér 8., 1011, illetve a Magyar Drámapedagógiai Társaság (Mann György) címén: Budapest II., Marczibányi tér 4. – Művelődési Központ.

Érettségi bankett. Az emlékek. Nagykőrös, Cifra csárda. Öltöny, fehér ing, nyakkendő, pezsgős poharak, zavart nevetgélések a tanárokkal, néhány lopva megivott pálinka, hogy oldódjék a hangulat. A nevetés párja az asztal fölött, emlékek az osztályból, az osztályról, az osztálytól. Nem voltunk jó csapat, sokat veszekedtünk, sokat verekedtünk, de akkor ott, nagyon együtt tudtunk lenni. Összetartott bennünket, hogy elmúlt. Hirtelen megéreztem, mennyi mindent nem csináltunk meg, mennyi mindent nem mondtunk el, mennyi minden marad bevégezetlen. Egymást túllícitálva vallottuk be a ki nem derült csínyeket, elkeskenyedett szájjal beszéltünk a jövőről, nem nagyon tudtuk elképzelni az előttünk álló nyarat, az egymás nélkül elközlelő másik életet. Hogy ősszel nem ülünk vissza egymás mellé, mögé, hanem a felnőttkor meghatározhatatlan színű és közegű masszájában olvadunk fel. Amikor bezárt a csárda, keresztül-kasul bolyongtuk a várost, néhányan már fogtuk a másik kezét, amit négy éven keresztül soha nem tettünk meg, azután kikötöttünk egy homályos kis lyukban, talán valaki üres lakása volt, félálomban biztosítottuk egymást a szertetünkről, meg arról, hogy dehogy is fogjuk elfelejteni a másikat. Kerengett az üveg és a pohár, szálltak az ígéretek és néhol kibuggyantak a könnyek is. Később, a Cifrakertben, a romos vár tövében hajnali csókok F. Magdával, aki könnyű fehér ruhájában, aláomló hosszú barna hajával olyan volt, mint egy gyönyörű testű zuhogó angyal, de az már tényleg a bankett utolsó mozzanata volt. Addig együtt, egymással, egymásért, visszamenőleg is. Az ember szentimentális állat, mert szeret meghatódni a saját gyengeségén, jóságán és tisztességén. Azt a hajdani bankettet – úgy érzem legalábbis – pernyi pontossággal vissza tudom idézni. Fontos volt, élmény volt, a négy évi nagy menetelés nagy lezárása volt.

Jut mindez eszembe a legutóbbi bankett után pár nappal. A legutóbbin értendő, hogy megint végzett két osztályom, és ők együtt rendezték meg a záróeseményt. Gondoltam (volna), ez még a hajdani miénken is túlesz „közösségileg”. Minden rendben is volt, lett volna, egészen a vacsora elmúlásáig. Akkor néhány diákom megkörmövezett, ugyan, mennék már el velük biliárdozni, kihívnak, legyen sörmeccs. S bár soha nem futottam meg a kihívások elől, a dolog kicsit mellbe vágott. A teremben ugyanis nem volt biliárdasztal. Hol biliárdozni, kérdeztem maflán, és ők készségesen nevettek, hát elmegyünk egy biliárdszalomba. Vagy klubba, vagy mifénébe. De hát bankett van éppen, a tiétek, dadogtam, mire megnyugtattak, nekik ennyi volt a bankett. Jön a biliárd. Nem mentem, csalódottan hümmögtek, aztán belevesztek az ajtón túli sötétbe. Pár perc múlva újabb csoport újabb meghívással érkezett, ők újra el, én újra maradt. Nem untatom a tisztelt olvasót. Sokáig ment így, amíg legfeljebb tizen maradtunk, javarészt tanárok. Persze, egy kivétel volt. Egy leány azzal ment ki az ajtón, viszlát tanár úr, én belemegyek a nagy éjszakába. (Csak remélhetem, azóta kitalált már belőle.) A néhányan, akik nem biliárdozni, nem szédelegni, hanem egymástól elbúcsúzni jöttek, csalódottan próbálták meg jól érezni magukat. Nekem nem ment, ezúton kérek bocsánatot ez utóbbiaktól, hogy nem maradtam velük, hanem csapat-papót otthagytva elmenekültem. Azzal a gondolatlaltal nem tudtam elszámolni, hogy ezeket a biliárdozó fiatal urakat és lányokat én tanítottam éveken keresztül magyar nyelvre és irodalomra. Én tanítottam nekik Balassit, én Petőfit és Babitsot, Aranyt és Kosztolányit, Adyt és Móriczot. Meg Thomas Mannt, meg Kafkát, meg Rimbaud-t, meg Shelley-t. Ennyi maradt, ennyi szűrődött le – egy biliárdszalomban. Megvallom, akkor, ott, megroppantam. Tanári pályám során először éreztem meg, hogy *nem érdemes. Ezekért* nem. Az ilyenekért soha többé. Valami visszavonhatatlanul elmúlt. Egy illúzió, hogy az iskola még hat, hogy a tanár mintát ad a viselkedésével, hogy az érettségi értelmiségi státuszt jelöl meg. Hogy erkölcs, meg vállalkás, meg társak, meg szolidaritás. Hülyeség. Diákjainkat már rég nem ismerjük, nekik már rég nem vagyunk követendő, mi több, elérendő példák. Csal túl lenni akarnak – rajtunk is. Mert minden út végén ott várakozik egy biliárdszalomban, a napi sikerélmény-adásával, egy disco, egy játéktér. A mielőbb felejtés ígérete. S talán rendjén való is, ha velünk kezdik meg a felejtést. Én is elkezdtem, drága *volt* diákjaim, és mit mondjak, nem is megy rosszul.

Zalán

STUDY

Forray R., Katalin (senior scientific advisor): *Gypsy research and educational sociology*

Andor, Mihály (sociologist): *Sociological determination of school selection*

Tóthpál, József: *General situation of Hungarian dance pedagogy*

Petőfi S., János (university tutor)—**Benkes, Zsuzsa** (subject specialist): *Semiotic text studies as a basic component of a studium generale*

Fried, István (university tutor): *Between Csokonai and Csokonai*

Tóth, Péter (university student): *Chances for cracking secrets*

Fehér, Katalin (college reader): *Current issues of educational policy in pamphlets of the Reform Age*

REVIEW

Bodnárné Kiss, Katalin: *Ethnicity*

Szőke, Judit (headmistress): *School of Józsefváros*

Csánicz, Szabolcs—Cserti Csapó, Tibor: *Gypsy studies faculty at JPTE*

Hidvégi, Péter (pedagogical advisor, public education specialist): *Opportunities for the emergence of a new schooling culture in Hungary*

Réthy, Endréné (university tutor): *Value, quality, knowledge*

Tarkó, Klára: *The concept of meta-cognition in psychology and pedagogy*

Láng, Eszter (university tutor, holder of a candidate degree in Economics): *We, Europe and integration*

Felkai, Piroska (PhD student): *The formal diversity of meta-narration*

Faludi, Szilárd (retired tutor): *„Know how to ask questions”*

Forray R. Katalin

Cigánykutatás és nevelés- szociológia

Az alábbi tanulmányban a cigányságra irányuló – általam ismert – kutatások hangsúlyait, fő irányait mutatom be. Nem célom ezeknek a kutatásoknak a monografikus ismertetése, hanem az, hogy megpróbáljak következtetéseket levonni a nevelés-szociológia, illetve szűkebben az oktatáspolitikára számára. Ez a célkitűzés a túlságosan tágan ható címet egyfelől jelentősen szűkíti, másfelől azonban bővíti. Szűkíti, mivel nem foglalkozom alaposan azokkal a néprajzi, nyelvészeti, történeti kutatásokkal, amelyek az adott szaktudomány szempontjából fontosak, az oktatás számára azonban csak további cél- és gyakorlatorientált kutatásokkal hasznosíthatók. Annyiban bővíteni szándékozom azonban a cím által kijelölt tárgyat, hogy kitérek azokra az oktatáspolitikai stratégiákra, amelyek éppen az egyes szaktudományok által elért eredményeknek az oktatás napi gyakorlatába való átültetése érdekében születtek.

Fried István

Csokonai és Csokonai között

A modernitás felé haladva egyre inkább tapasztalható, hogy a költő-létnek nem annyira külsőleges egzisztenciális problémái kerülnek az előtérbe, hanem szűkebb értelemben vehető nyelvi-irodalomtörténeti vonatkozásai. Ezt úgy értem, hogy még a megértés is akképpen vetődik föl: mennyire képesek a megszólítottak a megszólalót azon a helyen látni, ahová besorolta önmagát, mennyire képesek azonosulni a jelent lekörfölő múlt-gondolattal. Másképpen szólva: a költő keresi őseit, hogy az általa fölvezölt, irodalomtörténeti hitelességének is sugallt költő-portré az ön-kanonizációs eljárást igazolja. Végezetül ugyanezt más változatban mondva: többnyire nem az én-hasadás, az én-kettőződés lehetőségei, nem egy hasonmás-keresés/elés gesztusai érzékelhetők, hanem egy olyan, teleologikus irodalomfolyamat fölvezolása, amelynek csúcán, végpontján, oromzatán a költő műve található.

Andor Mihály

Az iskolaválasztás társadalmi meg- határozottsága 1997-ben

Köztudott, és statisztikai adatok is alátámasztják, hogy gimnáziumból lehet a legnagyobb valószínűséggel bekerülni a felsőoktatásba. Az a megállapítás, hogy a gimnázium a továbbtanulásra, a szakközépiskola viszont elsősorban a munkába állásra felkészítő iskolatípus, nem üres szólam. Megjelenik a tanterv szerveződésében, a felvételi követelmények és a tananyag egymásra rímelésében, és – felhasználói oldalról – már jóval korábban, a középiskola-választás motívumaiban.

Réthy Endréné

Érték, minőség, tudás

Egy szakmailag kiérlelt, egységes koncepció mentén szerveződő, biztos kutatómódszertani háttérrel bíró, sokoldalú empirikus és teoretikus vizsgálat eredményeit rögzíti a Csapó Benő által szerkesztett, „Az iskola tudás” című, sokszerzős (Bán Sándor, B. Németh Mária, Csapó Benő, Csikos Csaba, Dobi János, Korom Erzsébet, Vidákovich Tibor) tanulmánykötet. A kutatás számos pozitívuma mellett talán a legjelentősebb az, hogy a könyv nem pusztán az iskolai tudást, hanem a minőségi tudást vizsgálja, melynek fontos összetevői a tesztelhető ismeretek, az alkalmazni tudás (a természettudományos ismeretek alkalmazása), a valóban megértett tudás (matematika), az iskolai és a hétköznapi tudás ellentmondásai (természettudományos tévképzetek), valamint a gondolkodás (induktív, deduktív, korrelatív). E komplex összefüggésrendszerben a vizsgálat egyidejűleg a háttérváltozókat is feltárja, az attitűdök, az igény szint, az ambíció, az énkép, a teljesítménnyel való elégedettség és a szülők iskolázottsága tekintetében.